



Plus loin que le bout du nez / Über den Tellerrand: Interkulturelles Lernen im Französischunterricht und darüber hinaus

Katharina Leonhardt

Abstract: In den KMK-Bildungsstandards wird interkulturelle Kompetenz als „wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzeptes“ beschrieben und es steht außer Frage, dass kulturelles Wissen insbesondere im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird. Interkulturelles Lernen hingegen kann in dem engen Rahmen eines einzelsprachlichen Unterrichts allein kaum gelingen. Vielmehr muss es fächerübergreifend und -verbindend angebahnt und gefördert werden und ist als Teil des schulischen Erziehungsauftrages zu begreifen. Der vorliegende Beitrag stellt deshalb, ausgerichtet an den drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz „Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“, einzelne Unterrichtsmaterialien vor und entwickelt fortlaufend Umsetzungsvorschläge für einen Französischunterricht „qui voit plus loin que le bout du nez“.

In their education standards, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder (KMK) refers to intercultural skills as an essential element of the concept of foreign language education. There is no doubt that especially foreign language teaching imparts cultural knowledge. Intercultural learning however is difficult within the narrow frame and tight schedule of individual foreign language teaching. It should rather be implemented and nurtured in a crosscurricular and interdisciplinary way as an essential element of education goals in schools. According to the three dimensions of intercultural competence „knowledge, attitude and awareness“, this paper presents several teaching materials and develops implementation proposals for French language teachers „qui voient plus loin que le bout du nez“.

Schlagwörter: interkulturelle Kompetenz, interkulturelles Lernen, sprachen- und fächerübergreifender Unterricht, Französischunterricht, schulischer Bildungs- und Erziehungsauftrag; intercultural competence, intercultural learning, plurilingual and interdisciplinary teaching, French language teaching, teaching and education goals in school.

Leonhardt, Katharina (2020),
*Plus loin que le bout du nez / Über den Tellerrand:
Interkulturelles Lernen im Französischunterricht und darüber hinaus.*
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 2, 355–382.
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

1 Interkulturelle Kompetenz: eine Schlüsselqualifikation

In Zeiten der Globalisierung und Migration, des ständigen Interagierens von Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung gilt interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation, die als „wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzeptes“ im Kompetenzmodell der Bildungsstandards (KMK 2012: 13) beschrieben ist. Und tatsächlich bietet gerade der Fremdsprachenunterricht durch die gebotene Begegnung mit Sprachen und Kulturen anschauliche und (nachhaltig) wirksame Möglichkeiten interkulturellen Lernens. Dennoch gilt es, interkulturelle Kompetenz im institutionellen Rahmen fächerübergreifend und -verbindend zu entwickeln, da ein einzelsprachlicher Unterricht den Blick, der durch interkulturelles Lernen möglichst geöffnet werden soll, zu stark auf die Zielkultur einengt und so womöglich Stereotype, statt sie abzubauen, eher zementiert (vgl. Europarat 2001: 134). Interkulturelles Lernen ist daher als „übergreifendes, durchgängiges Erziehungsprinzip“ (Müller 2008: 17) zu betrachten, das in möglichst allen Schulfächern thematisiert und gefördert werden sollte. Die KMK definiert interkulturelle Bildung folgerichtig als „Querschnittsaufgabe von Schule“ (KMK 1996/2013: 2).

Unser Denken und unser Handeln ist in erster Linie von der Kultur, in der wir aufgewachsen sind, geprägt, weshalb wir Sachverhalte primär aus unserer eigenkulturellen Perspektive betrachten und bewerten. Zu neuen Sichtweisen, Einsichten und Einstellungen gelangen wir erst in dem Moment, in dem wir bereit sind und es uns gelingt, eine andere als die eigenkulturelle Perspektive einzunehmen, uns in andere einzufühlen und uns deren kulturelle Prägung bewusst zu machen. Da die Lösung von solch tief verwurzelten Denkweisen jedoch keinesfalls so leicht ist, wie man mit Gustav Freytags viel zitiertem Ausspruch „der Mensch ist ein Gewohnheitstier“ begründen könnte, muss dies möglichst frühzeitig angebahnt und immer wieder aufs Neue eingeübt werden. Einen gewichtigen Beitrag hierzu kann ein phasenweise interdisziplinär konzipierter Fremdsprachenunterricht leisten, denn interkulturelles Lernen ist auch interdisziplinäres Lernen und interkulturelle Kompetenz damit eine überfachliche Zielstellung.

2 Anforderungen und Ziele interkulturellen Lernens

Wenn es um interkulturelles Lernen geht, ist zunächst der diesem Konzept zugrunde gelegte Kulturbegriff zu klären. Eine aufgrund ihrer Kürze und Prägnanz ausgewählte Definition, aus der hervorgeht, dass eine interkulturelle Perspektive

nur über einen offenen Kulturbegriff¹ zu erreichen ist, genügt jedoch für den schulischen Unterricht: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“ (Nieke 2000: 50). Diese Deutungsmuster sowohl der eigenen als auch jene der Zielkultur(en) zu erkennen, ist ein Ziel interkulturellen Lernens bzw. die Grundvoraussetzung für interkulturelle Kompetenz. Hierfür müssen zunächst die eigenen Denkweisen ins Bewusstsein gerückt und hinterfragt werden. Um Denkprozesse nachvollziehen zu können, werden in der Psychologie Versuchspersonen ausgewählte Problemlöseaufgaben gestellt, wie z.B. die folgenden, die auch für Lernende der Sekundarstufe erhellend sein können. Für beide Aufgaben soll in einem ersten Schritt jede Schülerin und jeder Schüler für sich versuchen, praktikable Lösungen zu finden:

- a) Du hast eine Kerze, mehrere Reißnägel und eine Schachtel Streichhölzer. Befestige die Kerze so an der Wand, dass du sie schließlich bequem anzünden kannst (nach Duncker 1935).
- b) Verbinde alle neun Punkte mit exakt vier Geraden, ohne dabei den Stift abzusetzen (nach Scheerer 1963).

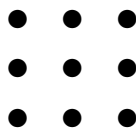


Abb. 1: Scheerers Neun-Punkte-Problematik

Im Anschluss soll die Lerngruppe gemeinsam reflektieren und die jeweiligen Denkprozesse nachvollziehen:

- Habt ihr jeweils eine Lösung gefunden?
- Wie seid ihr vorgegangen, um die Probleme aus a) und b) zu lösen?
- An welcher Stelle kamt ihr evtl. nicht weiter und warum?

Unsere Art zu denken ist stark von unseren Vorerfahrungen geprägt. So weiß man gemeinhin, dass Streichholzschachteln Behältnisse für Streichhölzer sowie Anzündhilfen für selbige sind. Auch ist bekannt, dass sie aus zwei Teilen, aus Pappe bestehen. Die Idee, den inneren Teil der vorliegenden Schachtel als Kerzenhalter zu nutzen und mit Hilfe der Reißzwecken an der Wand zu befestigen, führt zur

¹ Aus interkultureller Perspektive ist also zu betonen, dass es nicht *die* Kultur als in irgendeiner Weise klar von anderen Kulturen abgrenzbare Einheit gibt, da sie nicht „allgemein und einheitlich sei. [...] Es gibt in Wahrheit so starke kulturelle Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft zwischen ihren unterschiedlichen Teilen, dass sie unter Umständen größer sind als die Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen“ (König 1972: 35).

Lösung des Problems in Aufgabe a), ist aber oft erst Ergebnis längerer Denkprozesse, bei denen man o.g. Vorprägungen, hier die funktionale Gebundenheit des Gegenstandes, überwinden muss.

Ähnliches gilt für die sog. Neun-Punkte-Problematik nach Scheerer in Aufgabe b). Bei der (visuellen) Wahrnehmung rekonstruiert das Gehirn fehlende Informationen bzw. ergänzt diese anhand bekannter Schemata. So ist in den Punkten, durch deren symmetrische Anordnung, ein Quadrat zu erkennen, denn das Gehirn zieht – aufgrund seiner visuellen Erfahrungen – quasi vier Verbindungslinien zwischen den äußeren Punkten. So fällt es uns schwer, uns von diesem Rahmen zu lösen, auf den wir durch unsere Vorprägung fixiert sind, und darüber hinaus zu denken. Doch nur so lösen wir derartige Probleme, indem wir über den von gewohnten Schemata gesteckten Rahmen hinausgehen, hier quasi das gedankliche Quadrat vergrößern.

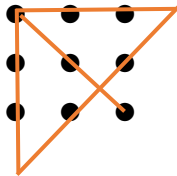


Abb. 2: Lösung zu Scheerers Neun-Punkte-Problematik

Gleichermaßen verhält es sich mit Deutungsmustern anderer Kulturen, die von den eigenen abweichen. Wir werden sie nur verstehen und nachvollziehen können, wenn wir die eigene Denkweise hinterfragen, die ihr zugrundeliegenden Vorprägungen erkennen und überwinden und zugleich um die kulturelle Prägung unserer Kommunikationspartnerinnen und -partner wissen.

Dies hat die jüngere Forschung erkannt und in einer Pädagogik der soziokulturellen Vielfalt aufgegriffen, deren Anliegen es ist, „Differenz nicht nur kulturell oder ethnisch zu begründen und einzig aus diesen Kategorien Sichtweisen auf Mehrheiten und Minderheiten abzuleiten“ (Fäcke 2017: 176), wie es bislang in den Konzepten der Ausländer- oder sogar noch der Multikulti-Pädagogik der Fall war. Vielmehr rücken „weitere Diskriminierungskategorien wie Religion, sexuelle Orientierung oder Behinderung“ (ebd.) ins Bewusstsein, sodass betont wird, dass jede und jeder mit verschiedenen Teilidentitäten den einzelnen Kategorien angehört und, je nach Kontext, durchaus einmal Teil der Mehrheit und ein anderes Mal Teil der Minderheit sein kann. Ziel ist die „Förderung einer Sensibilität für Diversität“; zugrunde liegt ein offener Kulturbegriff, der „Brüche und Überlappungen, Mehrdeutigkeiten und Unschärfen zulässt und anerkennt“ (ebd.). Interkulturelles Lernen wird zudem als lebenslanger Prozess gesehen, der in allen Fachbereichen – wenngleich mit besonderer Bedeutung des Fremdsprachenunterrichts – im Sinne des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schulen angebahnt und gefördert werden muss.

