

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik: online 8

Erwin Klein
Marcus Reinfried
(Hrsg.)

Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht

Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2013

Erwin Klein & Marcus Reinfried (Hrsg.)

Bilder
im kompetenzorientierten
Fremdsprachenunterricht.

Akten des GMF-Sprachentages. Aachen 2013.

GIESSENER ELEKTRONISCHE BIBLIOTHEK 2016



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz
publiziert: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de>

ISBN: 978-3-944682-18-1

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-122581>

Inhaltsverzeichnis

Erwin Klein & Marcus Reinfried	
Vorwort der Herausgeber	1
Marcus Reinfried	
Bilder in der Lehrwerkphase im Französisch- und Spanischunterricht.....	5
Ingeborg Christ	
Bilder sprechen – über Bilder sprechen.	
Karikaturen zum deutsch-französischen Verhältnis	45
Bernd Klewitz	
Bilder im Fremdsprachenunterricht: <i>Exploring the Visual Stimulus</i>	105
Claudia Assunta Braidì	
Trickfilmarbeit im Italienischunterricht – auch ein Weg zum Kompetenzerwerb.....	145
Erwin Klein & Judith Wilneder	
<i>Imagínate</i> : Gemälde im Spanischunterricht	155
Autorinnen und Autoren	206
GiF:on	
<i>In eigener Sache</i>	208

Vorwort der Herausgeber

Die folgenden Aufsätze wurden allesamt 2013 auf dem Fremdsprachentag des *Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (GMF) – Nordrhein* in Aachen als Vorträge gehalten. Das Thema der Fortbildungsveranstaltung lautete *Bilder im Fremdsprachenunterricht*, und der Band enthält Beiträge zum Englischen, zum Französischen, zum Italienischen und zum Spanischen. Ziel des Fremdsprachentages war es, universitäre Forschung und Lehre mit schulischer Praxis zu verknüpfen, um Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer einerseits mit neueren wissenschaftlichen Ansätzen und Erkenntnissen vertraut zu machen und ihnen andererseits Planungshilfen und Vorschläge für konkrete Unterrichtsreihen zur Verfügung zu stellen.

Der Band wird eröffnet durch einen grundlegenden Aufsatz von **Marcus Reinfried**, der sich mit der **Bedeutung statischer Bilder in Französisch- und Spanischlehrwerken** befasst, deren Anzahl besonders in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts im Zuge des technischen Fortschritts erheblich zugenommen hat. Der größte Teil des vorliegenden Aufsatzes widmet sich den Formen und didaktisch-methodischen Funktionen der Bilder in der Gegenwart, d. h. im 21. Jahrhundert, sei es nun bei der Wortschatz- und Grammatikarbeit oder im kompetenzorientierten landeskundlich-interkulturellen Unterricht. Der Autor plädiert abschließend für die Ausbildung der *visual literacy* als fächerübergreifendes Lernziel bereits ab der Sekundarstufe I.

Ingeborg Christ untersucht in ihrem Beitrag **die deutsch-französischen Beziehungen anhand von Karikaturen**. Die besonderen Bilder spiegeln Ereignisse und Schwankungen in den deutsch-französischen Beziehungen, je nach Intention in dokumentarischer oder subjektiv-wertender Weise,

manchmal liebenswürdig-humorvoll, manchmal auch verzerrend, Ärger erregend und vielleicht sogar erschreckend.

In diesem Artikel erscheint das Thema in einer doppelten didaktischen Perspektive: Bilder „sprechen“, obwohl sie keine Stimme haben. Was sagen sie, wie sagen sie es dem Betrachter? Bei Fragen dieser Art geht es um das Lesen von Bildern auf verschiedenen Ebenen im Sinne der „Bildlesekompetenz“ der Lehrpläne. Inhaltlich stehen die deutsch-französischen Beziehungen im Fokus: Bilder des „*couple franco-allemand*“ haben frühere Bilder einer „erbfeindschaftlichen“ Beziehung abgelöst. Wie allerdings erscheint die Beziehung heute? Als Idylle, als Vertrauensbeziehung, als Machtgefälle? Wie wirkt das Paar auf andere? Und: Wie sind die Darstellungen gegenüber der Wirklichkeit einzuschätzen?

Der Text wendet sich an Lehrkräfte, die in ihrem Französischunterricht die Kompetenz des deutenden Sprechens zu Bildern im thematischen Zusammenhang der deutsch-französischen Beziehungen fördern möchten. Er beruht auf dem Manuskript zu einem *Atelier* beim Sprachentag des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (GMF) im Jahr des 50. Jubiläums des deutsch-französischen *Elysée*-Vertrags von 1963. In die jetzt vorliegende Fassung sind Anregungen auch aus weiteren Veranstaltungen zum Thema eingegangen. Diese und insbesondere auch seit 2013 zu beobachtende Weiterentwicklungen in der deutsch-französischen Partnerschaft und ihre bildlichen Spiegelungen in Presse, Ausstellungen und Büchern haben zu Ergänzungen und zur Bereicherung der Perspektiven geführt. Dabei wird deutlich, dass die deutsch-französische Freundschaft immer wieder neu zu festigen ist.

Bernd Klewitz geht in seinem Beitrag zum **Englischunterricht** der Frage nach, **welche visuellen Stimuli sich besonders für die Sprachproduktion eignen**. Deshalb werden zunächst Leitfragen zur Verwendung von Bildern im

Fremdsprachenunterricht in einer theoriegeleiteten Hinführung zur *visual literacy* genauer differenziert und beantwortet. Im unterrichtspraktischen Teil geht es um die Entwicklung von unterschiedlichen Szenarien, in denen Bilder eine besondere Rolle spielen und die einer sprachlichen Progression folgen. In der Unterscheidung zwischen *teaching through pictures* und *teaching with pictures* entsteht eine Anleitung zur *best practice of teaching pictures*, in der die Situierung der Bildnutzung in einer Förderspirale zur Anbahnung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht führen kann, die kritisch mit Bilderschwemme und Bildmanipulation umgehen wird, ohne den Mehrwert der visuellen Stimuli zu vernachlässigen.

Claudia Assunta Braidi betont in einem Beitrag zum **Italienischunterricht** die große Bedeutung, die der Verknüpfung von Bild und Sprache für das Sprachenlernen zukommt. **Die Gestaltung eines Trickfilms** kombiniert diese beiden Elemente und erfasst dabei das gesamte Lernzielspektrum von sozial-affektiven bis kognitiven Kompetenzen. Der vorliegende Aufsatz zeigt anhand eines konkreten Beispiels auf, wie Trickfilme von der Idee bis zum Endprodukt ohne großen technischen Aufwand im Unterricht erstellt werden können und wie diese Art der Mediennutzung zum Erwerb der in den Kernlehrplänen für Fremdsprachen geforderten Kompetenzen beiträgt.

Erwin Klein & Judith Wilneder legen einen Aufsatz zum **Einsatz von Gemälden im fortgeschrittenen Spanischunterricht** vor. Die Ausführungen verfolgen einerseits das Ziel, ausgewählten Bildern ihren eigenen Wert zuzugestehen und sie in ihrer formalen und inhaltlichen Dimension zu beschreiben, zu analysieren und zu deuten. Dabei folgen die beiden Autoren der in der Kunstwissenschaft bewährten Methode von Erwin Panofsky mit ihrem Dreischritt von vorikonographischer Beschreibung, ikonographischer Analyse und ikonologischer Interpretation. Dabei gilt es aber auch, sich Bilder

im Kopf zu vergegenwärtigen und mit unterschiedlichen Materialien zu konfrontieren. Ziel ist die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins sowie eine fächerübergreifende ästhetische Erziehung durch die Schulung des systematischen Sehverstehens.

Die Herausgeber danken den Herausgeberinnen für die Aufnahme des Bandes in die GiF:on-Reihe. Unser besonderer Dank gilt Herrn Franz-Joseph Meißner für die freundliche und bewährt kompetente Betreuung. Wir sind uns gewiss, dass sich wesentliche didaktisch-methodische Aspekte der Beiträge ohne Schwierigkeiten auf weitere Schulfremdsprachen übertragen lassen.

Aachen und Jena im Juni 2016

Erwin Klein & Marcus Reinfried

Bilder in der Lehrwerkphase im Französisch- und Spanischunterricht¹

Marcus Reinfried

Der folgende Aufsatz befasst sich mit statischen Bildern in Französisch- und Spanischlehrwerken. Ihre Zahl nahm am Anfang des 20. Jahrhunderts vor allem durch die direkte Methode sowie durch die Aufnahme landeskundlicher Abbildungen in Lehrbüchern zu. Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahre sorgte die audiovisuelle Methode für eine weitere Bildzunahme. Ab den 1980er Jahren hat sich aufgrund einer Verbreitung visueller Medien und des technischen Fortschritts beim Farbdruck überdies der Flächenanteil in den Lehrwerken, der bunten Bildern gewidmet ist, noch weiter erhöht.

Der größte Teil des vorliegenden Aufsatzes widmet sich den Formen und didaktisch-methodischen Funktionen der Bilder in der Gegenwart, d. h. im 21. Jahrhundert. Er dokumentiert und erläutert die Aufgaben von Bildern im Rahmen von Wortschatz- und Grammatikarbeit, die landeskundlich-interkulturellen Bildfunktionen und die Einübung der vier kommunikativen Basiskompetenzen (Hör- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben) in Verbindung mit dem Bildeinsatz. Abschließend wird die Berücksichtigung von visual literacy (Sehkompetenz) als fächerübergreifendes Lernziel bereits in der Sekundarstufe I empfohlen.

Schlüsselbegriffe: audiovisuelle Methode, Comics, direkte Methode, funktional-kommunikative Kompetenzen, Grammatikarbeit, Kunstbilder, landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion, mnemonische Bildfunktion, semantisierende Bildfunktion, situative Ikone, transkodierbare Ikone, verbalisierende Bildfunktion, *visual literacy*, Wortschatzarbeit.

¹ Teile des vorliegenden Textes wurden bereits in Reinfried 2010b und 2014 abgedruckt.

1. Historischer Rückblick: Anstöße durch Realienkunde und visuelle Methodenkonzeptionen

Seit mindestens einem halben Jahrhundert spielen Bilder im Fremdsprachenunterricht eine große Rolle. Im Elementarunterricht, während der sogenannten Lehrbuchphase, entfällt seit den siebziger Jahren etwa ein Drittel der Fläche in den Schülerbüchern auf Abbildungen.² Bilder sind mittlerweile zu einer Selbstverständlichkeit geworden, um den Fremdsprachenunterricht anschaulicher und vor allem auch visuell angenehmer zu machen. Diese Bildfunktion wird von Hallet (2010: 33 f.) als „illustrative Bildfunktion“ bezeichnet; präziser wäre vielleicht die Bezeichnung „ornamentale Funktion“. Sie lockert den Text auf, dient als Ausweis von Modernität des Lehrbuchs, ohne damit auch schon präzise didaktisch-methodische Aufgaben zu verbinden.

Noch vor hundertfünfzig Jahren waren Fremdsprachen-Lehrbücher reine Bleiwüsten. In den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts wurden die ersten Abbildungen in die Lehrbücher aufgenommen. Es waren vereinzelte Stiche, meist Reproduktionen großer Klassenbilder. Oft stellten sie die Jahreszeiten dar. Am häufigsten eingesetzt wurde das detailreiche Frühlingsbild aus dem Wiener Hölzel-Verlag, eine idyllische Darstellung bäuerlichen Landlebens (vgl. Abb. 1 auf S. 14). Der Einsatz dieser und weiterer Anschauungstafeln stand im Zeichen der direkten Methode: er ermöglichte einen weitgehend einsprachigen, vorwiegend mündlichen Französischunterricht, in dem vom Lehrer neue Wörter durch den Hinweis auf Bildelemente semantisiert wurden, Abgebildetes benannt, beschrieben und erfragt wurde, Grammatikübungen in

² Eine Berechnung der Flächenanteile durch den Verfasser hat beispielsweise für den 1. Band des Lehrwerks *Découvertes* einen Anteil von 39% und für den 4. Band einen Anteil von 28% ergeben (Bruckmayer et al. 2004 ff.).

Form von bildbezogenen Aufgabenstellungen durchgeführt wurden (vgl. Reinfried 1992: 138 ff.).

Den nächsten Schub für den Einbezug von Bildern in die Fremdsprachenlehrbücher brachte eine technische Erfindung zu Beginn des 20. Jahrhunderts: Die Autotypie ermöglichte die Abbildung von Photographien, die über ihre Rasterung erfolgte. Diese technische Entwicklung fiel in die erste Phase einer systematischen Landeskunde: die Realienkunde. Französische Landschaften und Gebäude sowie historische Szenen und Portraits bedeutender Persönlichkeiten wurden in die Lehrbücher aufgenommen. Diese geographischen und geschichtlichen Abbildungen wurden bereits ab den zwanziger Jahren in der Lehrwerkreihe *Etudes Françaises* aus dem Leipziger Teubner-Verlag durch die ersten photographischen Darstellungen des Alltagslebens in den Ländern der Zielkulturen ergänzt: Personen wurden beim Essen, im Kaufhaus, in der Schule, auf dem Bauernhof abgebildet. (Vgl. Reinfried 1994: 468 ff., 476.) Dadurch wurde es allmählich zur üblichen Praxis, Lektionstexte mit ein oder zwei landeskundlichen oder auch ornamentalen Abbildungen zu versehen.

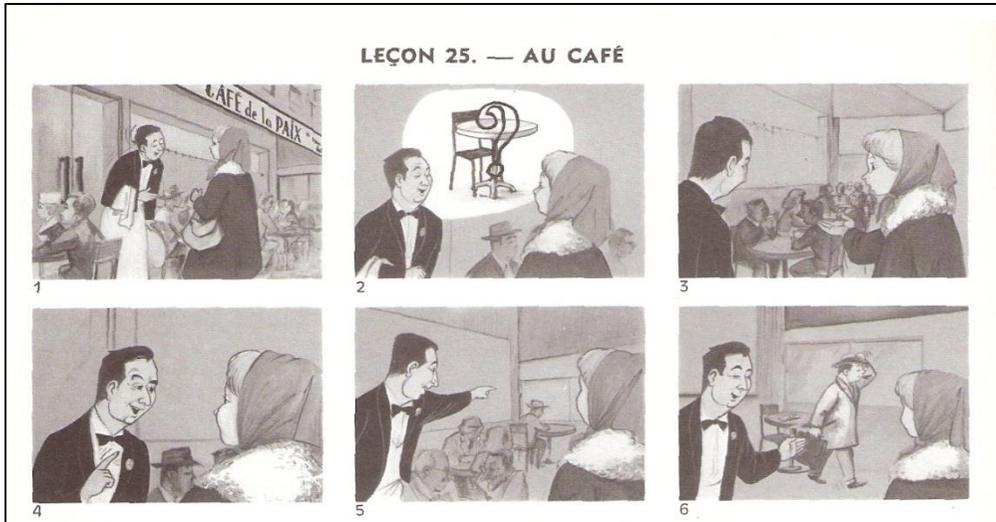


Abb. 1: Hölzel's Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht, 1. Frühling, 1885, von Marie und Sophie Görlich. Aus: Reinfried (1992: 110).

Die dritte Neuerung, die dem Bildeinsatz einen gewaltigen Aufschwung verlieh, kam in den sechziger Jahren aus Frankreich. Dort entwickelte man in St. Cloud, einem Vorort von Paris, am CREDIF-Institut die audiovisuelle Methode. Das erste Lehrwerk war *Voix et Images de France* (1960). Es sind keine beschreibenden Texte mehr wie bei der direkten Methode, die im audiovisuellen Unterricht präsentiert wurden, es handelt sich jetzt um Dialoge, die von einem Tonband abgespielt wurden. Simultan dazu wurden passende Bildreihen als Diareihen präsentiert, welche die Dialogsituationen veranschaulichen sollen (Reinfried ²2013a: 67 f.).

Meist besuchten Lernende aus unterschiedlichen Herkunftskulturen die audiovisuellen Intensivkurse, die mit *Voix et Images de France* (CREDIF 1960, 1971) und anderen CREDIF-Lehrwerken in Frankreich abgehalten wurden. Schon aus diesem praktischen Grund gab es für die audiovisuelle

Methode ein striktes Einsprachigkeitspostulat. Den Bildern fiel die Aufgabe zu, die Bedeutungen der Dialoge zu semantisieren. Jede Abbildung sollte eine situative Grundaussage vermitteln, aus der heraus der Stellenwert der verbalen Einzelaussage in der dialogischen Sequenz ganzheitlich erschlossen werden sollte (vgl. Reinfried ²2013a: 68). Die Aufgabe des Zeichners bestand zuerst einmal darin, die situativ-sozialen Bedeutungsindikatoren in den Bildern zu verdeutlichen. Die leicht devot nach vorn geneigte Körperhaltung des Kellners und die durch Striche angedeutete Kopfverneigung, welche die Gesprächseröffnung „Bonjour, Madame“ in der ersten Abbildung begleiten, drücken das höfliche Begrüßungsverhalten gegenüber einer Dame aus (vgl. Abb. 2, 1. Einzelbild). In der zweiten Abbildung derselben Sequenz werden die höfliche Zurückhaltung und die beflissene Dienstbereitschaft des Kellners durch die weitgehend geschlossenen Augenlider indiziert. Diese situative Grundinformation kann allerdings die Bedeutung der Frage « Vous cherchez une table ? » nicht eindeutig vermitteln. Daher werden ein Tisch mit unbesetztem Stuhl und Fragezeichen in einer separaten Sprechblase abgebildet. Neben die situativen Ikone (d.h. einzelnen Bildzeichen), die vor allem durch Mimik, Gestik und den Abstand der Gesprächspartner ausgedrückt werden, treten somit noch transkodierbare Ikone. Aber diese transkodierbaren Ikone befinden sich nicht nur in den Sprechblasen, sie können auch (wie das im dritten Einzelbild innerhalb der Abb. 2 der Fall ist) Zonen im situativen Bild repräsentieren, wie das auf die Lexeme „elles“ und „occupées“ zutrifft.



LE GARÇON. — Bonjour, Madame¹. Vous cherchez une table² ?

PAULETTE. — Oui, mais elles sont toutes occupées³.

LE GARÇON. — Mais non⁴ ! voyez, dans le coin de la terrasse⁵, ce monsieur s'en va⁶.

Abb. 2 : CREDIF (Hrsg.): *Voix et images de France*. Paris: Didier. Livre de l'élève, S. 126; Livre du maître, S. 128. Mit Zeichnungen von Pierre Neveu.

Die audiovisuelle Methode führte also zu einer Aufspaltung der semantisierenden Bildfunktion. Die semantisierende Bildfunktion hatte bereits eine große Rolle für die direkte Methode gespielt, sie hatte vorrangig der *lexikalischen* Erklärung gedient. Die audiovisuelle Methode des CREDIF übernahm zwar auch diese transkodierbare Bildfunktion, aber sie ergänzte sie durch eine situative Bildfunktion. Die möglichst eindeutigen Darstellungen sowohl der Gesprächssituation als auch der Satzaussagen erhielten den Primat gegenüber der ikonischen Darstellung *lexikalischer* Inhalte.