Die Teilziele interkulturellen Lernens, die sich daraus ergeben, sind vielfältig und überlappen sich, wie der nachstehenden Auflistung zu entnehmen ist, die keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Genannt werden in der Forschungsliteratur immer wieder z.B.:

- Offenheit und Interesse für das Andere, das Fremde, das Ungewohnte
- erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes
- das Andere als anders akzeptieren und wertschätzen
- mit Anderssein / Fremdheit umgehen
- sich gegenseitig tolerieren
- Ambivalenz ertragen können
- das Fremde im Eigenen erkennen
- Fähigkeit zur Empathie
- Fähigkeit zu experimentierendem Verhalten
- Angstfreiheit vor dem Fremden
- Fähigkeit, Konflikte auszutragen
- Fähigkeit, übergreifende Loyalitäten und Identitäten zu entwickeln (z.B. als Europäer)
- Verstehen und Verständigung (auch nonverbal)
- Erziehung zu Frieden und Gewaltlosigkeit (Weier o.J.: 5–6)

All dies sind fächerübergreifende Ziele. Fachspezifische Lernziele verschmelzen geradezu mit allgemeinen Erziehungszielen. Ferner handelt es sich bei diesen Anforderungen an den Prozess des interkulturellen Lernens um Ideale, sodass die Frage nach der Handhabung bleibt. Zunächst lassen sich all diese Teilziele den drei Dimensionen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz „Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ zuordnen, wie sie im Kompetenzmodell der Bildungsstandards (KMK 2012: 12–20) beschrieben werden.

Wissen	Einstellungen	Bewusstheit
<ul style="list-style-type: none"> • fremdkulturelles Wissen, v.a. soziokulturelles Orientierungswissen • Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung • strategisches Wissen (v.a. Kompensationsstrategien) 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit und Bereitschaft, das persönliche Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren

Abb. 3: Lernzielbereiche interkulturellen Lernens

Auf dem Zusammenspiel dieser drei Dimensionen beruht der Prozess des interkulturellen Verstehens und Handelns (vgl. ebd.: 19). Über die Aneignung fremdkulturellen, sprachlichen und strategischen Wissens wird Interesse für die Ziel-, aber auch die eigene Kultur entwickelt sowie die soziokulturelle und natürliche Vielfalt innerhalb der Sprachgemeinschaften bzw. Gesellschaft(en) und darüber hinaus erkannt. Voraussetzung für eine gelingende interkulturelle Kommunikation sind überdies entsprechende angemessene Einstellungen, wofür Empathiefähigkeit, die kritische und reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur sowie die Überwindung von ethnozentrischem Denken unabdingbar sind. Dies wiederum ist erst dann möglich, wenn das eigene Denken und Handeln in seiner Kulturspezifik erkannt, hinterfragt und über davon abweichende Standpunkte reflektiert wird (vgl. ebd.). Nur wer Diversität toleriert und aushält, wird sich in interkulturellen Kommunikationssituationen verständigen, mögliche Konflikte vermeiden oder zumindest rasch und unkompliziert lösen und handlungsfähig bleiben können.

In deutschen Lehrplänen wie auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) ist interkulturelles Lernen ein zentrales Thema, das sich vielerorts (etwa in den Leitgedanken, als überfachliche Zielstellung oder unter Selbst- und Sozialkompetenz sowie im GER als Aspekte des *savoir*, *savoir-faire*, *savoir-apprendre* und *savoir-être*) finden lässt. In den Bildungsstandards ist die interkulturelle Kompetenz „als interkulturelle kommunikative Kompetenz neu gefasst und positioniert“ (KMK 2012: 13):

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist gerichtet auf Verstehen und Handeln in Kontexten, in denen die Fremdsprache verwendet wird. Schülerinnen und Schüler erschließen die in fremdsprachigen und fremdkulturellen Texten enthaltenen Informationen, Sinnangebote und Handlungsaufforderungen und reflektieren sie vor dem Hintergrund ihres eigenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontextes. Dies geschieht im Zusammenwirken mit ihrer funktionalen kommunikativen Kompetenz, ihrer Sprachbewusstheit sowie ihrer Text- und Medienkompetenz. Dazu gehört, dass Schülerinnen und Schüler Texte in ihren unterschiedlichen Dimensionen möglichst differenziert erfassen und deuten, ohne diese vorschnell zu bewerten. Damit erwerben sie die Voraussetzungen, zu kulturellen Geprägtheiten Empathie wie auch kritische Distanz zu entwickeln, ein begründetes persönliches Urteil zu fällen und ihr eigenes kommunikatives Handeln situationsangemessen und adressatengerecht zu gestalten. Der Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns beruht auf dem Zusammenspiel von Wissen, Einstellungen und Bewusstheit (ebd.: 19).

Die hierin formulierten Ziele gelten für alle Schülerinnen und Schüler ohne Differenzierung. U.a. sollen sie „ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren“ und darüber hinaus „einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen“ (ebd.: 20) können. Die Perspektive wechseln zu können, bedeutet, bereit und fähig zu sein, „eigene Denkmuster zu verlassen, multiple Perspektiven einzunehmen und für das eigene Handeln berücksichtigen zu können. Eine entscheidende Voraussetzung für die Übernahme der Sichtweise einer anderen Person ist die Reflexion des eigenen Handelns“ (LZT o.J.). Dementsprechend gilt es,

den eigenen, oft unterbewussten Blickwinkel ganz bewusst wahrzunehmen und zu ändern. So erscheinen Dinge und Situationen oft in einem ganz neuen, anderen Licht, das uns hilft, festgefahrene Denkmuster zu lösen. Gerade im interkulturellen Kontext ist diese Fähigkeit von besonderer Bedeutung (ebd.).

Im interkulturellen Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler also eingeladen und ermutigt, die eigenen, gewohnten Denkweisen kritisch zu hinterfragen, wodurch die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und ihre Empathiefähigkeit gefördert wird. Eine solche Reflexion kann in unterschiedlicher Weise angeregt werden. Entsprechende Praxisvorschläge, die die genannten drei Lernzielbereiche anbahnen sollen, werden im Folgenden entwickelt.

3 Praxisvorschläge für die Lernzielbereiche des interkulturellen Lernens

3.1 Wissen

3.1.1 Zentrale Begriffe erarbeiten

Nachdem die Lernenden durch die Besprechung der beiden eingangs vorgestellten Problemlöseaufgaben gespürt haben dürften, wie stark ihr Denken durch ihre Vorerfahrungen eingeschränkt werden kann, ist der Frage nach dem Warum nachzugehen und der Übergang dahingehend zu schaffen, dass die eigene Kultur genauso ihre Denk- und Verhaltensweisen prägt. Um verstehen und nachvollziehen zu können, warum dies geschieht, sind zunächst ausgewählte Begriffe, die zum Verständnis von Interkulturalität wichtig sind, aufzuschlüsseln und voneinander abzugrenzen. Dies geschieht idealerweise in fächerverbindenden Sequenzen, wobei die Begriffe mehrsprachig eingeführt und ggf. in ihrer Sprachenspezifik gegenübergestellt werden. Beispielsweise verbergen sich hinter den Wörtern frz. *culture*, span. *cul-*

tura und dt. *Kultur* im Alltagsverständnis keineswegs Eins-zu-Eins-Entsprechungen (vgl. z.B. Padilla Gálvez/Gaffal 2005: 26–27). Gegebenen sprach- und kulturspezifischen Bedeutungsnuancen sind also sorgsam nachzuspüren, jedoch dürfen die semantischen Überschneidungen (schon allein aufgrund derselben Etymologie) dahinter keineswegs zurücktreten. Einzelne Definitionen können Kleingruppen als Rechercheaufträge oder im Sachfachunterricht erarbeiten und im Plenum vorstellen. Zu erläutern sind neben *culture* – *Kultur* Begrifflichkeiten wie etwa: *identité* – *Identität*, *soi-même* vs. *l'autre (l'inconnue)* – *eigen* vs. *fremd*, *stéréotype et préjugé* – *Stereotyp und Vorurteil* sowie ggf. weitere. Impulsfragen wie „*Qui suis-je? Qui sommes-nous en tant que classe? Qui sommes-nous en tant que société?* – *Wer bin ich? Wer sind wir als Klasse? Wer sind wir als Gesellschaft?*“ o.Ä. können als Einstieg dienen und erste Ideen liefern. Anschaulich, erlebbar und einprägsam können die Konzepte ergänzend mit Hilfe des viel zitierten **Eisberg-Modells** (z.B. nach Osgood (1951) und Hall (1976)) vermittelt werden:

Die interdisziplinär verwendete Eisberg-Metapher erläutert, wie sich Kultur nach außen zeigt. Wie beim Eisberg ist nur ein kleiner Teil jeder Kultur für uns auf Anhieb erkennbar, das Wichtigste ist zunächst unsichtbar (bekanntlich liegen 80–90 % eines Eisberges unter Wasser) – es sei denn, wir wechseln die Perspektive und tauchen in die Zielkultur ein. Der stets sichtbare Teil einer Kultur umfasst z.B. Kunst, Theater, Musik, Kulinarisches, Sprache etc. Der größere Teil, ihr Fundament, bestehend aus Werten, Normen und Grundannahmen, ist von ‚außen‘ dagegen nicht oder nur bedingt wahrnehmbar. Allein von dem wenigen Sichtbaren darf also nicht auf die Bedeutung von Symbolen oder Verhaltensweisen geschlossen werden. Erst, wenn wir unter die Oberfläche blicken, die Hintergründe und Kontexte erkennen, werden sie erklär- und verstehbar. Dafür müssen wir uns dieser Mechanismen bewusst sein. Sobald wir uns unsere eigenen Werte und Grundannahmen bewusst machen und verstehen, wie und warum sie unser Verhalten prägen, können wir auch Fremdes besser einordnen. Die Eisberg-Metapher offenbart (bezogen auf den Kulturbegriff), wie wichtig es ist, in interkulturellen Begegnungen dem Eigenen wie auch dem Fremden gegenüber sensibel zu bleiben und nicht vorschnell zu urteilen (vgl. Leonhardt 2019: 8–9). Konkrete Umsetzungsvorschläge anhand dieses Modells für den Englisch-, Französisch- und den Spanischunterricht gibt de Florio-Hansen (2014: 93–103), wobei fortwährend bekräftigt werden muss, dass ein offener Kulturbegriff anzunehmen ist, denn es gibt nicht *die* Kultur, was wiederum für einen mehrsprachigen Unterricht an dieser Stelle spricht. Kulturen sind nicht allgemein und einheitlich, vielmehr sind sie dynamisch. Die Annahme homogener Gesellschaften beruht auf einer Generalisierung und damit auf Stereotypen, wie sie der Begriff des Kulturstandards hervorbringt. Doch besitzt „[j]edes Individuum [...] eine eigene kognitive Landkarte, ein einzigartiges Repertoire interner

Konstruktionen seiner Wirklichkeit“ (Yousefi 2014: 16). Dies gilt es zu erkennen, um sich der oft unwahren Stereotype und irrigen Vorurteile erwehren zu können. Hierfür ist eine interdisziplinäre Behandlung des Eisberg-Modells etwa mit dem Ethik-Unterricht förderlich.

Um sich der eigenen **Vorurteile** bewusst zu werden, die jede und jeder natürlicherweise hat, kann im Unterricht eine Aufgabe unter dem Titel „porte-drapeau – Fahnenträger“ gegeben werden, bei der die Lernenden auf die Fahnen verschiedener Nationen (hier der französischen und der deutschen; ggf. aber auch weitere oder andere) bestimmte, als für die Menschen der jeweiligen Nationalität (vermeintlich) typische, kennzeichnende Eigenschaften schreiben sollen. Ein erstes Zwischenergebnis könnte beispielsweise wie folgt aussehen:

Les Françaises et Français...



Les Allemandes et Allemands...



Abb. 4: „Porte-drapeau – Fahnenträger“

Es könnte also durchaus passieren, dass einige Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe tatsächlich damit beginnen, einige Eigenschaften wie in Abb. 4 auf die jeweiligen Fahnen zu schreiben, wodurch sie sichtbar machen, dass sie die Menschen der einen oder der anderen Nationalität auf eine bestimmte Weise sehen, d.h., gewisse Eigenschaften als deren Merkmale generalisieren. Andere wiederum fragen sich vielleicht (und hoffentlich) nach dem Sinn einer solchen Aufgabenstellung und ihnen wird klar, dass es sich um Stereotype und Vorurteile über Kulturen handelt (vgl. LJR-NRW) – zwei Begriffe, die in diesem Zusammenhang gemeinsam mit der Lerngruppe zu definieren und voneinander abzugrenzen sind. Die *porte-drapeau*-Aufgabe veranschaulicht dabei, wie Stereotype und Vorurteile entstehen: Stereotype sind „positive und negative Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit bestimmten sozialen Kategorien oder Gruppen assoziiert werden“ (Deschke 2012). Sie werden sowohl über fremde soziale Gruppen (z.B. *(tous) les Français savent s'habiller à la mode*) als auch über die eigene Gruppe (z.B. *(tous) les Allemands boivent beaucoup de bière*) gebildet. Dies geschieht quasi „automatisch, auch wenn sie häufig unzutreffend sind“ (ebd.). Außerdem herrscht

meist „ein gewisser sozialer Konsens darüber, welche Eigenschaften mit welchen Gruppen assoziiert werden“ (ebd.), was möglicherweise aus den Ergebnissen der *porte-drapeau*-Aufgabe seitens der Lerngruppe hervorgehen wird und somit von ihr nachvollzogen werden kann. Studien belegen überdies, dass Stereotype oft genug nicht der Wirklichkeit entsprechen (vgl. ebd.), was die Lernenden ebenfalls an sich selbst erproben können anhand ihrer Reaktionen auf Fragen und Aussagen der Art: „Wer von euch ist besonders ordentlich, fleißig, kreativ, stets pünktlich etc.?“ und „alle Rheinländerinnen und Rheinländer lieben Karneval; alle Schwaben und Schwäbinnen sind geizig; alle Ostdeutschen sind politisch rechtsgesinnt etc.“ Im Zuge dessen wird den Lernenden deutlich, dass stets nur einige Repräsentantinnen und Repräsentanten einer Gemeinschaft auf eine bestimmte Weise wahrgenommen werden und dass diese Erfahrung schließlich auf alle Mitglieder der vermeintlich homogenen Gruppe übertragen wird, Menschen also zu Generalisierungen und zum sog. Schubladendenken neigen, m.a.W. nur die Spitze des Eisberges wahrnehmen (vgl. Eisberg-Modell). Das ist ein Grund dafür, warum Vorurteile überhaupt entstehen, d.h.

herabsetzende Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen oder ihren Mitgliedern, die auf wirklichen oder zugeschriebenen Merkmalen von Mitgliedern dieser Gruppen beruhen. Sie treten zwischen (sozialen) Gruppen auf, umfassen eine (positive oder negative) Bewertung einer Gruppe, stellen eine verzerrte Wahrnehmung einer Gruppe dar und basieren auf wirklichen oder vorgestellten Gruppenmerkmalen. Demnach sind Vorurteile verzerrte Bewertungen eines sozialen Reizes, die kognitive (wie Stereotype), emotionale (wie Angst) und verhaltensmäßige Komponenten (wie Vermeidung) enthalten (Deschke 2012).

So werden sie auch genutzt, um die eigene soziale Gruppe positiv gegenüber Fremdgruppen abzugrenzen. Den Schülerinnen und Schülern wird entsprechend verdeutlicht, dass Kultur häufig mit Nationalität gleichgesetzt wird (*die französische Kultur, *die deutsche Kultur), tatsächlich aber in jedem Land viele verschiedene soziale Teilgruppen leben und sich verschiedene Subkulturen herausgebildet haben, dass die gleiche Nationalität nur eine Eigenschaft neben vielen weiteren ist (vgl. LJR-NRW und Leonhardt 2019). Es begegnen sich daher nicht die Kulturen, sondern Individuen, die sich allerdings in Teilen über die Kultur, in der sie aufgewachsen sind, identifizieren. Die entsprechend zu erarbeitenden Terminologien gehören zu den zentralen Themen des Ethikunterrichts, weshalb an dieser Stelle die Vernetzung und der Transfer der bereits vermittelten Wissensinhalte auf die interkulturelle Thematik im Fremdsprachenunterricht erfolgen sollte.

Der Begriff **Identität** verweist auf ein Bewusstsein von persönlicher Einheit und Kontinuität, die Überzeugung, ungeachtet aller möglichen Veränderungen im Wesentlichen derselbe zu bleiben. Er verweist auf die Gesamtheit charakteristischer Eigenschaften, die nach Ansicht des Individuums sein ‚Selbst‘, seine unverwechselbare Identität, ausmachen. Auch Gruppen haben eine eigene Identität: die weibliche Identität, die männliche Identität, die niederländische Identität, die europäische Identität, die schwarze Identität (die Identität von Menschen mit ‚schwarzer‘ Hautfarbe), die Identität einer Schule, die lesbische Identität usw. [...] (Hervorh. im Orig.; Abram 2001: 2).

Menschen sind soziale Wesen, weshalb sie nur in Verbundenheit mit anderen Wesen existieren können. In dieser kollektiven Identität liegen schließlich die Wurzeln und die Geschichte der Herkunft eines jeden Menschen. Soziale Gruppen schaffen eine Identifikationsmöglichkeit für das Individuum, was wichtig als „soziale Heimat“ ist.

Sie bedeutet eine Übereinstimmung und Identifizierung eines Menschen mit einer sozialen Gruppe. Er teilt deren Ziele, Wertvorstellungen, Symbole und Verhaltensweisen. Die Identifizierung mit einer bestimmten Gruppe beinhaltet die Übernahme bestimmter kultureller Muster, durch die der Einzelne seine Zugehörigkeit ausdrückt (Broszinsky-Schwabe 2017: 54).

Die Frage an sich selbst „*Qui suis-je? – Wer bin ich?*“ verdeutlicht die Aspekte, die für die jeweilige Person identitätsstiftend sind: Name, Alter, Geschlecht, Beruf, Hobbys, physische und psychische Merkmale, Charaktereigenschaften u.a. Darunter sind gleichermaßen individuelle wie auch soziale Identitätsmarker.