Der Einfluss der audiovisuellen Methode wirkte sich Anfang der siebziger Jahre zuerst einmal vor allem auf die Gestaltung der deutschen Französisch-

Lehrwerke aus. Ein Beispiel ist der *Cours de base* (1972-1974) der Reihe *Etudes Françaises*, die nach dem Zweiten Weltkrieg vom Klett-Verlag übernommen wurde (siehe Abb. 3): Er entwickelte mit seinen Zickzack-Texten eine Mischform von audiovisueller und direkter Methode, indem er alternierend Kurzdialoge mit knappen Handlungsbeschreibungen verband. Auch die Bildformen lagen *zwischen* den typischen Bildausprägungen und Bildverwendungen bei der audiovisuellen und der direkten Methode: Einerseits waren die Abbildungen sequentiell, wiesen bisweilen Sprechblasen auf und verzichteten auf zeichnerische Details, was zur audiovisuellen Methode passt, andererseits deckten sie jeweils eine Textpassage von fünf bis zehn Sätzen ab und dienten bisweilen auch primär als Semantisierungsbasis für deskriptive Passagen, was der direkten Methode entspricht.

9

La conférence de M. Neveu



1. Il est huit heures et demie.
M. et Mme Neveu sont encore à table.
M. Neveu regarde sa montre.

Mme Neveu: Tu prends encore une tasse de café, Claude?
M. Neveu: Non, merci.
Je pars tout de suite.
Tu sais que j'ai conférence à neuf heures et quart.

Mme Neveu: Quelle heure est-il?
M. Neveu: Il est huit heures et demie.
Mme Neveu: Alors au revoir.
Et bonne journée.
M. Neveu: Au revoir.



2. Puis il prend sa serviette et part.
Il a conférence rue Royale où trois messieurs l'attendent.



3. Il arrive à sa voiture.
Zut! il a oublié ses clés.
Vite, il remonte à son appartement.

Mme Neveu: Comment? Tu reviens? Tu ne vas pas au bureau?
M. Neveu: Si. Mais j'ai oublié mes clés. Tu sais où elles sont?
Mme Neveu: Non ...
Elles sont peut-être dans la chambre?

Abb. 3: Erdle-Hähne, R., et al. (Hrsg.) (1972): *Etudes Françaises: Cours de base*. Bd. 1, Stuttgart: Klett, S. 35. Mit Illustrationen von Hans Köhler.

Damit sind wir am Ende unseres historischen Rückblicks angelangt. Es waren, um das noch einmal zusammenzufassen, drei „Revolutionen“, die sich in den Lehrwerkillustrationen niedergeschlagen haben und bis heute im Bildeinsatz innerhalb des Fremdsprachenunterrichts nachwirken: nämlich die direkte Methode, der explizite Einbezug von Landeskunde und die Einflüsse der audiovisuellen Methode. Mittlerweile sind seit der dritten Revolution vier Jahrzehnte vergangen, und es hat in der Fremdsprachendidaktik zahlreiche kleine bilddidaktische Neuansätze gegeben. Diese kleinen neuen Varianten bei der Gestaltung von Bildformen und bei der Ausprägung von Bildfunktionen vollziehen sich im Rahmen der kommunikativen Methode, seit etwa 20 Jahren nun schon im Rahmen der zweiten Welle der kommunikativen Methode, die gelegentlich auch als neokommunikativ bezeichnet wird³. Der Bildeinsatz hat in dieser Zeit keinen abrupten Paradigmenwechsel vollzogen, sondern viele kleine Erweiterungen, Ergänzungen und Verschiebungen erfahren. Auch die zunehmende Orientierung des Fremdsprachenunterrichts an kommunikativen Kompetenzen und die langsam zunehmende Bedeutung des digitalen Lernens im Fremdsprachenunterricht haben zu keinen Umbrüchen geführt, sondern zu einer kontinuierlichen Diversifizierung von Bildformen und Bildfunktionen.

2. Bildgestaltung in Französisch- oder Spanisch-Lehrwerken und Wortschatzarbeit

Um dem Auftreten neuerer Bildformen nachzugehen und um vor allem didaktisch-methodische Funktionsverschiebungen zu ermitteln, habe ich eine Reihe von Französisch- und Spanisch-Lehrwerken durchgesehen, die derzeit bereits vollständig vorliegen und nach der Jahrtausendwende erschienen sind. Dabei habe ich natürlich vor allem die Schülerbände nach Abbildungen durchgeschaut. Hält man diese neueren Lehrbücher neben die ersten üppig

³ Zur näheren Erläuterung des Begriffs vgl. Reinfried 2010c.

illustrierten Lehrbücher aus den siebziger Jahren, so fällt zuerst einmal der großzügige, bisweilen sogar knallige Einsatz von Farbe auf, der sich im Laufe der achtziger und neunziger Jahre in den Lehrwerken etabliert hat.

Bei den neuen Lehrwerken bestehen viele Lektionen – vor allem in den ersten beiden Lernjahren – aus didaktisierten Comics. Außerdem sind bunte Fotogeschichten mit eingezeichneten Sprechblasen oft vertreten (siehe Abb. 4). Das weist auf die große Bedeutung der gesprochenen Sprache in den Lehrwerken hin, auch wenn sie nach wie vor noch oft (aber nicht mehr so durchgängig wie früher) in verschriftlichter Form präsentiert wird.

C'est samedi matin. Il y a le marché dans le quartier Gambetta.

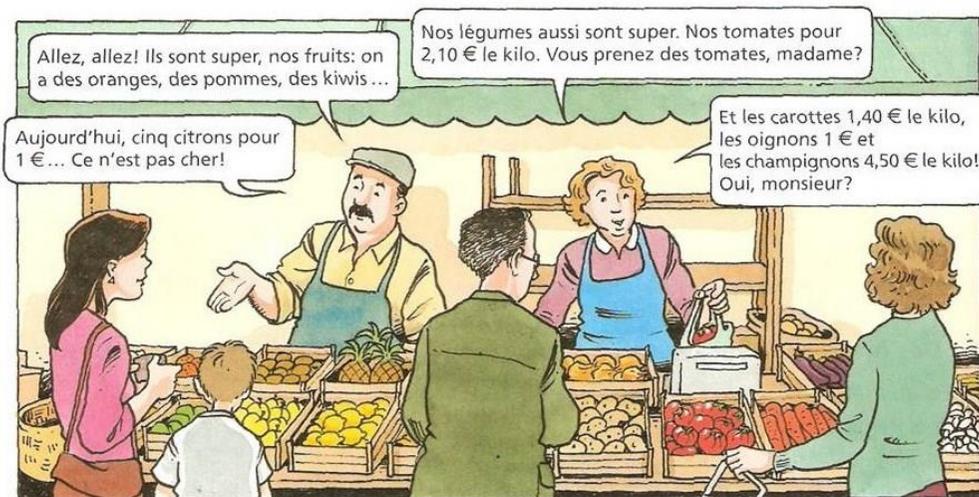


Abb. 4: Aus: Crismat, A., et al. (2004): *Tous ensemble*. Bd. 1, Stuttgart: Klett, S. 66.

Die Zickzack-Texte des *Cours de Base* haben ihre Nachfolger in den Mischtexten gefunden, die abgebildete Personen oder Personengruppen mit Sprechblasen in verbal-deskriptive Texte hineinschieben (siehe Abb. 5). Didaktisierte Comics, die eigens für die Lehrbücher erstellt wurden, werden gelegentlich durch Auszüge aus authentischen Comics ergänzt. In Französisch-Lehrbüchern findet man Malika Secouss und Titeuf, in Spanisch-

Lehrbüchern Mafalda, bekannte Comic-Figuren, deren Alben allein in Frankreich, Spanien und Lateinamerika Millionenaufgaben erzielt haben.

A LOS AMIGOS DE ESTEBAN

1



¿Sois hermanos?

Sí, somos hermanos. Ella es Clara.

2



Sarah, tú hablas alemán en casa, ¿no?

Sí, en casa mamá y yo siempre hablamos alemán.

Nosotros, no. Yo sólo hablo español, ¡claro!

Javi, Elena y Sarah son amigos. En el recreo los chicos charlan con Esteban, el compañero nuevo. Clara es la hermana de Esteban. Ellos son de Costa Rica, pero ahora estudian en el colegio San Vicente de Alicante.

Abb. 5: Balsler, J., et al. (2008): *¡Apúntate! Método de español*. Bd. 1, Berlin: Cornelsen, S. 13.

Oben habe ich bereits erwähnt, dass die semantisierende Bildfunktion in den neueren Lehrwerken in den Hintergrund getreten ist, wenngleich viele Bilder noch eine situative Grundaussage vermitteln und Textinhalte auf der narrativen Ebene veranschaulichen. Die Bemühungen, Abbildungen möglichst so eindeutig zu gestalten, dass sie den Text auch auf der lexikalischen Ebene transparent werden lassen, haben stark an Bedeutung verloren; das Einsprachigkeitspostulat hat sich in den vergangenen Jahrzehnten abgeschwächt, und die im Rahmen der audiovisuellen Methode um 1970 in Frankreich vorgenommenen Versuche, Bilder durch künstliche Codes (wie grammatische Symbole und eine rebusähnliche Bildzergliederung) ein Stück weit zu Sprachsubstituten auszubilden, sind an der unüberwindbaren bildlichen Mehrdeutigkeit gescheitert (vgl. Tardy 1975; Reinfried 1990: 52 ff.).

Trotzdem hat sich die 350-jährige Tradition der *Orbes Picti*, die von dem Reformpädagogen Comenius begründet wurde, zumindest in einzelnen Bildtafeln bis heute gehalten. So tauchen in fast allen neueren Lehrwerken noch Bilder auf, die bestimmte Wort- oder Sachfelder repräsentieren; man findet z.B. Obst- und Gemüsesorten, Körperteile, Möbel, Kleidungsstücke in Bildtafeln vor. Auch Räume oder Orte mit typischen Gegenständen werden dargestellt, so wie in der vorliegenden Abb. 6 (aus *À plus!*) ein CDI, eine Bibliothek an französischen Schulen.

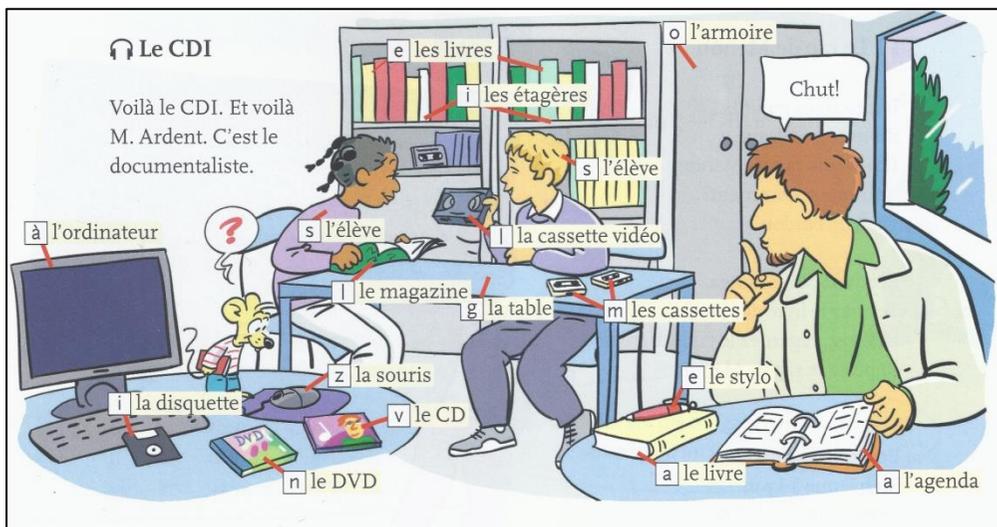
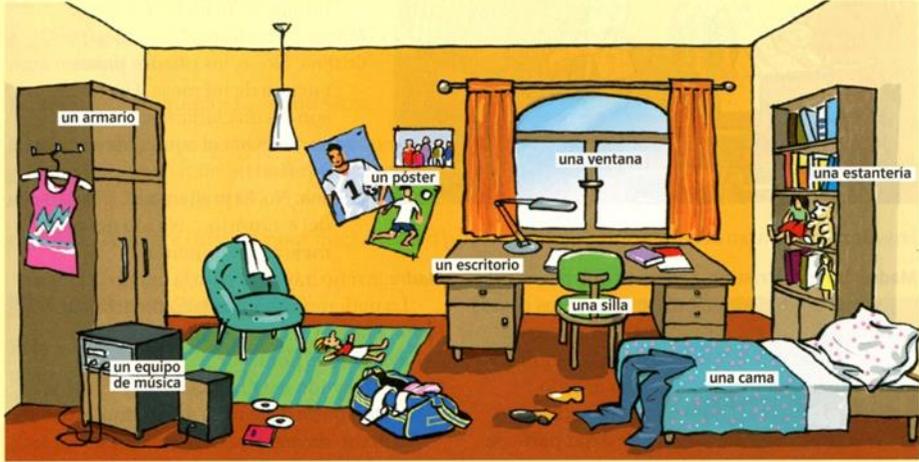


Abb. 6: Bächle, H., et al. (2004): *À plus!* Bd. 1, Berlin: Cornelsen, S. 24. Mit Illustrationen von Laurent Lalo.

Anders als in den Hochzeiten der direkten oder der audiovisuellen Methode werden aber jetzt die Ausdrücke der dargestellten Objekte meist in das Bild hineingeschrieben. Die Beschäftigung mit derartigen Bildern wird heute oft – in Spanischübrigens noch öfter als in Französischlehrbüchern – mit einem im Buch abgedruckten Arbeitsauftrag verbunden. Dabei sollen die Schüler z. B. einen mündlich oder schriftlich vermittelten Text mit einem Bild oder bisweilen auch zwei Bildern miteinander vergleichen; die Unterschiede sollen

benannt werden. Oder die Schüler sollen sich die abgebildeten Gegenstände und ihre fremdsprachigen Bezeichnungen einprägen und in einem spielerischen Wettbewerb möglichst viele davon nennen (siehe Abb. 7).

La habitación de Cristina



The illustration shows a bedroom with several items labeled in Spanish: 'un armario' (wardrobe), 'un equipo de música' (music equipment), 'un póster' (poster), 'una ventana' (window), 'un escritorio' (desk), 'una silla' (chair), 'una estantería' (shelf), and 'una cama' (bed). There is also a small dog on the floor and some clothes scattered around.

1 ¿Qué hay en la habitación?

Schaut euch das Bild von Cristinas Zimmer genau an und prägt euch auch die Bezeichnungen für die Möbel ein. Schließt das Buch und zählt auf, was alles in dem Zimmer zu sehen ist. Jede/r nennt einen Gegenstand, dann ist der / die nächste an der Reihe. Wer hat sich das Zimmer am besten eingepägt?

encima de

Abb. 7: Bade, P., et al. (2006): *Línea verde*. Bd. 1, Stuttgart/Leipzig: Klett, S. 69.

Der Umgang mit nicht wenigen Bildern in den neueren Lehrwerken, das unterscheidet ihn vom Bildeinsatz vor einigen Jahrzehnten, wird zunehmend durch die Handlungs- und Aufgabenorientierung bestimmt.

In einem speziellen Bereich der Wortschatzarbeit hat der Einsatz von Abbildungen im vergangenen Jahrzehnt deutlich zugenommen: Es werden immer mehr kleine Illustrationen in den Vokabelverzeichnissen abgedruckt, die sich im hinteren Teil der Bände befinden. Am weitesten geht dabei die Fassung von *Découvertes*, die wenige Jahre nach der Jahrtausendwende

erschienen ist und insgesamt 285 kleine Abbildungen in ihre Wortschatzverzeichnisse einbezieht (siehe Abb. 8). Diese Bilder haben vor allem eine behaltensstützende Funktion. Nach der *dual coding*-Hypothese Allan Paivios (1986), die in der Gedächtnispsychologie eine breite Anerkennung gefunden hat, verbessert das die Behaltensleistung durch die doppelte assoziative Verankerung, einmal ikonisch und einmal verbal. Größer ist allerdings noch der mnemotechnische Nutzen von *Wortbildern*, bei denen eine Verknüpfung des Schriftbilds mit visuellen Merkmalen des bezeichneten Sachverhalts erfolgt, wie hier bei der Darstellung des französischen Ausdrucks *œuf* unter Einbezug eines abgebildeten Eis (vgl. Abb. 9). Am allergrößten jedoch ist der mnemotechnische Nutzen bei Wortbildern, die von den Schülern selbst erfunden und gezeichnet werden (praktische Anregungen dazu vermittelt Güllner 1989). Alle Schüler verfügen dazu aber nicht über die notwendige Kreativität und Zeichenfertigkeit.

BILDER IN DER LEHRWERKSPHASE

<p>un pont [ɛ̃pɔ̃] Tarzan [tarzɑ̃] s'amuser [samyzɛ] un fou/une folle [ɛ̃fu/ynfɔl]</p>	<p>On ~⁻³ comme des fous.  fou/folle (<i>Adj.</i>)</p>		<p>eine Brücke Tarzan sich vergnügen/amüsieren ein Verrückter/eine Verrückte ein Fuß sich streiten (mit jdm.)</p>
<p>un pied [ɛ̃pje] 2 se disputer (avec qn) [sədispytɛ] un parcours [ɛ̃parkur] s'éloigner [selwɑ̃ɛ] jalous/jalouse (de qn) [ʒalu/ ʒaluz] 3 construire qc [kɔ̃strɥir]</p>	<p>Ne vous ~ pas. Ça m'énerve.  courir, les courses  loin Emma rigole avec Victor. Fabien est ~. Qui est-ce qui a ~⁻⁴ cette maison?</p>	 	<p>eine Strecke; ein Durchgang sich entfernen eifersüchtig (auf jdn.) etw. bauen</p>
<p>construire: je construis, tu construis, il construit, nous construisons, vous construisez, ils construisent; j'ai construit</p>			

Abb. 8: Bruckmayer, B., et al. (2005): *Découvertes*.
Bd. 2, Stuttgart: Klett, S. 161.

		VOCABULAIRE 5	
<p>la crème chantilly [lakrɛmʃɑ̃tiji] la farine [lafarin] le lait [ləɛ] un œuf/des œufs [ɛ̃nœf/dezɔ̃] une orange [ynɔ̃ʁɑ̃ʒ] une salade [ynsalad] le sel [ləsɛl] le poivre [ləpwavʁ] le sucre [ləsykr]</p>	<p> farina,  harina  le ↔  die    une ↔  ein A table: Tu me donnes ~, s'il te plaît?</p>		<p>die Schlagsahne das Mehl die Milch ein Ei eine Orange ein Salat das Salz der Pfeffer der Zucker/das Zuckerstück eine Tomate ein Rezept einkaufen</p>
<p>une tomate [yntɔmat] une recette [ynʁɛsɛt] faire les courses [fɛʁlɛkurs]</p>	<p>On met du poivre dans la salade de ~? Je vais ~. Le magasin ouvre à 4 h.</p>		

Abb. 9: Bruckmayer, B., et al. (2005): *Découvertes*. Bd. 2, Stuttgart: Klett, S. 153.

Eine ganz besondere visuelle Mnemotechnik, die man nirgendwo anders findet, wird im Vokabelverzeichnis des Spanisch-Lehrwerks *¡Apúntate!* zur lexikalischen Disambiguierung eingesetzt. Hier werden bisweilen mehrdeutige Wortbedeutungen dadurch semantisch geklärt und einprägsamer vermittelt, dass jede Teilbedeutung durch eine entsprechende kleine Abbildung dargestellt wird (siehe Abb. 10). Im vorliegenden Beispiel geschieht das für das spanische Verb *llamar*, das die einzelnen Bedeutungen „heißen“, „jemanden nennen“, „jemanden (telefonisch) anrufen“ und „jemanden rufen“ haben kann.



Abb. 10: Balsler, J., et al. (2010): *¡Apúntate! Método de español*. Bd. 3, Berlin: Cornelsen, S. 167.