Einen Denkanstoß zu identitätsstiftenden Faktoren sozialer Gruppen liefert eine simple Umfrage, die in einer Lerngemeinschaft durchgeführt werden kann und so den Schülerinnen und Schülern ins Bewusstsein rückt, wie sich die jeweils eigene Identität aus vielen Teilaspekten formiert. Hierfür sind die Fragen so auszuwählen und zusammenzustellen, dass sich in der betreffenden Lerngruppe immer wieder verschiedene Mehr- und Minderheitenverhältnisse herausbilden. Der folgende Fragenkatalog ist also exemplarisch zu verstehen und muss je Klassenverband angepasst und ggf. noch ergänzt werden.

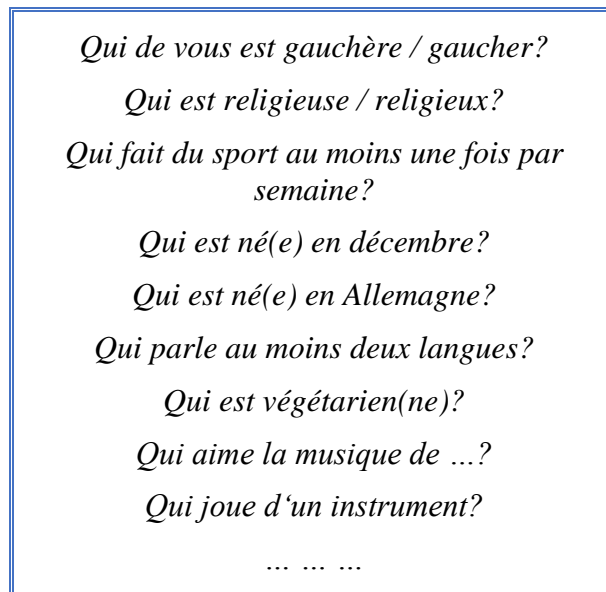


Abb. 5: Umfrage: „alternative Gruppenbildung“ in der Klasse

Es geht zunächst darum, wahrzunehmen, wie verschieden bzw. vielfältig die Klasse ist; dass jede Schülerin und jeder Schüler gleichzeitig verschiedenen Gruppen angehört; dass jede und jeder damit manchmal zur Mehrheit und manchmal zur Minderheit zählt; dass verschiedene Gruppen in der Gesellschaft unterschiedlich (positiv / negativ) bewertet werden. Zur Auswertung können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wie ist es euch bei der Zuordnung gegangen?
- War die Zuordnung immer leicht?
- In welcher Gruppe habt ihr euch am häufigsten wiedergefunden? War dies eher die Mehrheit oder die Minderheit? Bei welchen Fragen hat euch das überrascht?
- Mit wem hattet ihr viele Übereinstimmungen, mit wem nicht?
- Wie ging es denjenigen, die sich nicht eindeutig positionieren konnten oder wollten? (vgl. LJR-NRW)

Im Anschluss gilt es, den Lernenden bewusst zu machen, dass es neben dem Selbstbild noch ein weiteres Bild der eigenen Person gibt, denn

was wir soeben über Identität (Autobiografie, Selbstbild) gesagt haben, können wir auch von der anderen Seite betrachten, der Seite des/der anderen: In diesem Fall sprechen wir von **Imago** (Biografie, Bild, das andere sich von jemandem machen²). Individuen haben sowohl eine Identität als auch ein Imago. Das gilt auch für Gruppen (Hervorh. im Orig.; Abram 2001: 3).

² Für eine jugendliche Lerngruppe kann der Vergleich zum umgangssprachlich viel verwendeten Anglizismus *Image* zur Veranschaulichung herangezogen werden.

Gerade in interkulturellen Kommunikationssituationen stellen sich die Kommunikationspartnerinnen und -partner auf einander ein unter Beachtung des Bildes, welches sie von der oder dem anderen haben, und des Bildes, von dem sie glauben, welches die oder der andere von ihnen selbst hat.

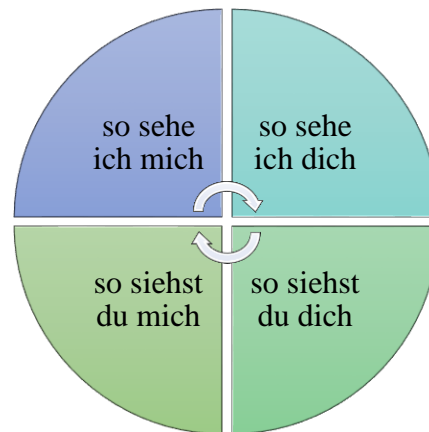


Abb. 6: Identität und Imago – Selbst- und Fremdwahrnehmung

Zur Bewusstmachung dieser vier Dimensionen von Kommunikation, insbesondere von interkultureller Kommunikation wird eine Arbeit in Zweiergruppen vorgeschlagen, wobei die Paare mit Bedacht zu bilden sind, um mögliche interpersonelle Konflikte zu vermeiden:

1. Notiere, wie du deine Mitschülerin oder deinen Mitschüler einschätzt. Beziehe dich explizit auf Charaktereigenschaften*.
2. Notiere, was du glaubst, wie sie oder er dich einschätzt. Beschreibe, wie du (wirklich) bist*.
3. Vergleiche eure Einschätzungen. Gibt es Divergenzen? Warum?
4. Meint ihr, eure Einschätzungen der oder des anderen beeinflusst euer Verhalten ihr oder ihm gegenüber? Wenn ja, warum und inwiefern? Wenn nein, warum nicht?

*Bezieht euch explizit auf persönlichkeitsbildende Eigenschaften (nicht auf Musikgeschmack o.Ä., sondern auf Adjektive wie „sehr zuverlässig“, „meist freundlich“, „ausgeglichen“, „ehrlich“, „(un)ordentlich“, „kreativ“, „emotional“, „extrovertiert“, „pragmatisch“, „distanziert“, „stets hilfsbereit“ etc.).

Abb. 7: Übung zur Selbst- und Fremdwahrnehmung

Bei einem entsprechenden Sprachniveau der Lernenden ist dies eine Übung, die desgleichen in der Fremdsprache, ggf. als Hausaufgabe und unter Vorgabe durch die Lehrkraft sorgsam ausgewählter Adjektive (nötigenfalls mit Übersetzungshilfen), bearbeitet werden kann.

In jedem Fall sollte die Lerngruppe nach der Reflexion zu dem Fazit gelangen, dass man denjenigen Personen, die man beispielsweise für distanziert hält, auch ebenso distanziert gegenübertritt, denjenigen, die als freundlich wahrgenommen werden, entsprechend freundlich etc. Dies beeinflusst in gehörigem Maße den Verlauf gerade interkultureller Begegnungen und birgt stets die Gefahr von Missverständnissen. Broszinsky-Schwabe formuliert dies folgendermaßen: Interkulturelle Kommunikation ist „wie eine Straße mit Schlaglöchern voller Missverständnisse, auf der andere, ungewöhnliche Verkehrsregeln gelten“ (2017: 30). Dem ist so, weil wir unseren Kommunikationspartnerinnen und -partnern bereits beim ersten Kontakt mit Vorurteilen begegnen. Es scheint uns Menschen nahezu unmöglich, andere nicht aufgrund des ersten Eindrucks zu beurteilen, bzw. lassen Ergebnisse der kognitionspsychologischen Forschung vermuten, dass die Grundlage dafür, dass wir, um in einer komplexen Welt zurechtzukommen, alles und auch unsere Mitmenschen, in vorhandene Kategorien packen, angeboren ist (vgl. Stangl 2019: s.v. *Stereotyp*). In Sekundenschnelle also schätzen wir sie ein und urteilen über sie. Diese Urteile basieren auf nur wenigen Informationen (s. Eisberg-Modell) und sind somit höchst fehleranfällig, was wiederum Ursache für viele Missverständnisse ist. Bei kulturellen Unterschieden, also den o.g. „anderen, ungewöhnlichen Verkehrsregeln“, gehen wir zudem von falschen Voraussetzungen aus, die die interkulturelle Kommunikation weiter erschweren, da sie Korrekturen vorschnell gefällter Urteile quasi unmöglich machen.

3.1.2 Interkulturelle Situationen erleben

Dass solch „ungewöhnliche Verkehrsregeln“ nur aus der eigenen Sicht ungewöhnlich sind und es deshalb und aufgrund falscher Annahmen zu Missverständnissen kommen kann, zeigt folgendes Spiel nach Thiagarajan und Steinwachs (1990):

Barnga – ein interkulturelles Simulationsspiel

Lernziele:

- Erlebarmachen kultureller Unterschiede und missverständlicher Kommunikation (Kulturschock simulieren)
- Wahrnehmen anderer Handlungsstrategien und Verstehen der Dynamik von unbewusst vorausgesetzten Regelsystemen
- Reflexion über Möglichkeiten und Optionen für eine gelungene interkulturelle Begegnung

Spielablauf:

- Die Lerngruppe wird in mindestens drei Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein Kartenspiel (z.B. Skat) und eine eigene (!) Spielanleitung, was die

Lernenden jedoch zunächst nicht wissen. Nachdem sich die Gruppen mit ihren Spielanleitungen vertraut gemacht haben, werden diese wieder eingesammelt.

- Während des Spiels dürfen die Lernenden nicht miteinander sprechen. Nach der ersten Spielrunde werden die Gruppen neu formiert, z.B. wechselt aus jeder Gruppe eine Spielerin oder ein Spieler in eine andere Gruppe.
- Durch die in Einzelheiten abweichenden Spielregeln (z.B. ist eine andere Farbe Trumpf) merken die Lernenden schnell, dass ihre Routine aus der ersten Spielrunde nicht mehr funktioniert und plötzlich ganz andere, vermeintlich unklare / unlogische Regeln (s. „ungewöhnliche Verkehrsregeln“) herrschen, die sich ihnen nicht erschließen, so dass es zu Irritationen oder gar Frustration kommt – zu klassischen Kulturschock-Erscheinungen.

unterschiedliche Spielregeln:

- Durch die je Gruppe spezifischen Spielregeln erfahren die Lernenden unerwartete Verhaltensregeln beim Spiel, die sich ihrem Verständnis zunächst vollständig entziehen und bei allen Beteiligten unterschiedliche Reaktionen hervorrufen.
- Anregungen für Regelvarianten sind u.a. online zu finden (vgl. z.B. Slaby o.J.).

Nachbereitung, Reflexion und Transfer:

- Nach der Simulation wird die Methode erläutert. Die Lernenden berichten von ihren Erlebnissen und Gedanken. Es gilt die Bedeutung von Kultur als Trägerin von Verhaltensmustern und Handlungsorientierungen mit ihren Auswirkungen auf interkulturelle Begegnungen zu beleuchten.

Abb. 8: *Barnga*

Diese unbewusst vorausgesetzten Regelsysteme, wie sie in diesem Spiel simuliert werden, führen in kulturspezifischen Begegnungssituationen zu Missverständnissen, Irritationen und ggf. sogar zu Frustration. Solch kritische Interaktions- bzw. Kommunikationssituationen werden *critical incidents* genannt. Sie beruhen auf kulturellen (oft semantisch bedingten) Unterschieden, also ungleichen Schemata und deren Fixierung bzw. Prägung darauf. Sobald die Lernenden im Anschluss an das Spiel, d.h. während der Nachbereitung, Reflexion und des Transfers, diese Parallelen nachvollzogen haben, müssen geeignete, authentische Beispiele für kritische interkulturelle Kommunikationssituationen konkret im Unterricht thematisiert werden.

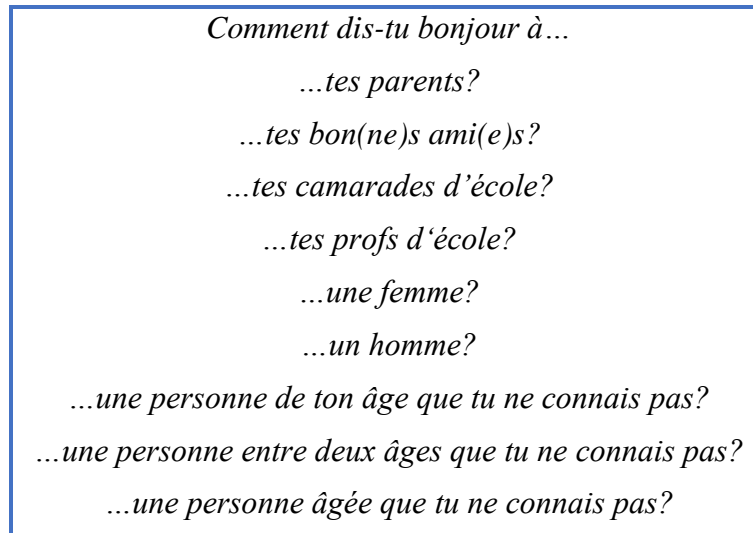
Beispiel 1: Begrüßung

Nahezu jeder Fremdsprachenunterricht beginnt mit einem solchen *critical incident*, der Begrüßung. „Die erste Begegnung entscheidet oft über Sympathie oder Antipathie. Man geht mit einer gewissen Erwartungshaltung in eine Begrüßungssituation“ (Bertels/Bußmann 2013: 41), denn der Ablauf solcher

Situationen ist als kognitives Schema im Gehirn gespeichert. Werden die Erwartungen enttäuscht bzw. läuft nicht das gewohnte Schema ab,

ist dies kein optimaler Start für eine Beziehung. Gefühle wie zum Beispiel Unwohlsein und Unsicherheit spielen eine große Rolle. Jeder Mensch neigt dazu, unangenehme Begegnungen persönlich zu nehmen. Die Vorstellung von körperlicher Nähe und Distanz spielt eine große Rolle und ist ganz stark von der Kultur bestimmt. Auch die Aspekte Geschlecht, Status oder Alter können die Art der Begrüßung beeinflussen (ebd.: 41-42).

Wie diese Aspekte relativ unbewusst, aufgrund unserer Erfahrungen und (elterlichen) Erziehung, in verschiedene Begrüßungsformen münden, kann in einer Diskussion von Erfahrungsberichten oder in Form von Rollenspielen beleuchtet werden.

A blue-bordered box containing a list of French survey questions about greeting forms. The text is centered and italicized.

Comment dis-tu bonjour à...
...tes parents?
...tes bon(ne)s ami(e)s?
...tes camarades d'école?
...tes profs d'école?
...une femme?
...un homme?
...une personne de ton âge que tu ne connais pas?
...une personne entre deux âges que tu ne connais pas?
...une personne âgée que tu ne connais pas?

Abb. 9: Umfrage: Begrüßungsformen nach personellen Faktoren

Als Ergänzung und amüsante Zusammenfassung von Begrüßungsformen in Frankreich kann das Video der interkulturellen Fernsehsendung *Karambolage* von arte „L’usage: la bise“ (Erstausstrahlung am 24.5.2009) gezeigt und den persönlichen Erfahrungen und Empfindungen einzelner Lernender gegenübergestellt werden. Es wird deutlich, dass, stehen Begegnungen mit Menschen anderer Kulturen bevor, die Beschäftigung mit der Zielsprache allein nicht genügt. Nur weil die Lernenden in den ersten Unterrichtsstunden beispielsweise gelernt haben, wie man „Guten Tag!“, „Guten Abend!“ und „Hallo!“ auf Französisch sagt, wissen sie eben noch nicht, wie Französisch sprechende Menschen sich in ihrer Kultur für gewöhnlich begrüßen.

Beispiel 2: Essen und Trinken

Als weiteren *critical incident* thematisieren Lehrwerke die Mahlzeiten. Generell sind diese als kulturspezifische Interaktionssituationen herauszustellen. Beispielsweise wird im deutschsprachigen Raum hinsichtlich der alltäglich am Abend eingenommenen Mahlzeit v.a. vom *Abendbrot* gesprochen, was bereits eine kulturelle Eigenheit verdeutlicht: *das Brot*. Dt. *Brot* wird wie selbstverständlich mit etwa frz. *pain* über-, ja sogar gleichgesetzt, obwohl jeweils unterschiedliche, eben kulturspezifische Konzepte aktiviert werden (stereotypisch z.B.: deutsches Mischbrot vs. französisches Baguette). Solche Wörter werden *Hotwords* genannt und sind im Fremdsprachenunterricht ausführlicher zu behandeln. So wird deutlich, dass dt. *Abendbrot* im Französischen (und in vielen anderen Sprachen) kein wirkliches Äquivalent kennt. Frz. *dîner* (und erst recht frz. *souper*) versprachlicht ein etwas anderes Konzept. Doch auch fernab der in den Lehrbüchern gemeinhin behandelten Themen lassen sich im Unterricht alltägliche Kulturspezifika als Anregungen zu weiterführenden Reflexionen hinsichtlich der Selbst- und Fremdwahrnehmung nutzen. Dabei sollte stets die eigenkulturelle Prägung, quasi das kulturelle Selbstbild (Identität), erfragt und einem Imago von Seiten der Zielkultur gegenübergestellt werden, um die unterschiedlichen Sichtweisen und die Notwendigkeit von Perspektivenwechsel zu verdeutlichen. Im Internet sind in Magazinen und Blogs zahlreiche Erfahrungsberichte von französischen Jugendlichen oder jungen Erwachsenen zu finden, die von ihrem Aufenthalt in Deutschland und dem ein oder anderen ‚erlittenen‘ Kulturschock erzählen.

- So z.B. Noé Kieffer aus Épinal, der in Münster studiert. Er wurde vom Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung *fluter* in einem Interview gefragt, was ihm an den Deutschen aufgefallen ist. Unter anderem berichtet er Folgendes:
„[...] in der Küche sage ich meinen Mitbewohnern oft: ‚Das könnt ihr doch nicht machen!‘ Zum Beispiel Weinschorle!? Das ist für mich barbarisch, dürfte gar nicht existieren“ (Wohner 2017)
- Celine Kribs aus Sarrebourg studiert in Aachen und wurde zum selben Thema von *fluter* befragt:
„Was hier anders ist? Dass die Leute auf der Straße Alkohol trinken. Das ist in Frankreich verboten, deshalb hat mich das ein bisschen schockiert“ (ebd.)³.

³ In Frankreich gelten schärfere Gesetze für Alkoholkonsum als in Deutschland. An vielen öffentlichen Plätzen französischer Großstädte beispielsweise ist Alkohol untersagt. Die Lerngruppe sollte an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es keinesfalls ein generelles Verbot gibt, wie die vorliegende Aussage suggerieren könnte. Umso wichtiger ist es, sich im Zuge der Planung von Reisen und Aufhalten in einem entsprechenden Zielland über derartige Regelungen zu informieren. Darüber hinaus bietet dieses landeskundliche Themenfeld inhaltliche

- Philippe Doliger, Praktikant im Bundestag, ist noch etwas aufgefallen: „In Frankreich dauert zum Beispiel die Mittagspause immer länger als eine halbe Stunde. Hier gehe ich mit den Kollegen essen, eine halbe Stunde, und dann würde ich eigentlich gern noch ein bisschen plaudern, einen Kaffee trinken oder ein Dessert essen – aber das wird wohl nichts ...“ (ebd.).