3. Die landeskundlich-interkulturelle Bildfunktion

Die Veranschaulichung des Abbildbaren, und dies ist ein spezieller Aspekt von Wortschatzarbeit, weist jedoch auch eine kulturelle Dimension auf. Eine Kultur erschließt sich nach der Modellierung des bekannten Colloquiums von Santiago de Chile (1969) zuerst einmal durch ihre sogenannten Manifestationen, d. h. durch ihre sinnlich wahrnehmbaren spezifischen Phänomene (vgl. bereits H. Christ 1975: 35 f.).

〈Le petit-déjeuner〉

en France ...



un kilo de sucre
un verre de lait
un pot de confiture
une tartine de pain
un bol de café au lait
un croissant
une plaquette de beurre
un bol de chocolat

... et en Allemagne

a Erstellt ein Plakat zum Thema «*Mon petit-déjeuner*»:

Ihr könnt Bilder aus Zeitschriften ausschneiden oder selber zeichnen.
Schreibt die französischen Begriffe dazu.
Ihr könnt euch auch «*mots-images*» ausdenken, z. B. zu *un croissant*.



Abb. 11 : Crismat, A., et al. (2004): *Tous ensemble*. Bd. 1, Stuttgart: Klett, S. 73.

Diesen Informationen zu einer sprach- oder alltagsbezogenen Landeskunde werden jedoch in den neueren Französisch-Lehrwerken nur vereinzelte Bilder gewidmet. So präsentiert beispielsweise eine Fotografie in *Découvertes* (Bd. 2, 2005: 76) „L’art de la table en France“, d. h. die Kunst, einen französischen Tisch stilvoll und der Etikette gemäß zu decken, und *Tous ensemble* stellt die

wahrscheinlichen Bestandteile und Gefäße eines prototypischen französischen Frühstücks dar (siehe Abb. 11).

Die abgebildeten Nahrungsmittel, Gläser und Schalen werden auch auf Französisch benannt, wobei die landeskundliche Information mit der Wortschatzarbeit und der Grammatik der Mengenangaben verbunden wird. Eine Aufgabe regt die Schüler dazu an, eine Collage zu ihren eigenen Frühstücksgewohnheiten zu erstellen und ihre (deutschen) Gewohnheiten mit dem französischen Prototyp zu vergleichen.

Derlei nach kulturspezifischen Gesichtspunkten zusammengestellte Abbildungen findet man auch in großer Zahl in dem Spanisch-Lehrwerk *¡Apúntate!* Eine Reihe hispanophoner Länder oder Regionen werden den Schülern in Doppelseiten präsentiert, wobei die Bilder durch kurze erklärende Texte ergänzt werden. Der vorliegende Ausschnitt (siehe Abb. 12) wurde der Doppelseite über Mexiko entnommen. Neben landeskundlich-geographischen Bildern werden *tortillas* und der Feiertag *día de los muertos* thematisiert. Bezüge zu den präkolumbianischen Kulturen der Azteken und Mayas werden auch durch Gemälde mit historischen Motiven hergestellt.



Abb. 12: Balsler, J., et al. (2010): *¡Apúntate! Método de español*. Bd. 3, Berlin: Cornelsen, S. 51.

Obwohl ein Großteil der Lehrwerke relativ viele landeskundliche Abbildungen enthält, ermöglicht die Bildauswahl und -gestaltung insgesamt noch zu wenig interkulturelles Lernen, das stärker bei der alltagsbezogenen Landeskunde ansetzen müsste. Vor allem in den Französischlehrwerken sind es noch immer die traditionellen Fotos von französischen Landschaften, Pariser Monumenten und einigen historischen Portraits, die (in etwas geringerer Zahl) auch notwendig sind, aber unter den landeskundlichen Abbildungen noch überwiegen dürften. Zwar werden alltagsbezogene Informationsdetails in

sämtlichen Lehrwerken auf viele Lektionen verteilt, und die Lehrwerke *Réalités* (Bd. 3, 2003: 26-39) und *A plus!* (Bd. 3, 2006: 44-61) weisen jeweils eine Lektion zu „La vie quotidienne“ auf. In ihr werden französische Essgewohnheiten, die Deutsche bei Frankreichaufenthalten gelegentlich irritieren können (die also, um einen Terminus aus der interkulturellen Kommunikation zu benutzen, zu *cultural incidents* führen können), relativ ausführlich besprochen, und auch gesellschaftliche Verhaltenstrends in Frankreich (wie sie z. B. in der besonders verbreiteten Berufstätigkeit von Frauen, in Familienfesten und den *camps* bzw. *colonies de vacances* zum Ausdruck kommen) können mit den hier vorhandenen Text- und Bildmaterialien thematisiert werden. Es sind aber insgesamt noch zu wenige alltagsbezogene Lebensbereiche, die in diese und andere verbal-ikonische Vorlagen für interkulturelle Vergleiche einbezogen werden.

4. Bilder für den Grammatikunterricht

Im Gegensatz zur Stagnation beim landeskundlich-interkulturellen Bildeinsatz können im Bereich der Grammatikarbeit innovative Ausprägungen bei der Visualisierung in Französisch-Lehrwerken beobachtet werden. Diese neuen Tendenzen gibt es weniger im Bereich der Grammatikübungen, wo ohnehin Bilder traditionell seit den 1970er Jahren vorwiegend zum Einüben von Satzbaumustern sowie zu Transformations- und Lückenübungen eingesetzt werden (vgl. Reinfried ²2013b: 207 f.), Übungsformen, die noch gelegentlich, aber nicht besonders häufig auftreten. Neue Tendenzen gibt es vor allem im Bereich der Kognitivierung grammatischer Strukturen. Ihre Entstehung geht vor allem von den Realschul-Lehrwerken aus. Klaus Hinz empfahl bereits 1989 (: 367 ff.) in einem Aufsatz, der den Titel „Grammatikunterricht unter besonderer Berücksichtigung leistungsschwacher Schüler“ trägt, Regeln möglichst aus Mustersätzen in Verbindung mit visualisierten Situationen abzuleiten. So wird beispielsweise der Imperativ im Grammatikteil von *Tous*

ensemble nicht mehr durch die Zuordnung der Formen zur 2. Person Singular, 1. Person Plural und 2. Person Plural erklärt, sondern seine Formen werden einfach nur in drei Beispielsätzen aufgeführt, die jeweils durch eine bildlich dargestellte Situation veranschaulicht werden (siehe Abb. 13).⁴ Es liegt dann an dem Lehrer und an der Reflexionsfähigkeit der Klasse, bis zu welchem Grad die Situation im Unterrichtsgespräch analysiert wird: ob der Kreis der mit der Wahl des jeweiligen Imperativs angesprochenen Personen thematisiert wird und ob dies auch noch mit den grammatischen Termini Singular oder Plural sowie 2. oder 3. Person bezeichnet wird.

G37 *Entrez.* – Der Imperativ

<p>j'entre → Entre. Geh hinein!</p>	
<p>nous entrons → Entrons. Lasst uns hineingehen!</p>	
<p>vous entrez → Entrez. Geht hinein! Gehen Sie hinein!</p>	

Abb. 13 : Crismat, A., et al. (2004): *Tous ensemble*. Bd. 1, Stuttgart: Klett, S. 113.

⁴ Es dürfte allerdings strittig sein, ob es den Grammatikautoren gelungen ist, durchgängig authentisch wirkende Anwendungssituationen für die Imperative zu finden. Unauthentisch erscheint mir vor allem die Form „Entrons.“ Man würde in dieser Situation, gerade bei Jugendlichen, „On entre.“ erwarten.

Nicht immer, aber manchmal gelingt es, mit konkret-anschaulichen Mitteln kognitive Vorgänge zu verdeutlichen, die einzelnen grammatischen Phänomen zugrunde liegen. So wird beispielsweise der Unterschied zwischen Aktiv- und Passivsatz im Lehrwerk *Tous ensemble* (siehe Abb. 14) sehr gut verdeutlicht, indem einzelne Bildflächen mit stärkerer oder schwächerer Farbe sowie Konturierung dargestellt werden. Die Lehrwerkautoren finden dadurch ein treffendes ikonisches Analogon zur Art der mentalen Fokussierung, die dem Passiv- und Aktivsatz jeweils zugrunde liegt.

	
<p>• Gegenwart: Aktivsatz</p> <p>M. Pagano récolte la lavande.</p> <p>On récolte la lavande en été.</p>	<p>Passivsatz</p> <p>→ La lavande est récoltée par M. Pagano. (... wird geerntet)</p> <p>→ La lavande est récoltée en été. (... wird geerntet)</p>
<p>• Vergangenheit: Aktivsatz</p> <p>Les flammes ont brûlé les oliviers.</p>	<p>Passivsatz</p> <p>→ Les oliviers ont été brûlés par les flammes. (... sind verbrannt worden)</p>

Abb. 14: Gümbel, R., et al. (2007): *Tous ensemble*. Bd. 4, Stuttgart: Klett, S. 113.

Auch im Bereich grammatischer Regeln bemühen sich viele Lehrwerke verstärkt um Visualisierung. In den Grammatikbeihäften des Französisch-Lehrwerks *Découvertes* (2004-2008) taucht regelmäßig eine Maus auf, die Paulette genannt wird. Sie veranschaulicht einfache Regeln der Signalgrammatik; im vorliegenden Beispiel ist es die Regel, dass die

Zusammenfügung der Präposition *à* mit dem Artikel *le* zur Präposition *au* führt (siehe Abb. 15).

NEU Was geschieht, wenn die Präpositionen **à** und **de** mit den bestimmten Artikeln **le** und **les** zusammentreffen?

Malika est **au** collègue. [o] Malika ist im „Collège“.
 Christian est **aux** W.-C. [o] Christian ist auf der Toilette.

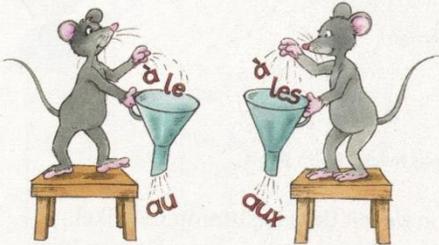


Abb. 15: Kunert, D. und U., Spengler, W. (2004): *Découvertes. Grammatisches Beiheft*. Bd. 1, Stuttgart: Klett, S. 19. Mit Zeichnungen von Helga Merkle.

GH 25|32 **2** El uso de **ser** y **estar** | Der Gebrauch von **ser** und **estar**

Javi es un chico muy tranquilo,
 Elena es buena en mates,
 Esteban es activo,

pero hoy **está nervioso** porque tiene un examen,
 no **está atenta** en clase.
está cansado.



Finde jeweils drei weitere Beispiele für **ser** + Adjektiv und **estar** + Adjektiv und formuliere drei Sätze.

Abb. 16: Balsler, J., et al. (2008): *¡Apúntate! Método de español*. Bd. 1, Berlin: Cornelsen, S. 94.

Auch im Spanisch-Lehrwerk *¡Apuntate!* (2008) soll der korrekte Gebrauch von *ser* und *estar* durch visuelle Mnemotechniken abgestützt werden (siehe Abb. 16). *Ser* drückt vor allem Wesenseigenschaften aus, die *siempre*, also immer,

bestehen; *estar* hingegen drückt vor allem situationsbedingte, zeitlich begrenzte Eigenschaften aus, die *ahora*, also zu dem in der sprachlichen Äußerung betrachteten Zeitpunkt, gültig sind.

5. Die Einübung kommunikativer Kompetenzen in Verbindung mit Bildeinsatz

Die Ausdifferenzierung des Bildeinsatzes, über die in einigen Abschnitten oben (vor allem bezogen auf Wortschatz- und Grammatikarbeit) berichtet worden ist, kann ansatzweise auch bei den kommunikativen Kompetenzen beobachtet werden. Alle Grundfertigkeiten werden bereits mit dem Bildeinsatz verbunden. Das Bewusstsein, dass es möglichst spezielle Bilder sein sollen, die zum Hör- und zum Leseverstehen, zu Sprech- und zu Schreibaktivitäten genutzt werden, hat sich in den neueren Lehrwerken weiter ausgeformt.⁵

Eine Form der bildbezogenen Überprüfung des Hörverstehens findet man öfter im Lehrwerk *A plus!* (z. B. in Bd. 2, 2005, S. 34, 62 f., 133): das Verständnis von ausschließlich mündlich mitgeteilten Geschichten oder anderen Handlungsabläufen und Berichten wird dabei durch die Anordnung von durcheinander gebrachten Bildsequenzen in der richtigen Reihenfolge getestet. Im Lehrwerk *Réalités*, Bd. 2 (2002: 58) wird ein Chanson vorgespielt, das im Schülerbuch auch abgedruckt wird; fünf Bilder sollen jeweils einem Vers des Chansons zugeordnet werden. In ähnlicher Weise wird das Hörverstehen in eine komplexe Aufgabe einbezogen, die sich im Lehrwerk *Línea verde* mit der *Historia de la Maliche* (siehe Abb. 17, S. 27) befasst.

⁵ Auch die Sprachmittlung, öfter als fünfte kommunikative Kompetenz bezeichnet, wird nach Auskunft von Alexander Pfeiffer, der über ein Corpus von etwa 50 entsprechenden Aufgaben aus Französisch- und Spanischlehrwerken verfügt, in zwei Drittel der Fälle in Verbindung mit Illustrationen eingesetzt. Diesen kommt aber noch eher eine ornamentale als instrumentelle Funktion zu.

3 La historia de La Malinche

a Mirad los siguientes dibujos que corresponden a diversos episodios de la vida de La Malinche. ¿Qué nos cuentan los dibujos sobre la vida de esta mujer? Intentad ponerlos en orden cronológico.

b Ahora escuchad el céde y comprobad si habéis ordenado bien los dibujos. Escribid un pequeño texto sobre la vida de La Malinche. ¿Cuál es vuestra opinión sobre este personaje?

Abb. 17: Feist, K., et al. (2008): *Línea verde*. Bd. 3, Stuttgart/Leipzig: Klett, 53.

Bei einer Übung aus dem Lehrwerk *¡Apúntate!* (siehe Abb. 18) sollen mündlich mitgeteilte Informationen Bildern oder Bildausschnitten, die jeweils durch Ziffern markiert sind, zugeordnet werden. Eine weitere Übung, diesmal im Lehrwerk *Réalités* (siehe Abb. 19), erscheint dem Verfasser des vorliegenden Aufsatzes besonders originell: Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler die Unterschiede zwischen einem fantasievollen Hörtext, in welchem der Agent R10 mit einer geheimnisvollen Aufgabe betreut wird, und einer die Ereignisse darstellenden Bildgeschichte als „erreurs“ in der visuellen Darstellung herausfinden. Das Achten auf bildliche Details (die Farbe der Mütze, den Verabredungsort mit der jungen Frau, die Fußbekleidung des Agenten, den Aufbewahrungsort des Handys) schult das Hörsehverstehen (vgl. passim: Klein/Meißner 2016), das ja sehr oft auch in authentischen Situationen mit der rein akustisch-auditiven Komponente verbunden ist (vgl. Schwerdtfeger 2003: 300).

■■■ ESCUCHAR

DELE 10 Escucha y apunta. | Höre zu. Suche zu jedem Satz die passende Szene und notiere die Nummern in der richtigen Reihenfolge.



Um einen Text zu verstehen, musst du nicht alle Wörter schon kennen!



Abb. 18: Balsler, J., et al. (2008): *¡Apúntate! Método de español*. Bd. 1, Berlin: Cornelsen, S. 16.

Les aventures* de l'agent** R10

a  Écoutez et trouvez les erreurs.



b  Formez des groupes. Chaque groupe regarde les dessins, raconte l'histoire et imagine: Qui est R10? Qu'est-ce qu'il cherche? Comment est-ce que l'histoire continue?

Abb. 19: Aus: Schenk, S., et al. (2003): *Réalités*. Bd. 3, Berlin: Cornelsen, S. 10.

Während das Hörverstehen erst seit ganz wenigen Jahrzehnten in einer handlungsorientierten Form mit dem Bildeinsatz verbunden wird und sogar erst seit wenigen Jahren dafür auch eine gewisse Zahl an geeigneten Übungen in den Lehrwerken zur Verfügung steht, weist die Benutzung von Illustrationen als Hilfsmittel für das Leseverstehen schon eine längere Tradition auf. Auch wenn Textinhalte durch solche Abbildungen nur partiell und meist nur recht grob (vor allem auf einer allgemeinen narrativen Ebene) veranschaulicht werden, stellen entsprechende Grafiken oder Fotos trotzdem

Erschließungshilfen im Umgang mit den fremdsprachigen Texten dar. Die Auseinandersetzung der Schüler mit situativen Bildern in Lektionstexten wird in dem Lehrwerk *Tous ensemble* systematisch gefördert: Viele Lektionen werden dort durch eine Aufgabe „avant la lecture“ eingeleitet, die sich oft auf die textbegleitenden Fotografien bezieht. So geht es beispielsweise in dem vorliegenden Lektionstext des Lehrwerks *Tous ensemble*, Bd. 3 (siehe Abb. 20) um die Diskussion Lailas mit ihren Eltern und ihrem Bruder über ein Praktikum in einer Werbeagentur. Laila wurde bereits in einem vorangegangenen Text als sehr gute Schülerin mit maghrebinischem Migrationshintergrund vorgestellt, die manchmal von ihrem Bruder, der Schwierigkeiten hat, eine Ausbildungsstelle zu finden, unterdrückt wird. Die Aufgabe regt die Schüler dazu an, sich Gedanken zu machen, wie die Diskussion verlaufen und zu welchem Ergebnis sie führen könnte. Bei anderen Aufgaben „avant la lecture“ sollen anhand situativer Bilder Personencharakteristiken abgefasst, Hypothesen zum Thema eines Textes gebildet werden, die narrative Ausgangssituation erschlossen oder das Verhalten einer Hauptfigur erraten werden (vgl. *Tous ensemble*, Bd. 3, 2006: 37, 41, 63; Bd. 4, 2007: 24, 46).

Ne nous énervons pas.

▶ Avant la lecture
 Laïla explique à ses parents qu'elle veut faire un stage.
 Comment est-ce qu'ils vont réagir?




1 Le soir, vers 19 heures, la famille Khadra se met à table. Laïla est un peu excitée parce que ...
 Laïla: Aujourd'hui, j'ai eu 18 en français!
 M. Khadra: Bravo, ma fille! Nous sommes fiers de toi.
 Laïla: Papa ... je peux te demander quelque chose? J'ai trouvé un stage dans une agence de publicité à Paris. Ça m'intéresse vraiment et le prof de français peut m'aider.
 Aziz: La pub? Tu rigoles? Papa, ce n'est pas sérieux! La pub, ce n'est pas un métier pour Laïla!
 M. Khadra: Aziz, ne me raconte pas d'histoires. Tu ne connais même pas ce métier.
 Laïla: Merci, papa! Aziz raconte n'importe quoi. La pub, c'est un métier super. On rencontre des gens intéressants et puis on apprend beaucoup de choses.

3 A dix heures, Laïla et sa mère boivent un thé.
 Mme Khadra: Ne t'inquiète pas Laïla. Je vais parler à ton père. Aziz, lui, il est jaloux. Ne l'écoute pas. Il n'est pas méchant. Mais pour lui, ce n'est pas facile. Il cherche du travail depuis des mois. Il est malheureux.
 Laïla: D'accord, mais ce n'est pas une raison pour s'énerver comme ça. Quand j'ai parlé du stage, il est devenu furieux. Il me donne des ordres, il est toujours derrière moi.
 Mme Khadra: Ecoute Laïla, moi, je n'ai pas eu ta chance. Je me suis mariée à ton âge. Je ne

Aziz: Moi je pense qu'une femme doit d'abord s'occuper de sa famille.
 Laïla: Arrête, Aziz.
 M. Khadra: Ne vous disputez pas. Je dois encore réfléchir. Et toi, Aziz, laisse Laïla tranquille.