Im hier zitierten Artikel „Junge Franzosen über Deutschland“ sind noch mehr Kommentare von in Deutschland lebenden Französischen und Franzosen auch zu anderen Themen wie z.B. Stil abgedruckt, die sich auch wunderbar für diskursiv-reflexive Auseinandersetzungen im Unterricht eignen. Solche Diskussionen werden vermutlich zum größeren Teil auf Deutsch geführt, um zu vermeiden, dass eventuelle Sprachbarrieren die Reflexionstiefe hemmen. Dennoch können (ergänzend) authentische zielsprachige Kommentare präsentiert werden. Im folgenden Beispiel aus dem Online-Magazin *madmoizelle.de* berichtet eine Autorin in ihrem Artikel (sicherlich etwas überspitzt) über ihre Erfahrungen als Au-pair in Deutschland:

Au revoir les idées reçues : mon cliché sur les Allemands et leur coolitude, notamment au niveau de la bouffe, a volé en éclats à mon arrivée dans **cette famille 100% diététique qui ne pardonne aucun faux pas**. Adieu, plats en sauce, goûters aux Kinder, Coca et brioche beurrée : je débarque au pays des brocolis, du fenouil et des pommes de terre cuites à l'eau, sans sel ni beurre. Pour la carnivore que je suis, l'abandon presque total de la viande (considérée comme « trop grasse » !) est un choc qui ne peut pas être soulagé, même par quelques films de zombies [...] (Hervorh. im Orig.; Mazinga 2013).

Auf diese Weise können die Schülerinnen und Schüler ihre eigenkulturellen Erfahrungen mit fremdkulturellen Ansichten auf diese vergleichen und einen ersten Eindruck davon bekommen, wie wichtig es ist, den Blick zu weiten und die Dinge auch durch die Augen anderer zu betrachten, um ethnozentrisches Denken zu überwinden und ein Fremdverstehen überhaupt erst zu ermöglichen. Das Beispiel zeigt, wie schnell Stereotype durch einzelne Erfahrungen widerlegt, aber auch neu entstehen können. So wird den Lernenden bewusst, dass kulturelle Prägung zwar unser Denken und Handeln stark beeinflusst, wir als Individuen dennoch ganz eigene Wertvorstellungen entwickeln können.

Ergänzt werden können derartige Beispiele im mehrsprachigen und plurikulturellen Unterricht stets durch weitere, ähnliche Kommentare aus anderen Perspektiven,

Anknüpfungspunkte zu einzelnen Sachfächern wie u.a. Politik, Sozial- und Gemeinschaftskunde.

etwa Erfahrungsberichte englischer, spanischer, italienischer etc. oder außereuropäischer ERASMUS-Studierender, Auszubildender o.Ä. oder auch durch Mitschülerinnen und Mitschüler anderer Kulturen, die von ihrem Familienleben im Vergleich zu dem ihrer deutschen Bekannten vermutlich einiges zu erzählen haben. In jedem Fall sollte im Zuge dessen auf eine wertfreie Kommunikation geachtet bzw. diese fachunabhängig und mit einigem Vorlauf eingeübt werden. Leuchtet den Lernenden nach der Beschäftigung mit fremdkultureller Wahrnehmung eigenkultureller Sachverhalte ein, dass es ganz unterschiedliche Perspektiven geben und keine davon als richtig oder falsch gewertet werden kann, gilt es im nächsten Schritt, bei den Lernenden entsprechende Einstellungen zu entwickeln und ein generelles Bewusstsein für unterschiedliche kulturelle Prägungen zu schaffen.

3.2 Einstellungen und Bewusstheit

Die Forschungsliteratur (vgl. u.a. Bertels/Bußmann 2013: 52–58) schlägt u.a. Folgendes als Aufhänger vor, um einen Perspektivenwechsel bei den Lernenden anzuregen:

- Kurztexpte oder Erzählungen von Situationsbeispielen
- Einsatz von *bandes dessinées*, Karikaturen u.ä., deren Bearbeitung verschiedene Sichtweisen erfordert
- Hineinversetzen in bestimmte Szenarien in Form von z.B. Rollenspielen, Pro-Contra-Diskussionen
- Diskussionen über das Leben in Deutschland aus der Sicht von Menschen anderer Kulturen

Einen erneuten Denkanstoß (neben den Erfahrungen aus den bisherigen Übungen), um die Bedeutung des Blickwinkels, also der Perspektive zu verdeutlichen, können demnach **Zitate** und/oder **Karikaturen** geben und Diskussionen über Deutungsmöglichkeiten anregen:

- Eine ihrerzeit viel in den sozialen Netzwerken geteilte und kommentierte Karikatur stammt vom französischen Karikaturisten Jacques Koch, kurz Jack, aus dem Jahr 2015 und zeigt eine erwachsene Person die ein Schulkind fragt: „Dans ton école il y a des étrangers?“, und das Kind antwortet: „Non, dans mon école il n’y a que des enfants.“ Mit dieser Pointe wird mit der strengen Kategorisierung (einheimisch vs. ausländisch) gebrochen und eben dieses Schubladendenken kritisiert, was auch für Diskussionsstoff in der Lerngruppe hinsichtlich der Identitätsbildung von Menschen, die sich mit mehreren Kulturen verbunden fühlen, sorgen kann.

- Auch der berühmte Ausspruch des indischen Widerstands- und Friedenskämpfers Mahatma Gandhi: „Chacun a raison de son propre point de vue, mais il n'est pas impossible que tout le monde ait tort“, zeigt an dieser Stelle im Unterricht erneut, dass es viele Möglichkeiten geben kann, die „Welt“ zu sehen – eine Tatsache, derer man sich bewusst sein sollte.
- Haruki Murakami, mehrfach preisgekrönter, japanischer Autor surrealistischer Romane und Erzählungen, sagte einst: „L'échange culturel est le chemin par lequel les âmes voyagent par-delà les frontières“ – ein Zitat, welches die Lerngruppe interpretieren und in Bezug zum bereits diskutierten Kulturbegriff setzen kann.

Die oftmals in den Karikaturen erkennbare politische Satire ebenso wie die philosophischen und historischen Hintergründe mancher Zitate, die dadurch bisweilen aktivierten (und kritisierten) Kultur-Stereotype machen Schnittstellen zu den entsprechenden Sachfächern deutlich, sodass fächerübergreifendes interkulturelles Lernen möglich wird.

Neben solchen Zitaten und Karikaturen können auch **Redewendungen** im Sprachen- und Kulturenvergleich analysiert werden. Sie stammen oft aus längst vergangenen Jahrhunderten, weshalb ihre Bildhaftigkeit oft selbst aus eigenkultureller Perspektive nicht mehr oder nur bedingt nachvollziehbar erscheint (vgl. dt. *schlechte Laune haben*, wobei das Wort *Laune* auf lat. LUNA „Mond“ zurückgeht, da „nach den Ansichten der mittelalterlichen Astrologie [...] die Stimmungen des Menschen in starkem Maße von dem wechselnden Mond ab[hängen]“, Duden ³2001). Doch ist bei genauer Betrachtung eine gewisse „Harmonie der Bildfelder zwischen den einzelnen abendländischen Sprachen“ (Weinrich 1976: 287) aufgrund gemeinsamer kultureller Wurzeln erkennbar. Die kulturhistorische Perspektive hierauf (Antike, Mythologie) wird der Lerngruppe die Gründe für Weinrichs Feststellung verdeutlichen: „Das Abendland ist eine Bildfeldgemeinschaft“ (ebd.). So zeigen sich nicht selten überraschende Ähnlichkeiten im Vergleich (z.B. frz. *être mal luné*). Hierzu bietet sich ein Rätsel an. Den Lernenden werden Bilder gezeigt, etwa aus Salas (1989a, 1989b, 1989c und 1990) oder Zeichnungen von Zelda Zonk (o.J.), die jeweils die Bedeutung idiomatischer Wendungen wörtlich genommen darstellen (z.B. frz. *avoir la frite, raconter des salades, avoir la main verte, avoir le coeur sur la main, jeter l'argent par les fenêtres*)⁴. Anhand der Illustrationen lassen sich v.a. gut die

⁴ Zonks Zeichnungen sind im Internet auf den Seiten von TV5monde zu finden und enthalten zusätzlich regionalsprachige Phraseologismen (z.B. belgische, schweizerische, kongolesische, kanadische etc.). Diese können von den Lernenden durch eigene Zeichnungen, die sie im Kunstunterricht anfertigen, ergänzt und im Plenum zur Diskussion gestellt werden.

Gemeinsamkeiten etwa zu deutschen Wendungen (z.B. dt. *einen grünen Daumen haben*; ggf. auch zu anderssprachigen: engl. *to have green fingers*, ital. *avere il pollice verde*, span. *tener manos verdes*, pg. *ter um dedo verde* etc.) verdeutlichen, aber ebenso natürlich die sprachen- und kulturspezifischen Besonderheiten herausstellen. Ein möglicher Fragenkatalog als Leitfaden für die Lerngruppe wäre folgender:

- Was bedeuten die Phraseme wörtlich, was metaphorisch?
- Welche Bildspender⁵ werden wie (und warum) eingesetzt?
- Wie kommt es zu den (vermeintlichen) Unterschieden zwischen französischen und deutschen Phrasemen?
- Welche Elemente sind besonders kulturspezifisch, welche nicht?

Ganz ähnliche Interpretationsleistungen werden von den Lernenden verlangt, wenn ihnen **Anekdoten** präsentiert werden, die kritische Interaktionssituationen zeigen und somit zu neuerlicher Reflexion und Perspektivenübernahme anregen. Sie eignen sich insbesondere, um mit etwas Distanz Handlungsmöglichkeiten auszuloten und an ähnliche Situationen zu erinnern, die selbst erlebt wurden, auf Ursachenforschung zu gehen und somit den Blick für kultursensitive Bereiche interkultureller Kommunikation zu schärfen. Ein Beispiel:

„Andere Länder, andere Sitten!“

Im Rahmen eines *échange scolaire* kommen Anna und Marie aus Solingen in eine Gastfamilie in der Auvergne. Als Gastgeschenk wollen die beiden etwas Typisches aus ihrer Region überreichen und entscheiden sich für ein Universal-Küchenmesser der international bekannten und renommierten Firma Zwilling (mit Sitz in Solingen). Stolz übergeben sie der Gastfamilie das hochwertige Geschenk, doch statt es erfreut entgegen zunehmen, bestehen die Gasteltern darauf, den beiden das Messer symbolisch mit einer Euro-Münze abzukaufen. Anna und Marie sind enttäuscht und wollen das Geldstück nicht annehmen. Dies wiederum verstimmt die Gasteltern.