Abb. 20: Crismat, A., et al. (2006): *Tous ensemble*. Bd. 3, Stuttgart: Klett, S. 43.

Nicht sehr groß ist in den Französischlehrwerken die Zahl der Bilder, die speziell für Sprech- oder Schreibübungen geschaffen wurden. Das Lehrwerk *Réalités* bietet allerdings einige interessante Bildarrangements für Sprechübungen an. Der 1. Band enthält eine Übung, bei der sich die Schüler gegenseitig befragen, ob sie gewisse abgebildete Dinge, Tiere, Aktivitäten oder Sachverhalte mögen oder nicht mögen. Im 2. Band (2002: 22) beschreiben

Schülerinnen und Schüler die Standorte abgebildeter Gegenstände (*à gauche, sur la table, dans l'armoire* etc.) und lassen ihre Arbeitspartner in der Fremdsprache raten, welcher Gegenstand dabei gemeint sein könnte. Bei einer anderen Übung mit Quizcharakter (siehe Abb. 21) sollen die Schüler die Erfindungsjahre für bestimmte Alltagsgegenstände erraten. Neben der entsprechenden Wortschatzvermittlung und der Einübung temporaler Fragemuster bietet die Übung den weiteren (fachübergreifenden) Vorteil, dass sie für zeitliche Abläufe im Bereich der Alltagsgeschichte sensibilisiert. Abgewandelte Übungsformen wären auch für landeskundliche Informationen denkbar.

Das Lehrwerk *Réalités* (Bd. 1, 2001: 42, 56) enthält ein paar gute Ideen für Schreibprojekte: das Sammeln und Betexten von Schulfotos (wobei auf die Persönlichkeitsrechte von Lehrern und Schülern hingewiesen werden sollte), die als Klassenhomepage oder Album für die französische Partnerklasse gestaltet werden können; die von den Schülern gezeichnete oder auch nur collagierte, aus Zeitschriften ausgeschnittene oder mit Hilfe von Internetbildern zusammengestellte und möglichst auf Französisch benannte oder vielleicht sogar in der Fremdsprache beschriebene „Wunschfamilie“. In den



Fremdsprache beschriebene „Wunschfamilie“. In den

Abb. 21: Bächle, H., et al. (2002): *Réalités. Nouvelle édition*. Bd. 2, Berlin: Cornelsen, S. 93.

anderen Lehrwerken überwiegen allerdings unter den Schreibaufgaben eher konventionelle Bildbeschreibungen, Personencharakteristiken und Schilderungen von Tagesabläufen. Der Einsatz von künstlerischen Bildern, der in den 1990er Jahren vor allem von Karlheinz Hellwig, Gabriele Blell und Heide Schrader proklamiert worden ist (siehe z. B. Hellwig 1989, Blell & Hellwig 1996, Schrader 1998), hat sich nur wenig durchgesetzt. Generell sind kreative, in den Bereich des Fiktionalen oder Imaginären mündende Schreibaufgaben, bei denen Bilder oder Bildsequenzen, eventuell auch in Verbindung mit weiteren Textvorlagen, die Fantasie der Schüler mobilisieren, aber auch noch genügend Unbestimmtheitsstellen lassen, in den untersuchten Französisch-Lehrwerken relativ rar. Hier könnten sich die Lehrwerkautoren ein Beispiel an

Spanisch-Lehrwerken nehmen: Dort finden wir Reproduktionen von bekannten Gemälden von Velázquez, Murillo und Botero (siehe z. B. Abb. 22), und es gibt auch einige kreative, in den Bereich des Fiktionalen führende

7 Chicos de ayer (§§ 2, 3)

La vida de los niños y jóvenes de antes era bastante diferente de la nuestra. Mirad los siguientes cuadros de Velázquez y Murillo, dos pintores españoles famosos.

a Describid cómo eran los jóvenes de antes, qué llevaban y qué hacían.

b Elegid a una de las personas de los cuadros e imaginaos un día normal de su vida. Escribid un pequeño texto.

- Eran ...
- Estaban ...
- Llevaban ...
- Hacían ...
- (No) Podían ...
- Tenían ...
- Tenían que ...
- ...



Abb. 22: Aus: Dietz, M., et al. (2008): *Línea amarilla*. Bd. 3, Stuttgart: Klett, S. 17.

Schreibaufgaben. Dasselbe Lehrbuch enthält außerdem einen Comicausschnitt mit Leerstellen in den Sprechblasen und der Möglichkeit, die unvollendete Bildgeschichte durch das Hinzufügen zusätzlicher Dialoge abzuschließen (siehe Abb. 23).

12 La conversación de la mesa de al lado (SS 16, 18)

a Laura está mirando a la gente en el restaurante. En una mesa están hablando un chico y una chica. Por el ruido Laura sólo oye parte de la conversación.
¿Qué dicen las personas? Completad el diálogo.



b Una hora después. ¿Qué les pasa a los chicos? Escribid vuestras ideas y en parejas inventad el final de la historia (... *erfindet* ...).

Abb. 23: Dietz, M., et al. (2007): *Línea amarilla*. Bd. 2, Stuttgart: Klett, S. 41.

6. Fazit und Ausblick

Die Durchsicht der Abbildungen in den im letzten Jahrzehnt erschienenen Französisch-Lehrwerken hat eine starke Diversifizierung der Bildgattungen ergeben. Darunter haben vor allem ikonisch-verbale Mischtexte, meist in Form von didaktisierten Comics oder von Fotoerzählungen mit Sprechblasen, zugenommen. Parallel dazu haben sich auch die Bildfunktionen weiter ausdifferenziert. Der bereits seit den siebziger Jahren bestehende Trend, Bilder reflektiert im Hinblick auf ihre didaktisch-methodischen Funktionen zu konzipieren oder auszuwählen, hat sich somit weiter verstärkt, obwohl es in einigen Bereichen (z. B. beim Sprachmitteln oder bei der Ausbildung von Sprechfertigkeit) immer noch deutliche Defizite gibt. Oft werden Bilder bereits mit abgedruckten Aufgaben verbunden.

Zurückgegangen ist die klassische, von der direkten Methode begründete semantisierende Bildfunktion. Dafür werden jetzt häufiger situative Bilder im Zusammenhang mit der Ausübung von allen vier Grundfertigkeiten eingesetzt. Bemerkenswert zugenommen hat auch – zumindest in einigen Lehrwerken – der mnemotechnische Bildeinsatz bei der Wortschatzeinprägung und bei der Bewusstmachung grammatischer Strukturen. Eine Stagnation ist hingegen bei der interkulturellen Bildfunktion festzustellen. Es erscheint mir als eine Aufgabe für die nächsten Jahre, bestehende Konzepte für den Einsatz alltagsbezogener Bilder zu verbessern, Konzepte, die bereits in der Sekundarstufe I mehr interkulturelle Vergleiche ermöglichen.

Auch der stärkere Einbezug von *visual literacy* wäre zu prüfen, eine Forderung, die sich vor einigen Jahren vor allem in der Englischdidaktik herausgebildet hat (siehe z. B. Seidl 2007). In der angloamerikanischen Kulturwissenschaft hatte bereits in den neunziger Jahren ein *pictorial turn* stattgefunden, wobei die vertiefte Auseinandersetzung mit Bildern auch als ein

philologisch-textuelles, nicht nur auf die Kunstgeschichte beschränktes Ziel proklamiert wurde. *Visual literacy* kann mit dem deutschsprachigen Fachbegriff *Sehkompetenz* übersetzt werden: Es geht um Wahrnehmungsschärfung und Wissen rund um Bildgestaltung, Bildproduktion und Bildverwendung. Dazu muss das Zusammenspiel von Darstellungsmitteln und Bildwirkung von den Schülern verstanden und kritisch reflektiert werden; eine Sensibilisierung für ästhetische Eindrücke soll gefördert werden; kulturspezifische Symbole oder indexikalische Zeichen (Anzeichen) bedürfen der Entschlüsselung.

Der Einbezug derartiger Lernziele in der Sekundarstufe I, wenn er mit einem analytischen Vorgehen in der Fremdsprache verbunden ist, könnte die Schülerinnen und Schüler überfordern. Aber es gibt ebenfalls die Möglichkeit, mit Collagen oder Standbildern aufgaben- und produktionsorientiert die Schüler vorgehen zu lassen; entsprechende methodische Anregungen können beispielsweise dem Sammelband *Bilder im Fremdsprachenunterricht* (Hecke/Surkamp²2015) entnommen werden. Auch ein separat erschienener Aufsatz von Christine Michler (2011) und das von Otto-Michael Blume herausgegebene Heft 127 der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch* (2014) zum Thema *Mit Bildern arbeiten* zeigen anhand konkreter Unterrichtsbeispiele, durch welche Beobachtungs-, Beschreibungs- und kreative Gestaltungsaufgaben der konkrete Blick auf einzelne Bilder geschärft werden kann.

Relativ ungeklärt ist aber noch, wie man zur Vermittlung allgemeinerer (nicht nur auf ein einzelnes Bild beschränkter) Einsichten, die dann zwangsläufig auch etwas abstrakter werden, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts – zumindest in der Sekundarstufe II – kommen kann: Bis zu welchem Grad soll man bildsortenspezifische Darstellungskonventionen, nach außen hin

präsentierte Geschlechterrollen oder Schichtenzugehörigkeiten, denen eine erhebliche Rolle im Rahmen von *visual literacy* zukommen kann, auch in historischen Bildern einbeziehen? Wie weit darf eine Bildanalyse gehen: Sollte sie in den oberen Gymnasialklassen sogar auf Vorgehensweisen der Bildwissenschaft, z. B. auf die dreischrittige Analyse nach Erwin Panowsky (wie von Hecke 2012: 86 ff. oder Klein/Wilneder in diesem Band vorgeschlagen wird) zurückgreifen, sollte sie bildsemiotische Analyse-kategorien einbeziehen? Jedenfalls besteht die Möglichkeit, formale „Untersuchungsmerkmale“, die vielen Fremdsprachenlehrern schon aus der Filmanalyse bekannt sind (wie z. B. Perspektive, Bildausschnitt, Beleuchtung, Farbwahl, Bildkomposition),⁶ in die Untersuchung kunstvoll konzipierter Bilder einzubeziehen. Dazu eignen sich auch künstlerisch gestaltete authentische Comics, die gerade im frankobelgischen Raum häufiger als in anderen Ländern sind. Auch gut konzipierte Werbeanzeigen können – vor allem bei interkulturellem Vergleich – zu interessanten Ergebnissen führen, selbst wenn das Auffinden derartiger in Deutschland und Frankreich parallel geschaltetet Printmedien-Anzeigen oder Videoclips oft mühsam ist.

⁶ Zu weiteren Untersuchungskriterien vgl. Hecke 2012: 87f. und 2010b.

Literatur

Lehrwerke und -materialien

- Bade, Peter, et al. (2006, 2007, 2008, 2009, 2010): *Línea amarilla*. Bd. 1-5. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Bade, Peter, et al. (2006, 2008, 2009): *Línea verde*. Bd. 1-3. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Bächle, Hans, et al. (2001, 2002, 2003, 2004): *Réalités. Nouvelle édition*. Bd. 1-4. Berlin: Cornelsen.
- Bächle, Hans, et al. (2004, 2005, 2006, 2007, 2008): *A plus! Français für Gymnasien*. Bd. 1-5. Berlin: Cornelsen.
- Balser, Joachim, et al. (2008, 2009, 2010, 2011): *¡Apuntate! Método de español*. Bd. 1-4. Berlin: Cornelsen.
- Bruckmayer, Birgit, et al. (2004, 2005, 2006, 2007, 2008): *Découvertes*. Bd. 1-5. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- CREDIF (Hrsg.) (1960, 1971): *Voix et images de France*. Paris: Didier. *Livre de l'élève*, 1960. *Livre du maître*, 1971.
- Crismat, Anne, et al. (2004, 2005, 2006, 2007): *Tous ensemble*. Bd. 1-4. Stuttgart/Leipzig: Klett.
- Erdle-Hähne, Rita, et al. (Hrsg.) (1972, 1973, 1974): *Etudes Françaises: Cours de base*. Bd. 1-3. Stuttgart: Klett.
- Kunert, Dieter/Spengler, Wolfgang (2004): *Découvertes. Grammartisches Beiheft 1*. Stuttgart/Düsseldorf/Leipzig: Klett.

Sekundärliteratur

- Bausch, Karl R./Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 4. vollst. neu bearb. Aufl., Tübingen: Francke.
- Blell, Gabriele/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1997): Bild- und Tonkunst im Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8 (1), 108-115.
- Blume, Otto-Michael (2014): Sehen als Verstehen. Kompetenzen im Französischunterricht mit Bildern fördern. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch*, 48, 2-9.
- Christ, Herbert (1975): Landeskunde im Französischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 9, H. 34, 31-46.
- Güllner, Werner (1989): Ratatouille. Ein ‚Eintopf‘ zur bildhaft-kreativen Wortschatzarbeit im Französischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 23, H. 93, 20-22.
- Hallet, Wolfgang (2010): *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Carola Hecke / Carola Surkamp (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hecke, Carola (2010a): Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht. In: *französisch heute*, 41, 158-164.
- Hecke, Carola (2010b): *Visuelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht: Die Bildwissenschaft als Schlüssel für einen kompetenzorientierten Bildeinsatz*. Dissertation Universität Göttingen.
- Hecke, Carola (2012): Eine Methodik der sinnvollen Bildarbeit. In: Marcus Reinfried /Laurenz Volkmann (Hrsg.). *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Einsatzformen, Inhalte, Lernerkompetenzen. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert, Bd. 20.)* Frankfurt a. M.: Lang, 79-97.
- Hecke, Carola/Surkamp, Carola (Hrsg.) (2015): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hellwig, Karlheinz (1989): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht? In: *Der Fremdsprachliche Unterricht*, 93, 4-9.
- Hellwig, Karlheinz (2000): Bildkunst – auch interkulturell? In: *Fremdsprachenunterricht*, 44 (53), 329-336.
- Hinz, Karlheinz (1989): Grammatikunterricht unter besonderer Berücksichtigung leistungsschwacher Schüler. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 36, 365-374.
- Mertens, Jürgen (2006): „Tafel, Overheadprojektor, statische Bilder, Tonträger, bewegte Bilder.“ In: Andreas Nieweler (Hrsg.), *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett, 136-144.

- Michler, Christine (2010): Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: Eva Matthes / Carsten Heinze (Hrsg.), *Das Bild im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249-260.
- Michler, Christine (2011): Förderung der Sehkompetenz durch Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: Marcus Reinfried / Nicola Rück (Hrsg.), *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Festschrift für Inez De Florio-Hansen*. Tübingen: Narr, 141-159.
- Paivio, Allan (1986): (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Reimann, Daniel (2000): Französisch durch Gesten. Bausteine zu einer Didaktik der nonverbalen Kommunikation. In: *französisch heute*, 31, 68-82.
- Reinfried, Marcus (1990): „Bilder als Bedeutungsmittler im Fremdsprachenunterricht.“ In: *Lehren und Lernen*, 16 (6), 45-80.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (1994): Landeskundliche Abbildungen in Französischlehrbüchern. Eine historische Darstellung. In: *Internationale Schulbuchforschung*, 16, 465-503.
- Reinfried, Marcus (⁵2007): Visuelle Medien. In: Bausch et al. (Hrsg.), 416-420.
- Reinfried, Marcus (2010a): Visuelle Medien. In: Wolfgang Hallet / Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze: Klett/Kallmeyer, 277-280.
- Reinfried, Marcus (2010b): Bilder in neueren Lehrwerken: Formen und Funktionen. In: *französisch heute*, 41, 149-157.
- Reinfried, Marcus (2010c): Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. In: Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 232-233.
- Reinfried, Marcus (²2013a): Audio-visual language teaching. In: Michael Byram / Adelheid Hu (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, London/New York: Routledge, 2., erheblich überarbeitete Ausgabe, 67-70.
- Reinfried, Marcus (²2013b): Vom ‚Stellvertreter‘ zum ‚Türöffner‘: Bilder in fremdsprachen-Lehrwerken. In: Gabriele Lieber (Hrsg.), *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2., überarbeitete und ergänzte Neuauflage (1. Aufl. 2008), 199-212.
- Reinfried, Marcus (2014): Bildeinsatz im elementaren Französischunterricht. In: Hans-Günter Egelhoff (Hrsg.), *Moderne/Digitale Medien im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Jahrestagung des Carolus-Magnus-Kreises vom 07.11. - 11. 11. 2013 in Erfurt*, o.O., 42-49.
- Schrader, Heide (1998): Offenheit in Bildern – Einladung zur Konstruktion. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht/Französisch*, 32, 32-36.

- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch et al. (Hrsg.), 299-302.
- Seidl, Monika (2007): Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 41, H. 87, 10-15.
- Tardy, Michel (1975): La fonction sémantique des images. In : *Etudes de Linguistique Appliquée*, 17, 29-43.

Bilder sprechen – über Bilder sprechen. Karikaturen zum deutsch-französischen Verhältnis

Ingeborg Christ

Bilder „sprechen“, obwohl sie keine Stimme haben. Was sagen sie, wie sagen sie es dem Betrachter? Im Mittelpunkt des Artikels stehen Spiegelungen der deutsch-französischen Beziehungen insbesondere in Karikaturen. Diese geben die Wirklichkeit nicht nur in dokumentarischer Weise wieder, vielmehr ist der Spiegel manchmal subjektiv-wertend, liebenswürdig-humorvoll oder auch ärgerlich verzerrend und zuweilen sogar erschreckend. Während lange Zeit Bilder von „Erbfeinden“, „ennemis héréditaires“ die deutsch-französischen Beziehungen kennzeichneten, sind seit dem Elysee-Vertrag von 1963 zunehmend Bilder des „couple franco-allemand“, des „deutsch-französischen Paares“ an ihre Stelle getreten. Die Paar-Beziehung erscheint dabei ganz unterschiedlich als Liebesbeziehung oder Liebeshändel, als häusliche Idylle oder Ehekonflikt, als Verbindung des Vertrauens oder auch als Machtgefälle. Der Artikel möchte Anregung geben, im Französischunterricht das deutsch-französische Thema mit der Förderung der Bildlesekompetenz und der anregenden Aufgabe des deutenden Sprechens zu verbinden, zu dem Karikaturen dank ihrer Komplexität vielfältige Anlässe bieten.

Schlüsselwörter: Politische Karikaturen; Bildlesekompetenz; bildnerische Mittel; nationale Personifikationen, Stereotypen und Symbole; das Bild des anderen / *le regard croisé*; deutsch-französische Beziehungen

1. Die deutsch-französische Versöhnungsgeschichte im Spiegel von Bildern

Die seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges eingeleitete deutsch-französische Versöhnung wurde kontinuierlich von Fotografie und Karikatur begleitet. Bilder in Presse und Fernsehen spiegeln Ereignisse und Schwankungen in den Beziehungen, je nach Intention in dokumentarischer oder subjektiv-wertender Weise, manchmal liebenswürdig-humorvoll, manchmal auch verzerrend und vielleicht sogar erschreckend.

Bilder geben Ereignisse wieder, aber sie prägen auch die Sicht auf die Ereignisse. So sind einige Bilder „Ikonen“¹ der deutsch-französischen Verständigung geworden: De Gaulle in Ludwigsburg, als er am 9. September 1962 seine Rede an die deutsche Jugend hält², die beiden großen alten Männer De Gaulle und Adenauer, aufrechtstehend unter den hohen Säulen der geschichtsträchtigen Kathedrale von Reims³; ihre Umarmung im Zusammenhang der Unterzeichnung des Deutsch-Französischen Vertrags von 1963⁴; das Foto von François Mitterrand und Helmut Kohl, 1984, Hand in Hand, auf der Totengedenkstätte des Ersten und des Zweiten Weltkriegs in Verdun (Le Quintrec / Geiß 2006: 295) Sie sind in einem genau datierbaren historischen Moment entstanden, aber sie sind gleichzeitig und darüber hinaus eine Zusammenschau und Kristallisierung längerer Entwicklungen in einem Bild,

¹ „[Foto-Ikonen] verdichten einen Moment zu einem Ausdruck einer Zeit, werden zum Symbol. Es sind Bilder, die Geschichte nicht lediglich abbilden, sondern die selbst Geschichte geschrieben haben und weiter Geschichte schreiben.“ (Marc Peschke, 2012: „Bilder, die Geschichte schreiben. Was macht eine Fotografie zur Ikone?“ In: Fluter. Magazin der Bundeszentrale für politische Bildung). www.fluter.de/de/idole/thema/10125.

² <http://www.degaulle.lpb-bw.de>.

³ http://www.cvce.eu/de/obj/feierliche_messe_fur_den_frieden_konrad_adenauer_und_charles_de_gaulle_in_der_kathedrale_reims_8_juli_1962-de-93162a4b-7c22-4d61-a27a-8f053554c92e.html .

⁴ <http://www.france-allemande.fr/Historique.1404.html> .

das immer wieder reproduziert wird und im Rückschluss die Vorstellung von den Ereignissen und Entwicklungen zunehmend prägt. So stehen die genannten Bilder für Versöhnung und Freundschaft zwischen Deutschland und Frankreich, bestätigen und bestärken sie.⁵ Auch das Bild vom Zusammenreffen des Bundespräsidenten Joachim Gauck in der Kirche von Oradour-sur-Glane am 4. September 2013 mit Staatspräsident François Hollande und Robert Hébras, einem der wenigen Überlebenden des Massakers, wurde in der *Presse* als eine solche Ikone gewertet.⁶

Die Historikerin Beate Götde-Baumanns (2010), die dem Wandel von „alten Geschichten“ zu „neuen Realitäten“ in Karikaturen von 1870 an bis in die heutige Zeit nachgeht, stellt fest, dass die über Jahrhunderte hin in den Köpfen der Menschen wirkenden Bilder von Feindschaft und Kriegen im Verlaufe der deutsch-französischen Versöhnung eine Ablösung erfahren haben. An die Stelle der „Denkfigur“ (Götde-Baumanns 2010: 25) der „Erbfeindschaft“ zwischen unseren beiden Völkern seien neue positive Denkfiguren getreten wie „*le couple franco-allemand*“, „das deutsch-französische Tandem“, „der deutsch-französische Motor“ und die „Erbfreundschaft“. Zwar löschten die neuen Denkfiguren die alten nicht völlig aus (ebd.: 26), „lose Bruchstücke alter Geschichten“ blieben im kollektiven Gedächtnis erhalten, die je nach Situation

⁵ Die Bedeutung solcher neuen Ikonen wird deutlich, wenn man sich an Bilder wie das von Hitler vor dem Eiffelturm erinnert, das dieser als Ikone seines Sieges über Frankreich wertete (Le Quintrec / Geiß 2006: 295).

⁶ „Après Adenauer et de Gaulle à Colombey-les-Deux-Eglises le 14 septembre 1958, après Kohl et Mitterrand à Verdun le 22 septembre 1984, il faudra désormais ajouter cette image à l’album de la réconciliation franco-allemande : François Hollande et Joachim Gauck, à Oradour-sur-Glane, le 4 septembre 2013.“ (Thomas Wieder : A Oradour, les présidents Hollande et Gauck se souviennent. In: *Le Monde.fr*, 04/09/2013 .
www.lemonde.fr/.../oradour-sur-glane-poignee-de...)

und Umständen wieder zum Vorschein kommen könnten⁷, aber Götde-Baumanns beobachtet in den deutsch-französischen Beziehungen ein allmähliches Verschwinden solcher „alter Geschichten“.⁸

Im Folgenden soll von politischen Karikaturen die Rede sein, die in satirischer Weise, manchmal humorvoll, manchmal kritisch, bissig, die Entwicklungen der deutsch-französischen Beziehungen seit Ende des Zweiten Weltkriegs kommentieren. Grundlage der Ausführungen sind Zeichnungen aus Zeitungen und Magazinen⁹ sowie aus Ausstellungskatalogen zu deutsch-französischer Thematik (Fekl 2011), insbesondere zu Jubiläumsjahren des Deutsch-Französischen Vertrages (Dietrich / Fekl 1988; Fekl 2013; Musées de la ville de Strasbourg 2013; des Weiteren auch Gardes 2013). Sie stellen Kommentare zu Ereignissen und Gegebenheiten der deutsch-französischen Beziehung dar, es sind Sichtweisen, die erhellend wirken, aber auch Widerspruch hervorrufen, über die man schmunzeln, aber sich auch ärgern kann. Der Spiegel, der beiden Seiten vorgehalten wird, erinnert daran, dass die deutsch-französische Freundschaft immer wieder neu zu festigen ist.

Die Jubiläumsausstellungen wollen den gemeinsamen Versöhnungsprozess zeigen. Die deutsche oder französische Nationalität der Karikaturisten spielte

⁷ Man erinnert sich, dass in der europäischen Finanzkrise angesichts der deutschen Stabilitätspolitik in Griechenland (nicht allerdings in Frankreich) Hitlerbärtchen in der Fotografie von Angela Merkel auftauchten.

⁸ Götde-Baumanns (2010: 38) sieht hierfür zwei Gründe: Zum einen habe der Generationswechsel sowohl bei den Karikaturisten und den Lesern zur Folge, dass die historischen Anspielungen nicht mehr auf Antrieb verstanden werden. Zum anderen sei zu vermuten, dass in beiden Ländern aktuelle Probleme wichtiger seien als die alten Erinnerungen, die durch die Realität der deutsch-französischen Partnerschaft überlagert und im kollektiven Gedächtnis zunehmend verblasst seien.

⁹ Der Zeichner Plantu (Pseudonyme für Jean Plantureux) hat mehr als 40 Jahre lang fast täglich auf der ersten Seite von *Le Monde* eine Karikatur zum politischen und gesellschaftlichen Tagesgeschehen veröffentlicht sowie über 20 Jahre lang wöchentlich für das Magazin *L'Express* gezeichnet. Viele seiner Zeichnungen befassen sich mit Deutschland und den deutsch-französischen Beziehungen (Fekl 2011). S. auch <https://fr-fr.facebook.com/Plantu.page> officielle.

bei der Auswahl eine sekundäre Rolle (Fekl 1988: 3). Die bildnerische Sprache ist durchlässig, grenzüberschreitend, und auch Zeichner mit anderem Pass spitzen den Zeichenstift zu diesem Thema. Entscheidend ist das gleiche Ziel: Das doppelte deutsch-französische Publikum soll in einen gemeinsamen Spiegel schauen, dabei sich selbst, den Partner und auch dessen und den eigenen Blick auf ihn sehen (*regard croisé*). Vor allem sollen die Betrachter gemeinsam lachen (Fekl 2013: 15) und gemeinsam wachsam sein.

2. Bilder haben keine Stimme und doch „sprechen“ sie

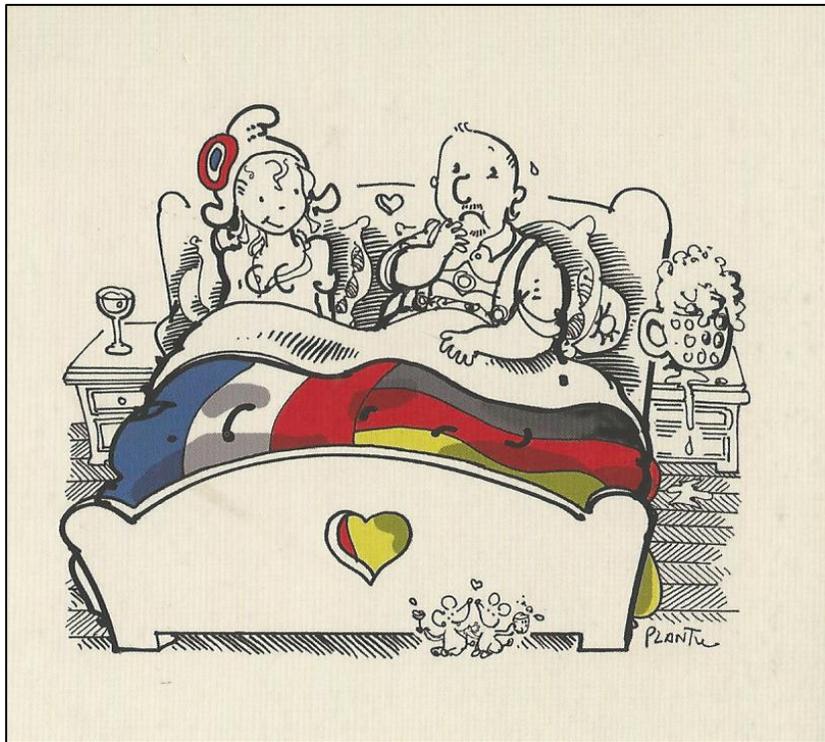
Was sagen die Bilder, wie sagen sie es? Bilder sprechen den Betrachter an, geben Impulse zum Nachdenken, zum Assoziieren, zum Fragen nach der Bedeutung, sie regen zur Suche nach Erklärungen und weiteren Informationen an und führen zuweilen auch zu Kontroversen über die Bedeutung. Diese Eigenheiten und Wirkungen von Bildern lassen sich für den Sprachunterricht nutzen und können ihn beleben. – Beginnen wir mit einer Bildbeschreibung¹⁰, die sich im Unterricht (zunächst ohne Vorlage des Bildes) als Rätsel darbieten lässt; eine genauere Analyse erfolgt dann anhand des Bildes (siehe S. 51):

*Je vois un grand lit en bois, avec un petit cœur à la tête du lit et un autre au pied du lit. Dans le lit sont couchés une jeune femme et un jeune homme, sous un couvre-lit. La jeune femme est coiffée d'un petit bonnet pointu avec une petite décoration. Le jeune homme porte des bretelles. La jeune femme regarde le jeune homme avec un sourire charmant, le jeune homme se touche le menton en grattant sa barbiche, il transpire un peu, on voit des gouttes de sueur sur son front. Sur la table de nuit de la jeune femme, on voit un verre à vin, sur la table de nuit du jeune homme, un pot avec une anse ; il en sort un liquide écumant. Le couvre-lit est décoré de larges bandes en couleur. Du côté de la jeune femme les couleurs diffèrent des couleurs du côté du jeune homme. – **Question :** *Quelles sont les couleurs du couvre-lit ?**

Woran erkennt man, um was es geht? Verschiedene Bildverweise (Ehebett, Herzchen am Fuß- und am Kopfende des Bettes) deuten auf ein Liebes- bzw. Ehepaar im Bett. Aufgrund verschiedener Bildelemente ist es als „*couple*

¹⁰ Fekl (2011: 160 = letzte Umschlagsseite).

franco-allemand“ zu identifizieren. Die junge Frau ist an ihrer Phrygiermütze (*bonnet rouge de la révolution*) und der *cocarde tricolore* als Marianne und Allegorie für Frankreich zu erkennen. Den jungen Mann kennzeichnet die für Deutschland stehende bayerische Kleidung (Lederhose mit Hosenträgern) als Michel, Allegorie für Deutschland. Die klischeehaften Attribute Wein und Bier bestätigen diese Deutung. Der Hörer kann bei der Beschreibung der Karikatur unschwer die in dem Rätsel erfragten Farben der Bettdecke als Farben der beiden Nationalflaggen *bleu-blanc-rouge* und „schwarz-rot-gold“ erraten. Das Bild enthält darüber hinaus Elemente wie Gesten und Gesichtsausdruck der dargestellten Personen, die auf die Beziehung des Paares schließen lassen: Marianne lächelt den Partner an, liebevoll, verführerisch, aufmunternd, erwartungsvoll. Sie entspricht damit gleichzeitig dem Klischee der charmanten, verführerischen Französin. Der Partner, der ins Schwitzen, in Stress geraten ist, und den die Geste des Kratzens am Kinn als leicht hilflos, verlegen der Partnerin gegenüber zeigt, entspricht dem Klischee des etwas tumben deutschen Michel. Die Beziehung des Paares erscheint ungewohnt und für den jungen Mann ein klein wenig unbehaglich. Dies gilt in entsprechendem Sinne für die reale Beziehung innerhalb des „*couple franco-allemand*“ zu jener Zeit (2005), auf die in der Karikatur verwiesen wird: Es ist der Übergang von einer engen politischen Zusammenarbeit und einem persönlich freundschaftlichen Verhältnis zwischen Jacques Chirac und Konrad Schröder zu einer neuen Situation mit Angela Merkel als Kanzlerin, die eher europäische als bilaterale Schwerpunkte setzte. Die Beziehung des Paares in der Karikatur ist nicht ganz selbstverständlich, nicht ganz spannungsfrei, sie ist von Unsicherheiten des Anfangs geprägt, bei einer werbenden Marianne allerdings. Auch wenn Bilder keine Worte haben, enthalten sie Bildelemente, die eine Deutung nahelegen.



Dessin de Plantu paru dans Le Monde du 21 septembre 2005. Utilisé avec l'aimable autorisation de Plantu. © Plantu, 2015. Tous droits réservés.

3. 2013 – Erinnerungsjahr des deutsch-französischen Vertrags

Die Jubiläumsfeiern von 2013 erinnerten mit vielen Manifestationen an die im Jahr 1963 besiegelte deutsch-französische Freundschaft nach drei großen Kriegen (1870/71; 1914-1918; 1939-1945). Die Unterzeichnung des Elysée-Vertrages, auch Freundschaftsvertrag genannt, markierte den Endpunkt des Weges von „Erbfeindschaft“ zu „Erbfreundschaft“ zwischen den beiden Völkern. Der Begriff „Erbfeindschaft“ war ein deutscher Propagandabegriff für das Verhältnis zu Frankreich seit dem 19. Jahrhundert und insbesondere im Krieg von 1870/71. So wie „Erb-sünde“ auf eine seit jeher gegebene Belastung verweist, evozierte „Erbfeindschaft“ eine seit jeher bestehende Feindschaft, die Kriege als unumgänglich erscheinen ließ.



Paris, 22.1.1963. Photo:©MAEE. www.france-allemande.fr/-1961-1970.html.

Der Begriff „Erbfreundschaft“ wurde erstmals von Josef Sauer als Unterschrift zu einer Zeichnung gebraucht, die De Gaulle und Adenauer anlässlich des ersten Staatsbesuchs des deutschen Kanzlers am 28. Juni 1962 in Frankreich in ausgetauschter Uniform und einander salutierend darstellte (in: *Musées de la Ville Strasbourg* 1988: 43). Der Begriff ist zukunftsgerichtet, er kündigt an, dass von nun an für immer Freundschaft bestehe.

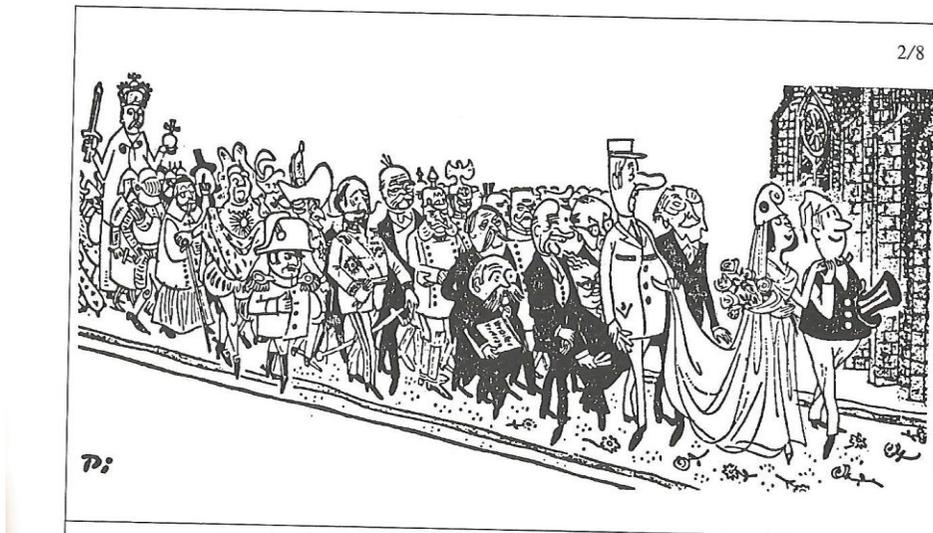
Bilder, Fotos, Film-Dokumentationen, aber auch Karikaturen begleiteten den Weg der Versöhnung. Eine oft reproduzierte Zeichnung würdigte den Initiator der deutsch-französischen Verständigung, Robert Schuman, der 1951 als französischer Außenminister die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (*Commission Européenne de Charbon et Acier CECA – Montanunion*) auf den Weg brachte (Pielert, in: *Musées de la Ville de Strasbourg* 2013: 105).

In der Zeichnung näht er Frankreich und Deutschland mit der Nähmaschine zusammen in der Hoffnung, etwas Sichereres zu schaffen als die am Boden liegende Sicherheitsnadel, welche die bis 1940 als unüberwindlich geltende Maginot-Linie symbolisiert.

Dass es trotz vieler Zeichen der Versöhnung in Frankreich noch lange Zeit auch Zeichen der Distanzierung gegenüber Deutschland gab, lässt eine Karikatur erkennen, die, unter Bezugnahme auf die Ikone Mitterrand / Kohl, in Verdun einander an der Hand haltend, noch 1986 den deutschen Kanzler mit einem Mördermesser in der anderen Hand darstellt (Cabu, in: Dietrich & Fekl 1988: 57).

3.1 Der Elysee-Vertrag in der Karikatur

Die im Elysee-Vertrag mündende deutsch-französische Versöhnung bot Anlass zu vielen zeichnerischen Stellungnahmen. Moisan und Pielert (Dietrich & Fekl 1988: 41) feierten sie mit dem Bild eines Hochzeitszuges (siehe S. 54). Angesichts der „Liebe des Jahrhunderts“, so der Titel der Karikatur von Klaus Pielert, erscheint in seiner Zeichnung die Geschichte im Défilé versöhnt: Angeführt von dem Brautpaar Marianne und Michel, geleitet von De Gaulle und Adenauer als Brautführer, folgen historische Persönlichkeiten beider Länder vereint: Schuman, Wilhelm II. und Bismarck, Friedrich der Große und Napoléon I und III, Louis XIV und viele andere bis hin zu Karl dem Großen, der den Zug abschließt (Pielert, in: Fekl 2013: 18). Hitler ist nicht unter ihnen. An ihn erinnert eine kritische französische Karikatur in dem Magazin *L'Express*, die Adenauer auf dem Weg zum *Quai d'Orsay* (französisches Außenministerium) zeigt, mit den Verkörperungen von „drei blutigen Jahrhunderten“, nämlich Hitler, Wilhelm II., Bismarck und Friedrich dem Großen im Gefolge (Eiffel, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 109).