Abb. 10: Anekdote zu einem *critical incident*

Die Lerngruppe ist also dazu angehalten, zu erfassen, was in dieser Situation genau passiert ist und welches Missverständnis hier vorliegt. Anschließend können sie

⁵ Beispielsweise liegen den Wendungen frz. *ce ne sont pas mes oignons*, dt. *das ist nicht mein Bier* und engl. *it's not my pigeon* unterschiedliche, augenscheinlich kulturspezifische Bildspender, nämlich „Zwiebel“, „Bier“ und „Taube“ zugrunde, um den Bildempfänger „Angelegenheit“ zu versprachlichen. Die Illustrationen von Salas (1989a und 1989b) hierzu verdeutlichen jedoch, dass alle drei Phraseme sich strukturell und inhaltlich stark ähneln. Metaphern als alltags- und fachsprachliches Phänomen, ihre Funktionsweise und Leistungen sollten vorab Gegenstand des Sprachen-, insbesondere des Deutschunterrichts sein, wobei sich an dieser Stelle Anschlussmöglichkeiten etwa zum Politikunterricht eröffnen (z.B. hinsichtlich der persuasiven und manipulativen Leistungen von Metaphern).

Vermutungen hinsichtlich der Hintergründe äußern und Nachforschungen diesbezüglich anstellen. Das Ergebnis wird mündlich oder schriftlich präsentiert, indem sie die Begebenheit auf Französisch aus Sicht der Gasteltern nacherzählen. Dabei kommt es weniger darauf an, den genauen Grund in Erfahrung zu bringen, weshalb das Geschenk nicht die erhoffte Wertschätzung erfuhr⁶. Wichtiger ist es, gemeinsam (in Kleingruppen) nach Handlungsoptionen zu suchen, die das Missverständnis ausräumen und die Spannungen entschärfen. Hier bietet sich die Gelegenheit zu kurzen Rollenspielen mit anschließender Diskussion, wie interkulturelle Kommunikationssituationen klug gemeistert werden können, und mit dem Bewusstsein, dass Missverständnisse nicht immer und vollends vermeidbar sind, selbst wenn man sich eingehend mit der Zielkultur und -sprache beschäftigt hat. Schließlich passiert dies genauso auch in der eigenen Sprache und Kultur, wovon die Lernenden sicher ergänzend zu berichten wissen und über ihre Empfindungen in derartigen Situationen im Plenum neuerlich reflektieren können.

Für Rollenspiele anschlussfähig ist auch die Beschäftigung mit *bandes dessinées* (BDs). Doch vorab ist deren besondere kulturelle Bedeutung für Frankreich und Belgien herauszustellen. 2018 wurde diese im Vergleich zur Rezeptionsgeschichte von Comics in Deutschland in der arte-Sendung *Karambolage* unter der Kategorie „le quotidien“ beleuchtet und kann den Lernenden so anschaulich näher gebracht werden. Für eine eingehende inhaltliche Auseinandersetzung zum Thema Interkulturalität und Diversität bieten die BDs aus *Moi raciste!?* (Communautés Européennes 1998), mittlerweile über 20 Jahre alt und doch aktueller denn je, die Möglichkeit, Strukturen des Alltagsrassismus (sowie Vorurteile und Diskriminierung im Allgemeinen) in einer plurikulturellen Gesellschaft (wie der französischen⁷) sichtbar zu machen, zu hinterfragen und einen selbstkritischen Blick auf sich selbst zu wagen. Etwaige Handlungsoptionen, ggf. szenisch dargestellt, gilt es im Anschluss gemeinsam mit den Lernenden auszuloten, kritisch zu reflektieren und zu bewerten. Konkrete Vorschläge für den Einsatz im Französischunterricht machen u.a. Nieweler (2006) und Leonhardt (2019).

⁶ Es wird den Lernenden dennoch nicht schwerfallen, den Hintergrund in Erfahrung zu bringen. Einige kennen womöglich sogar den Aberglauben, wonach das Band der Freundschaft mit einem Messer oder einer Schere als Geschenk zerschnitten wird. Das Unglück kann abgewendet werden, indem die beschenkte Person das Geschenk mit einem Geldstück bezahlt, sodass es nicht mehr geschenkt, sondern nun käuflich erworben wurde.

⁷ Der Comic-Band ist in den europäischen Sprachen Spanisch, Dänisch, Deutsch, Griechisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Portugiesisch, Finnisch und Schwedisch publiziert worden und kann in nahezu jedem Sprachen- und Fachunterricht für die Ziele des interkulturellen Lernens eingesetzt werden (vgl. z.B. die deutsche Version: *Ich, Rassist?*, die englische Version: *What? Me? A racist?*, die italienische Version: *Razzista io!?* und die spanische Version *¿Racista yo?*).

Darüber hinaus gibt es einige (mehrfach preisgekrönte) **Filme**, die bestimmte interkulturell relevante Themen bearbeiten und so Reflexionsmöglichkeiten und v.a. fächerübergreifende Handlungsfelder eröffnen⁸.

4 Interkulturelle Kompetenz: eine gesellschaftliche Verantwortung

So vielschichtig in jeder Hinsicht das Konzept Interkulturalität und das interkulturelle Lernen selbst sind, so vielfältig sind auch die Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht und in der Schule. Interkulturelles Lernen darf sich nicht auf den engen Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beschränken, dieser kann lediglich ein Ausgangspunkt (unter vielen) für die Beschäftigung mit kultureller Vielfalt sein. Vielmehr ist Interkulturalität in ihrer gesamten Breite zu erfassen und zu behandeln und die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht allein als Bildungs-, sondern mehr noch als Erziehungsauftrag zu begreifen. Schließlich geht es darum, den Lernenden diejenigen Werte, Einstellungen und Haltungen zu vermitteln, zu fördern und zu schaffen, welche die Demokratie bewahren und die Teilhabe aller an und das Zusammenleben in einer friedvollen Gesellschaft sichern. Hierzu kann nahezu jeder Fachbereich einen Beitrag leisten: Sprachen, Geschichte, Ethik, Sozial- und Gemeinschaftskunde, Politik, Geographie, Kunst und Musik, selbst Sport und etliche mehr. Selbstverständlich erscheint die Verbindung zu interkulturellen Themenfeldern bei den einen offensichtlicher als bei anderen, dennoch wird sich in den heute zumeist plurikulturell geprägten Klassenverbänden ohnehin stets die Gelegenheit zur Diskussion und Reflexion über kulturelle Eigenheiten, Besonderheiten und womöglich erstaunliche Gemeinsamkeiten bieten. Diese beim Schopfe zu packen, ist für alle Lehrkräfte Aufgabe, Verantwortung und Herausforderung zugleich.

⁸ Entsprechende Beispiele und Hinweise auf Literatur und Unterrichtsmaterialien befinden sich im Anhang des vorliegenden Beitrags.

Literatur

- Abram, Ido (2001): Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse. In: *Forschungs- und Arbeitsstelle „Erziehung nach/über Auschwitz“* (FASENA). <http://www.fasena.de/download/forschung/Abram%20%282001%29.pdf> (23.7.2020).
- Arte (2009): L’usage: la bise. In: *Karambolage*. <https://www.france-allemande.fr/L-usage-Le-nombre-de-bises-24-mai-2009.html> (23.7.2020).
- Arte (2018): Le quotidien: les bandes dessinées. In: *Karambolage*. <https://www.arte.tv/fr/videos/078724-037-A/karambolage/> (23.7.2020).
- Bertels, Ursula & Bußmann, Claudia (2013): *Handbuch interkulturelle Didaktik*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2017): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: Springer.
- Cantet, Laurent (2008): *Entre les murs*, nach dem gleichnamigen Roman von François Bégaudeau. Frankreich: Haut et Court, France 2 Cinéma.
- Chauveron, Philippe de (2014): *Qu’est-ce qu’on a fait au Bon Dieu?*, Komödie. Frankreich: TF1.
- Communautés Européennes (1998): *Moi, raciste !?*, http://egalitecontreracisme.fr/sites/default/files/atoms/files/bd_moi_raciste.pdf (23.7.2020).
- Comunidades Europeas (1998) : *¿Racista yo ?*, <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1352807268454&ssbinary=true> (23.7.2020)
- Comunità Europea (1998) : *Razzista io !?*, <https://www.youscribe.com/BookReader/Index/1160492/?documentId=1139464> (23.7.2020).
- De Florio-Hansen, Inez (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten. Mit Beispielen für Englisch, Französisch und Spanisch*. Tübingen: Narr.
- Deschke, Daniel (2012): Vorurteile, Differenzierung und Diskriminierung – sozialpsychologische Erklärungsansätze. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (BPB). <https://www.bpb.de/apuz/130413/vorurteile-differenzierung-und-diskriminierung-sozialpsychologische-erklaerungsansaeetze?p=all> (23.7.2020).
- Duden (2001): *Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache*. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden.
- Duncker, Karl (1935): *Zur Psychologie des Produktiven Denkens*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, GER*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europäische Gemeinschaften (1998): *Ich, Rassist?*, https://www.predis.eu/fileadmin/predis/Ich_Rassist_European_Kommission_cartoons_B.pdf (23.7.2020).