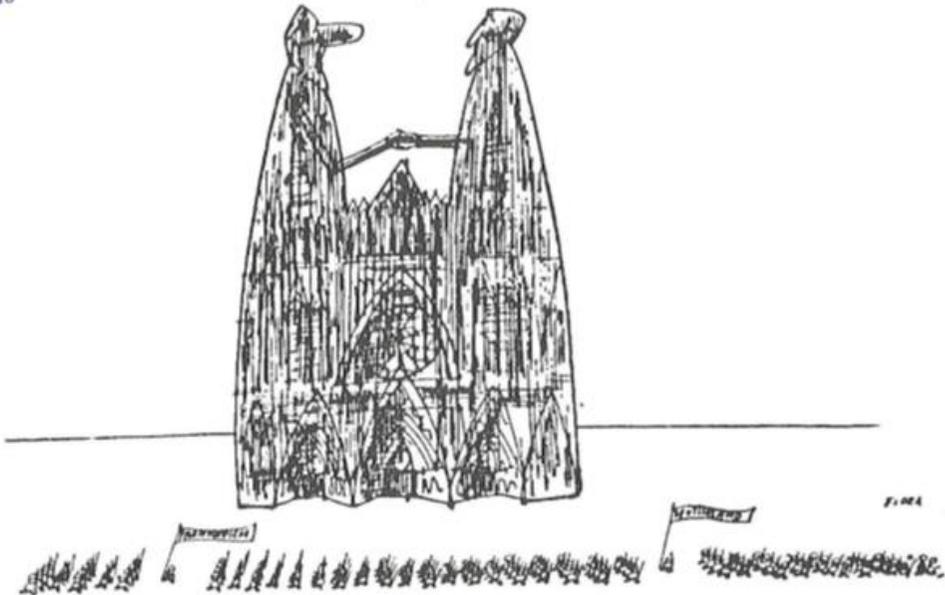
Klaus Pielert, "Die Liebe des Jahrhunderts"
(in: Fekl 2013: 18)

Haus der Geschichte. Bundeszentrale für politische Bildung.
www.deufamat.de/konflikte/krieg-und-aussoehnung/1945-1963-deutsche-und-franzosen-von-der-erbfeindschaft-zur-partnerschaft/der-deutsch-franzoesische-freundschaftsvertrag.html.

Einige Karikaturen greifen die bekannten Foto-Ikonen zur deutsch-französischen Versöhnung auf: De Gaulle und Adenauer, die sich die Hand geben, verschmelzen im Bild mit der Kathedrale von Reims (Flora, in: Dietrich / Fekl 1988: 42). Davor defilieren die beiden Armeen (siehe S. 55). Das Bild verkörpert die deutsch-französische Beziehung im Zeichen christlicher Versöhnung sowie politischer und militärischer Zusammenarbeit (Flora, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 112). Diese Zeichnung erinnert an das Treffen der beiden Staatsmänner in der Kathedrale von Reims 1962, an einem zentralen Ort historischer Erinnerung, der Krönungskirche der französischen Könige, Ort auch schwerer Zerstörungen in den beiden Weltkriegen und der bedingungslosen Kapitulation der Deutschen im Jahr 1945, und nun Ort der Versöhnung. Diese, so die Aussage der Zeichnung, erfolgt im Zeichen

gemeinsamer christlicher Werte, gemeinsamer, wenn auch gegensätzlicher historischer Erinnerungen und abgesichert durch eine gemeinsame militärische Kooperation. Die Informationen überlagern sich im Bild der Kathedrale wie in einem Palimpsest¹¹, in dem die Vergangenheit überschrieben ist, ohne sie ganz unsichtbar zu machen.

2/10



Paul Flora: "Reims", 1962 (in: Musées de la ville de Strasbourg 2013: 112).

Eine weitere symbolträchtige Zeichnung zeigt die beiden alten Männer De Gaulle und Adenauer, die auf langen dünnen Beinen einen Berg dicker Bücher historischer Erinnerungen mit den Jahreszahlen 1871, 1814-18, 1939-45 zu überwinden suchen, indem sie sich gegenseitig an den Händen und im Gleichgewicht halten (Partykiewicz, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 114). Dies ist nur unter größter Anstrengung und bei gemeinsamem

¹¹ griechisch: *Palin psaein* – abschaben, wegkratzen.

Willen möglich. Wenn einer der beiden die Hände des anderen loslässt, fallen sie, fällt alles zusammen. Aber die beiden Greise schaffen es.



Josef Partykiewicz: „Gut, dass es große Männer gibt“, 1962
(in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013, 114);
hier abgedruckt mit freundlicher Genehmigung der Erbin des Nachlasses des Künstlers.

Die Assoziation eines Triumphbogens, die die Form der Zeichnung weckt, ist von demselben Zeichner weitergeführt worden: In seiner Zeichnung mit dem Titel „Triumphbogen“ (siehe S. 57) ist die vielfach fotografierte Umarmungsgeste der beiden Staatsmänner in die Umrisse eines Triumphbogens eingemeißelt. Durch ihre Versöhnung, kann man es deuten, haben die beiden Staatsmänner etwas Triumphales, eines Triumphbogens Würdiges geschaffen, dauerhaft und zum Nutzen der jungen Menschen, die in der Gestalt des Hand in Hand gehenden Pärchens Marianne und Michel sorglos und heiter darunter her spazieren können. An einer solch komplexen

Zeichnung lässt sich hinsichtlich der Aussage ein erheblicher Mehrwert gegenüber einer Fotografie ermessen.



Josef Partykiewicz: "Der Triumphbogen", 1962
(in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 145);
www.deuframat.de/einfuehrung/in-einem-neuen-europa/frankreich-deutsch.00/html;
Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Erbin des Nachlasses des Künstlers.

3.2 Goldjubiläum und danach?

Im Zusammenhang dieser Zeichnungen mag es sich anbieten (ggf. in Schülerreferaten), die Bedeutung des deutsch-französischen Freundschaftsvertrags als Rahmen für die Zusammenarbeit auf den Ebenen der Außenpolitik, der Verteidigung und des Bildungswesens zu würdigen und an viele positive Errungenschaften zu erinnern, die der deutsch-französische Vertrag gebracht hat.¹²

Diese Hinweise sind von Bedeutung, wenn wir Schlagzeilen wie die folgende lesen: „Noch nie waren Paris und Berlin einander so fremd“ (Eckart Lohse in der Sonntagszeitung der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* vom 31. August 2014), mit der auf unterschiedliche Einstellungen in der Finanzpolitik angesichts der europäischen Finanzkrise, aber viel mehr noch auf eher persönliche Kommunikationsprobleme zwischen den Protagonisten der deutsch-französischen Beziehung hingewiesen wird. Der Autor des Artikels stellt gegenseitige Schuldzuweisungen fest, die Freunden nicht gemäß seien, er sieht aber in den Bindungen, die der Vertrag den beiden Regierungen auferlegt, eine Garantie, dass es Lösungen geben wird.

¹² Errungenschaften sind nicht zuletzt im Bildungswesen zu verzeichnen, das dem Vertrag das DFJW/OFAJ und in der Folge 4300 Schulpartnerschaften, bislang insgesamt 8 Millionen Schülerbegegnungen, 200 000 beteiligte Schülerinnen und Schüler pro Jahr, bilaterale Schülerprogramme (z.B. Programme Voltaire, Programme Brigitte Sauzay) und die Deutsch-Französische Hochschule mit 169 Standorten verdankt. Dazu wurde seither eine Fülle von Städtepartnerschaften geknüpft. 130 gab es im Jahr 1963, 2200 sind es heute. Dabei mag erkennbar werden, dass der Vertrag mit seinen festgeschriebenen Zwängen zu Kooperation und regelmäßigen Treffen auch über Momente schlechterer Kommunikation der Repräsentanten hinwegträgt (www.dfjw.org/dfjw).

4. Repräsentationen des deutsch-französischen Verhältnisses

4.1 Das deutsch-französische Paar

Das deutsch-französische Verhältnis wird in einer Fülle von Karikaturen als „deutsch-französisches Paar“ repräsentiert, das in seinen verschiedenen Ausprägungen die unterschiedlichen Momente der politischen Beziehung spiegelt. Es bietet sich an, im Unterricht die dargestellten Paarbeziehungen zu identifizieren, die entsprechenden ikonographischen Hinweise zu „lesen“ und die Intention des jeweiligen Zeichners zu deuten und ggf. zu werten. Die Schülerinnen und Schüler können an die „Lektüre“ der Bilder nach folgendem (u.a. in den Workshops mehrfach erprobten) Verfahren herangeführt werden:

Die Zeichnungen (Kopien) werden in zwei Teile durchgeschnitten, jeder Schüler / jede Schülerin erhält einen Ausschnitt und geht auf die Suche des zweiten, zunächst nur (in französischer Sprache) sprechend, ohne den eigenen Ausschnitt zu zeigen. Wenn die Bilder vervollständigt sind¹³, erörtern die beiden Partner die in ihrer Zeichnung dargestellte Repräsentation der Beziehung und die bildnerischen / karikierenden Elemente, die sie kennzeichnen, und sie interpretieren den Zustand der bilateralen Beziehung in der Sicht des Zeichners. Bei der Präsentation der Lösungen werden die Karikaturen für alle sichtbar ausgelegt. – Die Aufgabenstellung für die Partnersuche lautet etwa wie folgt:¹⁴

¹³ Ggf. können hierfür vollständige Kopien zur Verfügung gestellt werden.

¹⁴ Die Aufgabenstellung folgt dem von Seidl (2007b: 8) auf Grundlage der semiotischen Bildanalyse entwickelten „Dreischritt“ auf folgenden Ebenen: ikonische Ebene, indexikalische Ebene, symbolische Ebene, bei dem die Lerner „erkennen, dass die Bilder Abbildcharakter haben, aber trotzdem konstruiert sind und je nach Kontext [...] unterschiedlich gelesen werden können“. Die Termini „Ikon“ und „ikonisch“ gehen auf Charles Sanders Peirce zurück. Er definiert den Zeichentyp des Ikons durch die Ähnlichkeit zwischen Zeichenmittel und Referenzobjekt (Peirce 1931: 157). Daneben gibt es nach Peirce (1931: 143) noch das Index (oder Anzeichen), das durch eine natürliche Verbindung zwischen Zeichenmittel und

- *Sous quel aspect apparaît la relation franco-allemande ?*
(> *La représentation de la relation franco-allemande*)
- *Quels éléments du dessin donnent cette idée ?*
(> *Éléments iconographiques / caricaturales*)
- *Quelle opinion du dessinateur peut-on lire dans le dessin ?*
(> *Interprétation, le point de vue du dessinateur*)

4.1.1 Brautpaar / Hochzeitspaar

Bereits der erste offizielle Besuch Adenauers in Frankreich am 2. Juni 1962 wird als Brautbesuch karikiert: Adenauer kommt im Brautschleier den Gangway des Flugzeugs herunter, wo de Gaulle erwartungsvoll zum Willkommen bereit steht. Die „Braut“ bringt allerdings ein „uneheliches“ Kind mit, Europa in der Gestalt eines Babys (Köhler, in: Fekl 2013: 17). Man erinnert sich, dass de Gaulle im Gegensatz zur deutschen Politik einem Europa zusammen mit England lange Zeit kritisch bis ablehnend gegenüberstand.

Referenzobjekt charakterisiert wird, weil beide in räumlichem, zeitlichem oder kausalem Zusammenhang miteinander auftreten. Das Symbol schließlich wird nach Peirce (ebd.) durch die Konventionalität zwischen Zeichenmittel und Referenzobjekt definiert. – Hecke (2010: 159) unterscheidet drei Ebenen u.a. auch des Schwierigkeitsgrades der Bildbetrachtung: Bildinhalte identifizieren, Benennung formaler Mittel und Rückführung von Bildwirkungen darauf, Bilddeutung im Rahmen des Kontextes, u.a. Spekulation bezüglich der Wirkung, ggf. auch auf Angehörige verschiedener Kulturen. – Auch das unter „D-I-E“ bekannte Verfahren der interkulturellen Bildbetrachtung auf drei Ebenen (*description* (Was sehe ich?), *interprétation* (Was könnte das Gesehene bedeuten, was würde ich gern wissen?), *évaluation* (welche Zusammenhänge sehe ich, wie urteile ich?) kann Anwendung finden (www.Intercultural.org/tools.php/The.D.I.E.exercise).



Delambre: „Sarko se donne jusqu'au bout“
(in: Fekl 2013: 97),
Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Jean Michel Delambre.

4.1.2 Das Paar im Bett

Zur Zeit der Präsidentschaft Sarkozy wird das Paar „Merkozy“ (Merkel – Sarkozy) häufig im Bett dargestellt, allerdings ist die gegenseitige „Liebe“ nicht völlig ideal, sondern vermischt sich im Hinblick auf Europa mit Zwängen und Berechnung: Nicolas Sarkozy, der von seiner schwangeren Frau Carla Bruni in flagranti mit Angela Merkel ertappt wird (Plantu, in: Fekl 2011: 31), erklärt den offensichtlichen Seitensprung damit, für Europa in der Krise alles tun zu müssen. Aber auch Angela Merkel verlangt ihren „Europa-Lohn“, wenn sie den Partner Sarkozy nach der gemeinsam verbrachten Nacht liebevoll, allerdings nicht ohne Ambivalenz fragt: „*Alors EURO?*“, Wortspiel für „*alors*

heureux ?“ mit Anspielung auf den deutschen Akzent, womit sich die Frage verbindet, ob er nun mit ihr zur Rettung des EURO bereit sei (Delambre, in: Fekl 2013: 97).

Die Vorstellungen zur Bekämpfung der Finanzkrisen in Europa gehen zur Zeit der Präsidentschaft Hollandes noch weiter auseinander: Der Gegensatz zwischen dem strengen Sparkurs Deutschlands zur Gewährleistung von Stabilität für den EURO und der Konzeption der französischen Regierung, dass finanzschwache Staaten, auch Frankreich selbst, durch zusätzliche Zuwendungen seitens der Europäischen Union und durch weitere Verschuldung ihre Wirtschaft ankurbeln könnten („*Croissance*“), spiegelt sich auch in Karikaturen: Ein mit liebevoll verschnörkelter Inschrift „Merkozy“ verziertes „*grand lit*“ ist (nach Sarkozys Abwahl) unbelegt; in dem schmucklos daneben stehenden schmalen, an Jugendherbergskomfort erinnernden Etagenbett mit Kennzeichnung „Merkollande“ kniet die Figur von Angela Merkel auf der oberen Etage und mahnt mit streng erhobenem Zeigefinger die unten liegende Figur von François Hollande, ja nicht zu schnarchen, das heißt, sich nicht unliebsam, mit abweichenden Äußerungen, bemerkbar zu machen (Sakurai, in: Fekl 2013: 22).

In der hier abgebildeten Bettszene (siehe S. 63) er bietet sich Hollande, der am Morgen neben Angela Merkel erwacht ist, „*Croissances*“ zum Frühstück zu besorgen (Wortspiel *croissants / croissances*), während sie barsch abwiegelt, er möge nicht immer ihr Geld ausgeben (Soulcié, in: Fekl 2013: 28).¹⁵

¹⁵ Siehe auch die Internetseite www.soulcié.fr.



Thibaut Soulcie 2012 (in: Fekl 2013, 28);
abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

4.1.3 Alltagsszenen des „couple“ oder: Wer hat das Sagen?

Der in vielen Karikaturen beschworene Alltag des Ehelebens des „*couple franco-allemand*“ verweist auf verschiedene Facetten und wechselnde Momente in den realen deutsch-französischen Beziehungen: Bei der nächtlichen Heimkehr empfängt „Ehefrau Angela Merkel“ den „Ehemann Sarkozy“ mit liebevollem Küsschen, allerdings nur auf der Höhe des Blicks der Kamera. Hinter ihrem Rücken hält sie ein Rollholz verborgen, und unterhalb des Blicks der Kamera treten die beiden sich sogar gegenseitig gegen die Beine (Cabu, in: Fekl 2013: 58). In der Öffentlichkeit, so ist die Karikatur zu lesen, wird die Freundschaft kontinuierlich beschworen und zur Schau gestellt, aber in der

politischen Realität gibt es immer wieder Kontroversen und Momente der Irritation über den Partner.

Andere Szenen verweisen auf ein Ungleichgewicht im Machtgefüge zwischen den Partnern, die in herber Kritik beiden zur Last gelegt wird: So liegt Angela Merkel behaglich auf dem Sofa hingebettet, während ein winziges Schoßhündchen mit Gesichtszügen von Sarkozy hilflos dem liebevoll-starken Handgriff der zupackend-streichelnden Herrin ausgesetzt ist (Stuttmann, in: Fekl 2013: 32). In einer sadomasochistischen Szene schwingt die Domina Angela Merkel eine Peitsche, der sich ein kleiner Sarkozy zerknirscht zu entziehen sucht (Wiaz, in: Fekl 2013: 26).

Insbesondere das von Sarkozy zunächst zustimmend aufgenommene Angebot Merkels, ihn im französischen Wahlkampf um seine zweite Legislatur zu unterstützen, wurde mehrfach in der französischen Karikatur kritisch aufgegriffen. Die Darstellungen verweisen auf Sensibilitäten in Frankreich gegenüber einer als zu stark empfundenen Einmischung in französische Verhältnisse und Bevormundung des Partners. Aber auch dieser wird kritisiert, weil er dies zulässt oder sogar provoziert und deutsche Verhältnisse idealisiert. In der Karikatur werden beide Partner entsprechend bissig vorgeführt: Ein winziger Sarkozy auf einem mächtig gezeichneten Busen von Angela Merkel bricht auf in den Wahlkampf mit dem Ruf: „*Allons enfants!*“ (Platzmann, in: Fekl 2013: 34). Mit ähnlicher Intention wird eine riesige Merkel gezeigt, die einen winzigen Sarkozy auf dem Arm trägt, beide überwölbt von einem breiten Hut, einer Mischung aus preußischem Dreispitz und napoleonischem Zweispitz (Lel, in: Fekl 2013: 33). Eine weitere Szene zeigt Merkel im biedereren Hausfrauenkostüm in Paris. Als emsige Wahlhelferin klebt sie ein Wahlplakat des Partners an, das diesen in Lederhose und Bayernhut zeigt (Iturria, in: Fekl 201: 48).

4.2 Das Bild des tanzenden Paares

Innerhalb der verschiedenen Ausprägungen des Paares stellt der Tanz als Repräsentation der deutsch-französischen Beziehungen eine immer wiederkehrende Konstellation dar. Bereits Adenauer und De Gaulle wurden als Tango-Tänzer gezeichnet. De Gaulle scheint dabei zu führen, aber Adenauer geht mit Geschick auf die Bewegungen des Partners ein (Rouso¹⁶, in: Fekl 2013: 131). (Das Bild ist abgedruckt mit dem Titel „*La Garde républicaine*“ in: Fekl 2013: 131, mit dem Titel „*L’Idylle Franco-Allemande: De Gaulle – Adenauer*“ in: *Representative exhibition of outstanding cartoonists from France: www.cartoongallery.eu/exhibitions*).¹⁷



Robert Rousso: De Gaulle Adenauer (in: Fekl 2013: 131);
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

¹⁶ Weitere Bilder von Rousso s. unter www.iconovox.com/dessinateurs.rousso.html.

¹⁷ Auch Helmut Schmidt und Giscard d’Estaing werden als Tänzer gezeichnet, von Haitzinger auf dem Eis beim „Europa-Paarlauf / *Patinage européen*“ (Fekl 2013: 122), von Benedek beim (transatlantischen) „Pas de deux“ (Fekl 2013: 123).

Tanzszenen zwischen Merkel / Sarkozy und Merkel / Hollande spiegeln die Beziehung der Partner als Machtspiel in besonders scharfer Weise. Die Karikatur einer „Aufforderung zum Tanz“ (Sakurai, in: Fekl 2013: 125) enthält sowohl den gesprochenen Dialog als auch, in einer Wolke, den nur gedachten inneren Kommentar der beiden Tanzpartner. Angela Merkel fragt den Kavalier, der sich mit einer Rose in der Hand vor ihr verbeugt: „Wer soll führen, mein Lieber?“, woraufhin Sarkozy antwortet: „Darauf kommt es doch nicht an, meine Liebe...“. Im gedachten Kommentar antworten beide für sich mit den gleichen Worten: „Natürlich ICH!“. (Man erinnert sich an den Zusammenhang von *conversation* und *sous-conversation* bei Nathalie Sarraute, *L'Ere du soupçon*). In der hier zu sehenden Tanzszene lobt ein schwächlicher Sarkozy die breite, mächtige Partnerin entzückt mit den Worten: „Sie tanzen wundervoll, Madame!!!“ Der „Leser“ der Karikatur sieht – auf den zweiten Blick –, dass die stabile Partnerin den kleinen Partner trägt (Mester, in: Fekl 2013: 129).



Gerhard Mester, 2012 (in: Fekl 2013: 129);
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Der Kampf um die Führung wird in mehreren Schattierungen gezeigt: Sarkozy kommentiert den angestrengt wirkenden Tanz mit den Worten: „Beim Tanzen führt immer der Mann, Madame!“, aber im Bild hat die Partnerin ebenso deutlich die Hosen an wie er (Jacek, in: Fekl 2013: 127).



Josep (Pepsch) Gottscheber, „Let’s dance“ (in: Fekl: 2013: 130);
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Auch Hollande und Merkel tanzen zusammen auf einer Tanzpiste, die vielfältige Anspielungen enthält, auf einem EURO, dessen Rand die Worte EURO-VISIONEN zieren und damit auf einen bekannten Fernseh Wettbewerb hindeuten, bei dem die „Sieger“ gekürt werden. Dabei erinnern die expressiven Tanzformationen des auf dem Ring(platz) tanzenden Paares Hollande und Merkel eher an Ringkampfformationen, in denen die Figuren wechselnd die Führung beanspruchen (Pepsch, in: Fekl: 2013: 130). Gerade in den Tanzszenen werden Einschätzungen von Machtgefügen und wechselndem Machtgefälle deutlich und als Kämpfe um Führung konkretisiert und kritisiert.

4.3 „Tandem“ und „Motor“ – weitere Repräsentationen

Die Bedeutung des deutsch-französischen Paares als treibender Kraft im Kreis der europäischen Gemeinschaft wird immer wieder von Karikaturisten aufgegriffen. Eine Zeichnung aus der Zeit von Helmut Kohl zeigt ein Erlahmen der europäischen Diskussion, wenn Deutschland und Frankreich nicht die Tagesordnung vorbereitet haben (Plantu, in: Fekl 2011: 75). Merkel tritt, am vorderen Lenker eines Tandemrads sitzend, mächtig in die Pedale (Ebert, in: Fekl 2013: 64). Auf dem hinteren Sattel drängt Sarkozy nicht weniger engagiert voran. Auf der Stange zwischen beiden allerdings sitzen die kleinen Europäer und lassen sich, untätig, ohne Pedale, strahlend und lachend mitfahren.

Ob diese Bilder des Tandems, des Motors und der Stichwortgeber für Europa auch in Zukunft für das deutsch-französische Paar kennzeichnend bleiben, wird zu beobachten sein. Im Zusammenhang der französischen Konsultationen vom 19. Mai 2000 setzen Gerhard Schröder und Jacques Chirac in freudigem Kräfteinsatz den „deutsch-französischen Motor“, der im Blechgehäuse einer europäischen Kuh steckt, in vitale Bewegung (www.burkhard-mohr.de). Im Jahr 2013 der Jubiläumsfeiern zum deutsch-französischen Vertrag hingegen bemühen sich bei demselben Zeichner Angela Merkel und François Hollande um eine unmöglich erscheinende „Remobilisierung“ bzw. „Revitalisierung“ eines völlig aus der Form geratenen Motors aus Zeiten Adenauers und de Gaulles (Saarbrücker Zeitung 23.1. 2013).¹⁸

¹⁸www.coec.eu/.../karikatur_von_mohr_zur_wiederholung_des_deutsch-franzoesischen-duos_23_januar_2013-de.

5. Gestalterische Mittel

5.1 Bildnerische Mittel der Karikierung

Bilder sprechen nicht, und doch können wir sie deuten. In einer Karikatur sind alle Elemente wichtig. Die Personen werden vom Karikaturisten an Zeichen kenntlich gemacht, die er als typisch ansieht und die auch vom Betrachter als solche gelesen werden können. Es sind dies Zeichen ihres Äußeren, ihrer Figur, ihrer Gesichtszüge, ihrer Kleidung und auch typische Gesten und Verhaltensweisen. Im binationalen Zusammenhang werden sie oft ergänzt durch nationale Embleme, Flaggen oder Nationalfarben. Solche für die Personen typische Zeichen dienen nicht nur zum Erkennen, sondern sie verweisen auch auf ihr Wesen, wie es der Karikaturist sieht, und prägen ihre Rolle in der Beziehung der Personen untereinander. Diese kommt insbesondere auch in der jeweiligen Konstellation zum Ausdruck und spiegelt die Beziehung in der Wirklichkeit. Einige der im Folgenden aufgeführten Elemente werden die Schülerinnen und Schüler bei der Betrachtung und Präsentation ihrer Karikaturen erkennen, benennen und am Beispiel erläutern (s.o. Kap. 4.1). Die Beobachtungen werden im Unterricht gesammelt, aufgelistet, ergänzt und kommentiert (vgl. hierzu die Übersicht über „karikaturale Motive und Gestaltungsmittel“ bei Dietrich / Fekl 1988: 5-19).

5.1.1 Das Äußere

Plantu äußerte einmal, es sei ein Glück, Karikaturen in einer Zeit zu zeichnen, da Merkel und Sarkozy das deutsch-französische Paar bildeten: Bei Frau Merkel sei alles rund zu zeichnen, bei Sarkozy alles eckig. In der Tat sind bei ihm und vielen anderen Karikaturisten die Darstellungen dieser beiden Personen auf die Grundformen rund und eckig zurückzuführen und in diesem Kontrast auf Anheb zu erkennen: Angela Merkel hat in den Zeichnungen ein

rundes Kinn, runde Wangen, ein kleines Stupsnäschen, der Körper wird mit entsprechenden Rundungen gezeichnet. Markant wirkt nur die Mundpartie. Wenn die Karikaturen farbig sind, bestimmen helle Farben, rosa Haut, gelbe Haare die Darstellung. Die Figur steht in Kontrast zu Sarkozy: Schwarz ist dessen viereckiger Haaransatz, schwarz sind die eckigen Augenbrauen, die Augen. Die Nase ist langgezogen, spitz, der Körper schwächig bis dürr, die Glieder eckig.

Diese Darstellung vermittelt der Figur von Angela Merkel je nachdem etwas Mütterliches, etwas Beschützendes, aber auch Beherrschendes. Sarkozy wirkt nervöser, weniger in sich ruhend, lenkbar, manchmal unterlegen. Hollande erscheint in der Karikatur weniger deutlich markiert, leicht unbestimmt, oval die Kopfform, der Körper, die Brille; die Farbtönung eher grau.

Deutliche Kennzeichen markierten zu Zeiten auch das Paar De Gaulle / Adenauer. Beide erschienen körperlich groß, stets aufrecht, auf gegenseitiger Augenhöhe. Sie waren an Gesichtsmerkmalen deutlich zu erkennen, De Gaulle an der weit vorragenden Nase dessen, der weiß, wo es lang geht, Adenauer an einem deutlich markierten Faltengesicht und leicht schräg stehenden Augen, die ihm etwas Listiges vermitteln.

5.1.2 Kleidung / Embleme / Attribute

Häufig sind die Personen an der Kleidung erkennbar: Je nach Intention erscheint Merkel im Hosenanzug („Wer hat die Hosen an?“), im biederem Gewand der pragmatisch-emsigen Hausfrau, im Dirndl der kräftigen Bayerin, die nichts so schnell umwirft, im Kittel der Krankenschwester, die den Partner zupackend betreut, oder gar im Leder-Nagel-Kostüm der Domina.

Sarkozy erscheint oft unter dem Hut des Egozentrikers Napoléon I. Seine von den Franzosen vielfach als zu stark empfundene Anpassung an Deutschland

wird in der Karikatur an Elementen des bayerischen Regionalkostüms (Lederhose, Hut mit Gamsbart) deutlich. De Gaulle wurde in Generalsuniform dargestellt, wenn auf seinen Einsatz für eine starke militärische Mitte in Europa angespielt wurde. Sein Bekenntnis zur Größe Frankreichs und sein Machtbewusstsein trugen ihm in der Karikatur die Toga des römischen Kaisers (Großkreuz, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 115) oder Krone und Purpurmantel Karls des Großen ein (Hanel, ebd. 2013: 119).

Nationalflaggen kennzeichnen die Herkunft der Personen, aber sie können darüber hinaus auch weitere Deutungselemente enthalten. Wenn die französische Nationalflagge dem Paar Sarkozy/Merkel voranflattert oder wenn die *Cocarde* eine Mischung deutscher und französischer Nationalfarben enthält, mag dies ein Zeichen von Freundschaft sein. Im Kontext der Wahl des französischen Präsidenten allerdings sind die französische Nationalflagge in der Hand der deutschen Bundeskanzlerin und die blau-weiß-rote *Cocarde* an ihrem Hut eher als Zeichen der Anmaßung zu werten.

Attribute dienen der Kennzeichnung der Personen, sie symbolisieren darüber hinaus häufig auch das Wesen der Personen, wie der Karikaturist es sieht (von den Attributen Preußenhut, Napoleonshut, Bayernhut und Phrygiermütze der Marianne war bereits die Rede). Attribute kennzeichnen auch die Rolle in der Konstellation, so zum Beispiel die Peitsche in der Hand der „Domina“ Merkel.



Klaus Stuttmann (in: Fekl 2013, Titelbild);
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Auch Widersprüche zwischen vorgeblicher und wirklicher Einstellung werden an Attributen erkennbar: Während Merkel und Hollande sich mit Handschlag und Lachen gegenseitig „Freundschaft“ (in der Sprechblase) versichern, steckt die Hand beider in einem eisernen Fehdehandschuh (Stuttmann, in: Fekl 2013, Titelbild). Vom Rollholz im Rücken der Ehefrau (Merkel) beim Begrüßungsküsschen war bereits die Rede.

5.1.3 Gesichtsausdruck / Gesten / Verhalten der Personen

Die in den Darstellungen der Paare Merkel-Sarkozy und Merkel-Hollande erkannten Machtverhältnisse finden auch in Gesten, Gesichtsausdruck und Verhalten ihren Ausdruck: Merkel, die mit erhobenem Zeigefinger Hollande belehrt; Merkel, die als strenge und dynamische Krankenschwester den lächelnd im Rollstuhl sitzenden Hollande in riesiger Geschwindigkeit vorwärtstreibt (das Freundespaar des Spielfilms „Intouchables“ lässt grüßen)

(PoinT, in: Fekl 2013: 151). Über die Konstellationen Herrin/Schoßhündchen sowie Domina/Kunde wurde bereits gesprochen (s.o.).

5.1.4 Größenverhältnisse der Personen untereinander

Die Größenverhältnisse der dargestellten Personen entsprechen häufig der Realität, aber sie werden auch übertrieben oder sogar umgedreht, wenn dies die intendierte Aussage nahelegt: Helmut Kohl war größer als Mitterrand, aber der Unterschied wurde zeichnerisch unverhältnismäßig übersteigert in einer Zeit, als Deutschland die anderen europäischen Staaten wirtschaftlich überholte: „*Voilà le petit nouveau*“, begrüßt im „Europäischen Collège“ ein kleiner „Direktor“ Mitterrand den riesigen „neuen Schüler“ (d.h. den 1982 gewählten neuen Kanzler) Helmut Kohl (Moisan, in: Dietrich & Fekl 1988, 73). Die Mitglieder einer europäischen Jury erkennen bei einem Examen Anstrengungen des sie hoch überragenden Schülers an (gemeint sind finanzielle Anstrengungen Deutschlands für die europäische Einigung), sie ermahnen ihn aber, „*de faire mieux à l’avenir*“ (Plantu, in: Fekl 2011: 89). Die Größenverhältnisse werden aber auch umgekehrt, wenn der Gegensatz des „politischen Zwergs“ und „wirtschaftlichen Riesen“ (Helmut Kohl / Deutschland) bzw. der Umkehrung (Mitterrand / Frankreich) zum Ausdruck kommen soll (Trez, in: Dietrich & Fekl 1988: 53).

5.2 Worte / Sprechblasen / Legenden



Thomas Platzmann, 2012 (in: Fekl 2013: 94);
Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Karikaturen sprechen auch ohne Worte, aber es gibt Beispiele, in denen eine Sprechblase oder eine Legende die Bedeutung erhellt, zuspitzt oder durch Kontrast verdeutlicht. So kommt in den Begrüßungsworten der Kanzlerin für den neuen Präsidenten Hollande 2012 die Kühle in der Beziehung zum Ausdruck, wenn sie (in der Sprechblase) sagt: „*Mais attention, on ne s’embrasse qu’aux anniversaires*“ (Pétillon, in: Fekl 2013: 59).¹⁹ Die Freundschaft, so soll gewiss verstanden werden, ist bei den anstehenden Feierlichkeiten zum 50. Jubiläum der Begegnung von De Gaulle und Adenauer als Fassade aufrecht zu erhalten, aber das sollte bei Partnern genügen, die sich persönlich nicht sonderlich mögen. – Zu Beginn der Amtszeit Hollandes verweist die oben zu sehende Karikatur auf die Unterschiede in der

¹⁹ Man erinnert sich an viele Begrüßungskussszenen zwischen Merkel und Sarkozy, dem Vorgänger von Hollande.

Europapolitik durch den Widerspruch zwischen der gemeinsam hochgehaltenen Flagge und dem Auseinanderdriften der Schritte der beiden Partner. Die Differenz wird diplomatisch kaschiert, für den Betrachter der Zeichnung allerdings gleichzeitig unterstrichen durch die begleitenden Worte: „Erfreut, Ihre Bekanntschaft zu machen“ – „Ganz meinerseits“ (Pleißmann, in: Fekl 2013: 94). – In einer Karikatur, die den deutschen Adler mit blonder Merkel-Haarfrisur zeigt, der den gallischen Hahn mit Sarkozy-Gesicht in den Krallen hält, macht dieser die Äußerung: „*C'est un partenariat!*“, wodurch der französische Karikaturist das Gleichgewicht der Beziehung als Illusion kennzeichnet (Soulcié, in: Fekl 2013: 88).

5.3 Anspielungen

Anspielungen können in Worten und in Bildern erfolgen. Sie können sich auf aktuelle Ereignisse, Situationen und Diskurse, aber auch auf Momente oder Figuren der Geschichte beziehen. Sie verdichten die Aussage des Bildes durch zusätzliche Informationen, indem sie Assoziationen wecken. Die Krankenschwester Merkel, die Hollande in einem rasenden Rollstuhl fährt (Point, in: Fekl 2013: 151), erinnert an das Freundespaar in dem Film „Intouchables“ und damit zum einen an das Verhältnis Gesunder / Kranker, zum anderen aber auch an die Zusammengehörigkeit und die Kraft, die aus der Gemeinsamkeit erwächst.

Der von Kaiser Karl als erstem Europäer beschlossene Hochzeitszug historischer Figuren im Zusammenhang der Vorbereitung des Elysée-Vertrages gibt diesem Ereignis der Versöhnung die große historische Dimension (s.o. Kap. 3.1, Pielert, in: Fekl 2013: 18). Merkel und Hollande, die sich den Rücken kehren, erscheinen hingegen als kleine Figuren im Schatten des riesigen Bildes der beiden Gründerväter der deutsch-französischen

Partnerschaft, De Gaulle und Adenauer, die mit leicht missmutigem Blick auf sie herabschauen (Hanitzsch, in: *Musées de la Ville de Strasbourg* 2013: 185).

Um die Anspielungen zu verstehen, müssen den „Lesern“ die Zusammenhänge geläufig sein. Dies kann beim Einsatz politischer Karikaturen im Französischunterricht eine Schwierigkeit darstellen, und es ist abzuwägen, welche Hintergrund- und Zusatzinformationen zum Verständnis nötig sind. Man macht auch die Erfahrung, dass eine Karikatur in einer aktuellen Situation leicht zu deuten ist, sie aber nur wenige Zeit später, wenn der soziokulturelle Hintergrund nicht mehr gegenwärtig ist, längerer Erklärungen bedarf.

6. Das „Bild des anderen“ in der Karikatur

Der deutsch-niederländische Karikaturist Fritz Behrendt stellte 1988 in einer Karikatur mit dem Titel „DIE Deutschen ... DIE Franzosen ... / LES Allemands ... LES Français ...“ (Dietrich / Fekl 1988: 20)²⁰ die Entwicklung des Bildes vom jeweiligen Nachbarn dar, eine Meta-Karikatur, eine Karikatur über das Fremdbild des jeweils anderen.²¹ In zwei Bildreihen mit je vier Bildern stellt der Zeichner vor Augen, dass die Entwicklung des Fremdbildes im kollektiven Gedächtnis beider Länder ganz parallel verlaufen ist.

Das jeweils erste Bild der beiden Reihen zeigt einen Repräsentanten des anderen Volkes als gleichermaßen kriegerisch: Deutschland wird personifiziert durch eine Figur in Uniform und Pickelhaube, die an Bismarck und den

²⁰ Siehe auch: www.journalfrancoallemand.blogspot.de/2012/12/das-bild-des-anderen-im-wandel-der-zeit.html ; www.germanistik.uni-freiburg.de/daf.phil/internetprojekte/internetprojekte/projekte5/dfkommunikation/pagedaccueil.html (Deutsch-französische Vorurteile und Stereotypen). <http://www.germanistik.uni-freiburg.de/daf.phil/internetprojekte/internetprojekte/projekte%20%095/dfkommunikation/pagedaccueil.html>

²¹ „Die Analyse der Zeichnung kann unter der Frage „Wie sind die Deutschen, wie die Franzosen in dieser Karikatur dargestellt, wie sehen sie einander?“ im Unterricht in Paargesprächen durchgeführt werden. (*Les représentants* / die Repräsentanten; *les attributs* / die Attribute; *les mines* / die Mienen).

Krieg von 1870/71 erinnert, mit martialischen Gesichtszügen und Kannibalen-Messer quer im Mund. Der parallel dazu gesetzte Repräsentant Frankreichs trägt einen Zweispitz auf dem Kopf, der an Napoleon erinnert, die Gesichtszüge, die Gestik und das Attribut Messer sind gleich wie die der Verkörperung des Deutschen. Beide Figuren erscheinen gleichermaßen martialisch und kannibalisch.



„DIE Deutschen.... – DIE Franzosen / LES Allemands – LES Français“
Fritz Behrendt, 1988 (in: Dietrich/Fekl 1988: 20).

Das nächste Bilderpaar zeigt zwei Frauen, von denen jede ihr Volk repräsentiert: Das Gesicht in aggressiver Grimasse verzerrt, steht eine flammenwerfende Germania mit gehörntem Wikingerhelm als Bild für die Deutschen, während die Franzosen von einer ebenso aggressiv-grimmigen flammenwerfenden Marianne mit der Jakobinermütze der Revolution repräsentiert werden.

Diese Paare, die an die kriegerische Vergangenheit und entsprechende Denkfiguren in beiden Ländern erinnern, werden in Behrendts Bild abgelöst von dem Paar „Monsieur Dupont“, Normalfranzose mit Baskenmütze, Baguette und Weinflasche, und „Bayer“ mit Bayernhut und Gamsbart, Bierkrug und Wurst, der für Deutschland steht. Beide sind an ihrer stereotypen Bekleidung und ihren Attributen erkennbar. Mit ihren gleichermaßen rundlichen Körpern und Gesichtern hält man den einen wie den anderen auf den ersten Blick für genießerisch, „gemütlich“ – „*débonnaire*“ „*bonhomme*“, aber bei genauerem Hinsehen wirken die identisch gezeichneten Gesichter wenig offen, und man traut ihnen gleichermaßen Sturheit und Intoleranz zu.