- European Communities (1998): *What? Me? A racist?*,
<http://www.arvindguptatoys.com/arvindgupta/whatmeracist.pdf> (23.7.2020).
- Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr, Francke, Attempo.
- Film ABC (o.J.): *Die Klasse. Begleitendes Unterrichtsmaterial für Lehrerinnen und Lehrer*. http://www.filmabc.at/documents/Filmheft_Die_Klasse.pdf (23.7.2020).
- Hall, Edward T. (1976): *Beyond Culture*. New York: Anchor.
- KMK (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012.
https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf (23.7.2020).
- KMK (1996/2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (23.7.2020).
- König, Rene (1972): Einleitung: Über einige Fragen der empirischen Kulturanthropologie. In: König, Rene & Schmalfuß, Axel (Hrsg.): *Kulturanthropologie*. Düsseldorf, Wien: Econ, 7–48.
- Leonhardt, Katharina (2019): *D'autres regards sur le monde*. Interkulturelles Lernen durch Perspektivenwechsel. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht – Französisch* (PFUF) 4/2019, 8–11.
- LJR-NRW = Landesjugendring NRW (o.J.): *Ideen- und Methodensammlung: Interkulturelles Lernen und interkulturelle Öffnung in der Jugendverbandsarbeit*. www.ljr-nrw.de (23.7.2020).
- LZT = Landeszentrale für politische Bildung Thüringen (o.J.): *Glocal Competence. Materialien und Übungen zum Interkulturellen Lernen*. <http://ikkompetenz.thueringen.de> (23.7.2020).
- Mazinga (5.8.2013): *J'ai testé pour vous... être fille au pair en Allemagne*. In: *madmoiZelle*, unter: <https://www.madmoizelle.com/fille-au-pair-104737> (23.7.2020).
- Müller, Ralf (2008): *Französisch in der Grundschule. Ein interkulturelles Unterrichtsdesign*, Marburg: Tectum.
- Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske und Budrich.
- Nieweler, Andreas (2006): *Fachdidaktik Französisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Osgood, Charles (1951): *Culture - Its empirical and non-empirical character*. In: *Southwestern Journal of Anthropology* 7, 202–214.
- Padilla Gálvez, Jesús & Gaffal, Margit (2005): *Spanienknigge: sozioökonomische Einführung in die Interkulturalität*. München: Oldenbourg.

- Preuss, Jakob (2017): *Als Paul über das Meer kam. Tagebuch einer Begegnung*, Dokumentation. Deutschland: Weydemann Bros. GmbH.
- Salas, Nestor (1989a): *Les idiomatics : français-allemand*. Paris: Editions du Seuil.
- Salas, Nestor (1989b): *Les idiomatics: français-anglais*. Paris: Editions du Seuil.
- Salas, Nestor (1989c): *Les idiomatics: français-espagnol*. Paris: Editions du Seuil.
- Salas, Nestor (1990): *Les idiomatics: français-italien*. Paris: Editions du Seuil.
- Scheerer, Martin (1963): Problem-Solving. In: *Scientific American* 208, 118–128.
- Selg, Olaf (o.J.): *Als Paul über das Meer kam. Tagebuch einer Begegnung: Filmpädagogisches Begleitmaterial*.
http://paulueberdasmeer.de/paul_schulmaterial.pdf (23.7.2020).
- Slaby, Anett (o.J.): Barnga – Ein Simulationskartenspiel. In: *Portal Bildung für nachhaltige Entwicklung Sachsen* (BNE Sachsen). https://bne-sachsen.de/app/uploads/2020/04/16_Barnga_Simulationskartenspiel.pdf (23.7.2020).
- Stangl, Werner (2019): *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*.
<https://lexikon.stangl.eu> (23.7.2020).
- Stiletto, Stefan (2008): Die Klasse. Filmheft. In: *Bundeszentrale für politische Bildung* (BPB). <http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/33994/die-klasse> (23.7.2020).
- Thiagarajan, Sivasailam & Steinwachs, Barbara (1990): *Barnga: A Simulation Game on Cultural Clashes*. Great Yarmouth: Intercultural Press.
- Yousefi, Hamid Reza (2014): *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. Konstanz, München: UTB.
- Weier, Ursula (o.J.): Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret – Schüleraustausch in der Grundschule. http://www.kompetenz-interkulturell.de/userfiles/Grundsatzartikel/Interkulturelles_Lernen-Schueleraustausch.pdf (23.7.2020).
- Weinrich, Harald (1976): *Sprache in Texten*. Stuttgart: Klett.
- Wohner, Lukas (30.4.2017): Junge Franzosen über Deutschland: ‚Weinschorle ist für mich barbarisch‘. In: *fluter*, Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung. <https://www.fluter.de/junge-franzosen-ueber-deutschland> (23.7.2020).
- Zonk, Zelda (o.J.): Les expressions imagées d’Archibald. In: TV5monde – langue française – découvrir le français – voyager en français. <https://langue-francaise.tv5monde.com/decouvrir/voyager-en-francais/les-expressions-imagees-darchibald> (23.7.2020).

Anhang

Beispiele für die Arbeit mit Filmen

1. *Entre les murs* von Laurent Cantet (Frankreich 2008; deutscher Titel: *Die Klasse*)

Der Film beschreibt das heutige Frankreich in seiner ganzen ethnischen Vielfalt am Beispiel von 14- bis 15-jährigen Schülerinnen und Schülern ganz unterschiedlicher Nationalitäten, deren Meinungen und Kulturen im Klassenzimmer direkt aufeinander prallen.

fächerübergreifende Unterrichtsmaterialien:

http://www.filmabc.at/documents/Filmheft_Die_Klasse.pdf

<http://www.bpb.de/shop/lernen/filmhefte/33994/die-klasse>

2. *Als Paul über das Meer kam* von Jakob Preuss (Deutschland 2017)

Dokumentarfilmer Jakob begleitet Paul aus Kamerun, der sich auf den Weg nach Europa gemacht hat, um ein besseres Leben zu finden.

fächerübergreifende Unterrichtsmaterialien:

http://paulueberdasmeer.de/paul_schulmaterial.pdf

Dieser Film ist speziell für fächerübergreifendes interkulturelles Lernen geeignet. Er ist eine deutsche Dokumentation, in der dennoch auch in den Interviews und Gesprächen (ein dialektal gefärbtes) Französisch, kameruner Pidgin und Spanisch zu hören sind. Es werden die verschiedenen Sichtweisen, v.a. die des flüchtenden Paul und des Regisseurs Jakob, aber auch weiterer, etwa die eines spanischen Polizisten am Zaun von Melilla oder zweier junger Bundespolizisten an der deutschen Grenze bei einer Schleierfahndung oder auch anderer Flüchtender und bereits Geflüchteter, gezeigt. Damit die Lernenden all diese Perspektiven erfassen und fundiert im Unterricht diskutieren können, müssen die einzelnen Fachbereiche einmal mehr eng zusammenarbeiten.

3. *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* von Philippe de Chauveron (Frankreich 2014; deutscher Titel: *Monsieur Claude und seine Töchter*)

Die Rezeption dieses Films sorgt für eine amüsante Sicht auf interkulturelles Konfliktpotenzial, Stereotype und Vorurteile in einer plurikulturellen Gesellschaft, die sich im Film in ihrer ganzen Breite auf eine Familie konzentriert. Diese stark über-

spitzte Darstellung von Diversität eignet sich als Diskussionsgrundlage, als Anregung zur Erforschung der (Hinter-)Gründe der Entstehung, aber auch Möglichkeiten der Überwindung von Vorurteilen, sowie als unverblümete Aufforderung, die eigenen Einstellungen kritisch zu beäugen. Darüber hinaus erhielt der Film jedoch nicht nur positive Kritik. So wurde beispielsweise in DER STANDARD kritisiert, dass „von den realen Problemen des Le-Pen-Frankreichs [...] in der allzu gutmeinenden Komödie nichts zu sehen“ (24.7.2014) sei. Hallensleben bemängelt auf epd-film.de ganz ähnlich den fehlenden Tiefgang: im Film „speist sich der Humor [...] leider kaum aus den Reibungen des praktischen multikulturellen Alltags, sondern arbeitet bemüht die üblichen Stereotypen und Bräuche wie Beschneidung, Weihnachtsfest und Hundespeisen ab“ und er „gibt sich als Plädoyer für Toleranz und Vielfalt, seine Figuren verbreiten aber bei genauem Hinschauen mit – ‚wir sind doch alle eigentlich Rassisten, meinen es aber nicht böse‘ – eine gefährlich verharmlosende Botschaft“ (23.6.2014). Auch auf dieser Grundlage lassen sich in einem interdisziplinären Unterricht Debatten zum Umgang mit kultureller Vielfalt und Diversität führen. Ferner können die Lernenden online recherchieren, wie der Film in Frankreich selbst rezipiert wurde, um erneut die beiden zentralen Perspektiven der Eigen- und Fremdwahrnehmung in den angestrebten Diskussionen zu berücksichtigen.

Kurzbio: Katharina Leonhardt studierte an der Friedrich-Schiller-Universität Jena sowie an der Université Paris X (Nanterre) Romanistik und Psychologie. Im Anschluss war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für romanische Sprachwissenschaft (Schwerpunkt Sprachlehr- und -lernforschung) der Universität des Saarlandes tätig und schloss ebendort 2013 ihre Promotion ab. Seitdem ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin für romanistische Sprachwissenschaft und Fachdidaktik Französisch an der Universität Erfurt.

Anschrift:
Universität Erfurt
Philosophische Fakultät / Romanistik
Mitarbeitergebäude 1, Raum 509
Nordhäuser Straße 63
99089 Erfurt