Das letzte Paar in der Bilderreihe zeigt zwei junge Männer mit liebenswürdigen Gesichtszügen, unterschieden nur durch die Haarfarbe, blond der eine, dunkel der andere, beide gleichermaßen lächelnd, sympathisch und ohne Besonderheiten. Man könnte sie umschreiben als junge Leute, die durch das Deutsch-Französische Jugendwerk/OFAJ geprägt sind, (welt-)offen, ohne nationalistischen Hintergrund, ohne Häme, ohne Arg, Kinder der Versöhnung. Diese 1988 gezeichnete Karikatur wäre heute zu ergänzen durch die oben skizzierten weiteren Entwicklungen hin zum gemeinsamen Bild des deutsch-französischen Paares im Konzert der europäischen Staatengemeinschaft.

Im Jahr 2012 wurde diese Karikatur in einem französischen Lycée im Deutschunterricht behandelt. Der folgende von französischen Schülern in deutscher Sprache verfasste Text (hier unkorrigiert abgedruckt) entstand in diesem Zusammenhang. Man könnte den deutschen Schülern die gleiche Aufgabe stellen und ihnen anschließend den Text der französischen Schüler zum Vergleich geben. Die französischen Schüler schrieben:

Das Bild des Anderen im Wandel der Zeit

Wir sehen vier Karikaturen für jedes Land:

- „der Tyrann“, der der Erbfeind von den 2 Ländern darstellt (Napoleon und ein deutscher Soldat).
Sie sehen sehr grausam aus. Es gibt eine große Feindschaft zwischen Frankreich und Deutschland.
- die Allegorien von jeder Ländern:
Germania für Deutschland und Marianne für Frankreich.
Die zwei Frauen sehen sehr aggressiv aus.
- die Karikatur eines Deutschen und eines Franzosen:
ein Deutscher mit einem Bier, einer Wurst und einer bayerischen Hut.
Ein Franzose mit einer Weinflasche, einer Baguette und einer Baskenmütze.
- Zwei typische Männer von jedem Land:
ein blondhaariger Deutscher mit wahrscheinlich blauen Augen
ein dunkelhaariger Franzose.
Sie sehen wie normale Menschen aus.

Die Karikatur zeigt die Entwicklung des Bildes der Anderen in den deutsch-französischen Beziehungen. Der Erbfeind ist ein sympathisches Stereotyp geworden und ist jetzt ein normaler Mensch, ein europäischer Landmann/Frau. (Anm.: Landmann/Frau hier für Bürger/in)

*(Classe de première section européenne allemand, Lycée Montgrand
Marseille, décembre 2012).*

Une revue franco-allemande sur le net! Samedi 29 décembre 2012
<http://journal.francoallemand.blogspot.de2012/12/das-bild-des-anderen-im-wandel-der-zeit.html>

7. Zwischenbilanz

Ein Fazit zu den satirischen Darstellungen der deutsch-französischen Beziehungen in der jüngeren Zeit könnte etwa so lauten: Die deutsch-französische Partnerschaft ist eine Realität, aber die Karikaturisten stellen zwischen den beiden Ländern ein Machtgefälle fest. Es gibt Momente des Ungleichgewichts in der Beziehung, in der Regel zugunsten eines (wirtschaftlich) stärkeren Deutschlands. Während bei dem Paar Merkel / Sarkozy eine gewisse persönliche Sympathie zu erkennen ist, erscheint die Beziehung Merkel / Hollande kühl bis indifferent, zuweilen bis abweisend. Bei allen Gegensätzen

und Auseinandersetzungen erschien zur Zeit Merkels und Sarkozys die Beziehung der beiden Länder lebhafter, farbiger als zur Zeit der Partnerschaft unter Merkel und Hollande, in der sie weniger sichtbar wird. Vielleicht inspirierte auch das pittoreske Paar Merkel / Sarkozy die Zeichner mehr und häufiger als die jetzige Konstellation Merkel / Hollande. Im Hinblick auf Europa gab es zur Zeit der Präsidentschaft Sarkozys viele positive Zeichen eines gemeinsamen Engagements. Während der Präsidentschaft Hollandes werden eher die unterschiedlichen Auffassungen zu den finanziellen Problemen in Europa aufgegriffen. Gewiss rollen sie in der Karikatur (Platzmann in: Fekl 2013: 94) gemeinsam das europäische Banner aus, aber die Beine wollen in gegensätzliche Richtung gehen. „*Nous restons ensemble*“, verkündigt eine Sprechblase, „*à cause du petit*“. Der „Kleine“, dessetwegen man 2012 einander verspricht zusammen zu bleiben, ist ein Europäer, der Hilfe braucht, ein Grieche (Kroll, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 183). Bezüglich dieser Ambivalenz der „häufig unbequemen, dennoch unabdingbaren“ Partnerschaft weist Stefan Seidendorf (2014) in der Zeitschrift *dfi* nachdrücklich darauf hin, dass auch bei den wirtschaftlichen Unterschieden, die sich in den letzten Jahren ergeben haben, für die beiden Staaten die Aufgabe der gemeinsamen politischen Anstrengung zur Gestaltung Europas bleibt.

Die allerjüngsten Entwicklungen, die zur Zeit der hier beschriebenen Workshops noch nicht eingetreten waren, gedacht ist an den Mordanschlag auf die Redaktion von *Charlie Hebdo* am 7.1.2015 und den Flugzeugabsturz des Germanwings-Airbus 320-211 am 24.3.2015, zeigen, dass die Partner in der gemeinsamen Trauer zu einander stehen (siehe hierzu auch die Zeichnung von Delambre in Kapitel 12).

8. Das Bild im Fremdsprachenunterricht – von der „Bleiwüste“ zur „visual literacy“

Marcus Reinfried (2010b) ist der Frage nachgegangen, wie sich die Bedeutung des Bildes im Fremdsprachenunterricht im Verlauf der vergangenen Jahrzehnte verändert hat. Er stellt einen Wandel von der anfänglichen „Bleiwüste“, nahezu bildlosen Lehrbüchern, bis zu der Omnipräsenz von Bildern in den heutigen Lehrwerken fest, die zu einem Drittel aus Bildern bestehen, wie Reinfried ermittelt. Er erinnert daran, dass als erster Pädagoge Amos Comenius im 17. Jahrhundert die Gemüter der Kinder durch Wandbilder und Illustrationen zu „locken“ suchte und sie zur Motivation und zur Anschauung einsetzte. In der Folge kamen als weitere Funktionen des Bildeinsatzes die Semantisierung von Lexemen hinzu sowie, mit der Verbreitung der Fotografie, landeskundliche Illustrationen von bedeutsamen Monumenten und sodann auch von Alltagsszenen. Im schriftlosen audiovisuellen Unterricht dienten Diareihen der Semantisierung von Dialogen. Als weitere Wirkungen von Bildern erkannte man das psychologische Moment des besseren Behaltens durch „Mehrkanalität“ sowie die vermehrten Übungsmöglichkeiten und Impulse zum Sprechen, die sich mit dem Einsatz von Bildern ergeben.

Heute haben Comics, Fotoromane und sogar Filmsequenzen die Lehrwerke und den Unterricht erobert. Im kompetenzorientierten Französischunterricht der Oberstufe wird „Bildlesekompetenz“ angestrebt, die in der anspruchsvollsten Ausprägung „visual literacy“ bedeutet. Darunter ist bewusstes, auch kritisches Sehen zu verstehen, Deutung und Wertung der bildnerischen Elemente im Bildkontext und unter Berücksichtigung größerer kultureller Zusammenhänge. Im Zusammenhang politischer Karikaturen gehört dazu auch die interkulturelle Deutung in der Perspektive der deutschen und der französischen Adressaten.

8.1 Der Mensch als „homo significans“

Der Mensch möchte deuten: Den Menschen als „homo significans“ (Seidl 2007b: 4) zeichnet seine „Tendenz zur Bedeutungsstiftung“ aus: „Das Hinzufügen von Bedeutung zu Objekten der Wahrnehmung ist zweifelsohne die wohl menschlichste aller Fähigkeiten, die den homo sapiens von anderen uns bekannten Lebensformen trennt“ (ebd.).²² Dieses „kulturell bedeutsame Sehen“ nennt Seidl (2007b: 3) „Visualität“ im Unterschied zu Sehen als biologischem „Umgebungssehen“. Aber nicht jeder sieht dasselbe in einem Bild. Man bringt unterschiedliches Wissen in den Akt des Sehens ein und assoziiert entsprechend anders. Ein Foto kann unterschiedlich gedeutet werden, umso mehr ein Kunstwerk. Dies gilt auch für die Karikatur. Eine Legende oder Sprechblase „verankert (...) das Spiel der Bedeutungen“ (Seidl 2007a: 12), aber nicht immer ist ein Bild von einer Legende begleitet. Es können Kontroversen entstehen bei der Deutung, allerdings liegt gerade in dieser Mehrdeutigkeit ein sprachpädagogischer Gewinn. Das gemeinsame Suchen und Erhellen der Bedeutung und das Verhandeln über unterschiedliche Sehweisen ereignet sich beim Sprechen über ein Bild. „Wer Bilder und ihre Aussage verstehen will, benötigt Sprache in Form von Bilderklärungen“ (Seidl 2007b: 3). Erst in der Kommunikation über Bilder wird Bedeutung gestiftet und weitervermittelt.

Für den Sprachunterricht, auch den Fremdsprachenunterricht, liegt hierin eine besondere Chance. Das Aushandeln der Bedeutung eines Bildes ist eine authentische Sprechsituation. Der deutende Umgang mit Bildern verbindet sich mit vielfältigen Sprachhandlungen: Fragen und Antworten gehören dazu,

²² „Menschliches Sehen zeichnet insbesondere seine Tendenz zur Bedeutungsstiftung aus – man spricht nicht umsonst vom *homo significans*“ (Seidel 2007b: 4). Ähnlich auch Schwerdtfeger (2003: 310): „Das Sehen (ist) immer intentional, auf persönliche Sinnstiftung gerichtet.“

Beschreiben, partnerschaftliches Sprechen über die Bedeutung von Bildern. Die Deutung verbindet sich mit Hypothesenbildern, Begründen und Argumentieren sowie auch Präsentieren. Darüber hinaus können die Schüler angeregt werden, die Konstellationen der dargestellten Personen kreativ nachzustellen, sie können Sprechblasen oder Legenden beifügen, Szenen dialogisieren oder selbst Bilder oder Collagen erstellen.

8.2 Das „Lesen“ politischer Karikaturen

Die Karikatur eignet sich in besonderer Weise, das deutende „Lesen“ von Bildern zu üben, denn jedes gezeichnete Element ist von Bedeutung. Die Beobachtung der einzelnen Elemente gibt Hinweise für die Deutung des Ganzen, die Hypothesenbildung zur Gesamtaussage findet Bestätigung oder auch Falsifizierung durch die Beobachtung und Deutung der Details.

Zum Lesen politischer Karikaturen bedarf es der „Lesekompetenz“ von Bildelementen sowie auch eines notwendigen Hintergrundwissens bzw. gewisser fachlicher Kenntnisse. Im Folgenden werden wiederkehrende Bildelemente und Stereotypen²³ zusammengestellt, deren Kenntnis die „Lektüre“ erleichtert. Dabei werden einige der fachlichen Hintergrundkenntnisse, die für das Lesen politischer Karikaturen aus den deutsch-französischen Beziehungen der Nachkriegszeit gefordert werden, skizziert. Man kann davon ausgehen, dass Karikaturisten, um von ihrem Publikum ohne erklärende Worte verstanden zu werden, dessen vermuteten Kenntnisstand in ihr Kalkül einbeziehen. Dies geschieht, indem sie auf die in der Öffentlichkeit erörterte direkte Aktualität Bezug nehmen oder auf bekannte, sich wiederholende Inhalte und auch Klischees rekurren. Die Originalität wird

²³ Vergleiche hierzu das Kapitel „Der fremde Blick. Zum Deutschland- und Frankreichbild in der Karikatur seit 1945“ in: Dietrich / Fekl 1988: 5-19.

dadurch keineswegs eingeschränkt, denn diese liegt in der individuellen Zuspitzung ggf. bekannter Dinge und Zusammenhänge. Gleichzeitig kann die Karikatur dadurch allerdings auch zur Bestätigung von Klischees beitragen.

9. Langlebigkeit und Wandel von Bildelementen politischer Karikaturen

Beate Götde-Baumanns (2010), die in ihrer Untersuchung feststellt, dass die „neuen“ deutsch-französischen Realitäten der Versöhnung und der Vereinigung Europas seit 1945 neue und positive „Denkfiguren“ geschaffen haben, sieht dennoch auch, dass darunter oder daneben Bruchstücke alter Erinnerungen im kollektiven Gedächtnis erhalten sind, die je nach Fall wieder auftauchen können. Die Karikaturisten spielen mit den neuen Denkfiguren und den alten Erinnerungen, weil sie davon ausgehen, dass dem Publikum die neuen aktuellen vertraut sind, es aber auch die alten noch versteht. Es ist daher sinnvoll, dass die Schüler einige der neuen Denkfiguren wie auch der alten Erinnerungen kennen lernen, um selbstständig zum Beispiel Zeichnungen in der Presse entschlüsseln zu können. Die folgenden Informationen lassen sich ggf. durch Recherchen von Schülern im Internet ermitteln, erweitern und in Schülerreferaten präsentieren.²⁴

9.1 Marianne

Erkennbar an ihrer (roten) Phrygiermütze (Jacobinermütze), die von ihrer Herkunft aus der Revolution herrührt, ist Marianne Eigenbild und Fremdbild für Frankreich. Die Figur, Verkörperung der Republik, wie sie von Delacroix gemalt und als Statue auf der „Place de la Nation“ in Paris aufgestellt wurde,

²⁴ Informationen s. unter [www.ph-ludwigsburg.de/.../overmann/.../symboles de la republique/Textvorlagen/MARIANNE.htm](http://www.ph-ludwigsburg.de/.../overmann/.../symboles_de_la_republique/Textvorlagen/MARIANNE.htm).

<http://www.junior.senat.fr/13-ans-et/la-republique/les-symboles-de-la-republique.htm>.

hat ihren Namen erst später erhalten. „Marianne“ war zunächst ein Spottname²⁵ für die Mitglieder einer Gruppe Aufständischer aus dem Westen Frankreichs, die erfolglos gegen das Regime Napoléons III. opponierten. Erst nach dessen Fall wurde „Marianne“ ein Ehrentitel, ihre Büste ersetzte 1877 in Rathäusern die Napoléon-Büste. Die marmorne „Marianne“ wird in Abständen nach Frauenbildern der Wirklichkeit erneuert: Brigitte Bardot verkörperte bereits die Figur, Michèle Morgan und Catherine Deneuve ebenso. Die aktuelle Marianne der Rathäuser ist die Schauspielerin Sophie Marceau. In getrenntem Verfahren bestimmt jeder Präsident bei seinem Amtsantritt eine „Marianne“ als Bild für eine Briefmarke. François Hollande rief Kontroversen hervor, als er eine Ukrainerin der Gruppe FEMEN zur Briefmarke „Marianne de la Jeunesse“ kürte.

Marianne ist im kollektiven Gedächtnis vielschichtig. In bildnerischen Darstellungen erscheint sie als selbstbewusste, mutige Figur, so etwa als *Republique* bei Delacroix. Sie kann attraktiv und elegant sein (Ungerer, in: Fekl 2013: 136 und in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: Titelbild), beunruhigend verführerisch auch, wie in der deutschen Zeitschrift *Simplicissimus* (Oesterle in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013: 111). Wir haben Marianne bei Plantu als liebenswürdig und sanft kennengelernt (Kap. 2), aber die Karikatur von Behrendt (Kap. 6) erinnert auch an eine aggressive Vergangenheit der Marianne.

²⁵ Der Name Marianne wird auf die in ländlichen Gegenden häufigen volkstümlichen Namen Marie und Anne zurückgeführt. Die phrygische Mütze, aus der Antike als vermeintliches Symbol befreiter Sklaven übernommen, wurde in den Revolutionen des 19. Jahrhunderts zunehmend Symbol der Freiheit.

Außer Marianne gibt es „Monsieur Dupont“ als Verkörperung des Normalfranzosen. Plantu arbeitet mit beiden Figuren, wobei Marianne die intelligentere, sensiblere von beiden ist. Sie symbolisieren für ihn zwei Seiten Frankreichs. In einer Karikatur mit dem Titel „La montée des intolérances“ übernimmt M. Dupont mit verzerrtem Gesicht die ausländerfeindlichen Reden des M. Dieudonné²⁶, während eine liebeliche Marianne mäßigend einwirkt.

9.2 Germania

Als deutsches Eigenbild der Verkörperung der Nation im 19. Jahrhundert wurde Germania in den Kriegen von 1870/71 und – zunehmend – von 1914-18 und danach zum französischen Feindbild als Allegorie eines überzeitlichen aggressiven deutschen Wesens.²⁷ Im deutschen kollektiven Gedächtnis wirkt u.a. das Bild der „Germania auf der Wacht am Rhein“ des Malers Lorenz Clasen von 1860.²⁸ Dort ist Germania schön, dabei kraftvoll, mit Schwert und Schild ausgestattet, den Blick nach Westen gewendet in der Abwehr eventueller Übergriffe durch den französischen Nachbarn. In Frankreich erscheint sie auf Bildern zum Krieg von 1870/71 und zum Ersten Weltkrieg mit hassverzerrtem Gesicht, die Pickelhaube Bismarcks oder einen Wikingerhelm²⁹ auf dem Kopf (Titelbild des Magazins *La Baïonnette* vom 18. April 1918, in: *Musées de la Ville de Strasbourg* 2013: 133).

Wie Gödde-Baumanns (2010) feststellt, kommt die aggressiv-kriegerische Germania in jüngeren Karikaturen nicht mehr vor, allerdings finden sich noch

²⁶ Im Jahr 2014 scharte der Schauspieler und politische Aktivist mit ausländerfeindlichen und antisemitischen Reden auf Frankreichs Plätzen Tausende meist junger Franzosen um sich.

²⁷ vgl. hierzu Behrendts *Germania*, Kap. 6.

²⁸ Abbildungen dieses und weiterer Bilder s. www.de.wikipedia.org/wiki/lorenz/clasen; www.de.wikipedia.org/wiki/Die_Wacht_am_Rhein; [www.de.wikipedia.org/wiki/Germania_\(Personifikationen\)](http://www.de.wikipedia.org/wiki/Germania_(Personifikationen)).

²⁹ Letzterer wurde ihr in Anspielung an die Opern-Walküren von Richard Wagner aufgesetzt.

Figuren mit ihren Attributen. In einem Tanzbild von Ungerer (Musées de la Ville de Strasbourg 2013: Titelbild) agiert eine weibliche Figur, die anhand eines gehörnten Wikingerhelms über blonden Haaren als Germania und Verkörperung Deutschlands zu identifizieren ist. Ihre Bein- und Armführung beim Tanzen ist kraftvoll, zielstrebig und ein bisschen brutal, allerdings wird sie von einer Marianne mit Phrygierhut elegant und flexibel in Schach gehalten.³⁰

9.3 Gretchen

Neben der Germania und als ihr Gegenbild gilt in Frankreich die Figur des Gretchen als eine Verkörperung Deutschlands, in Erinnerung an Goethes *Faust*. Seit der Veröffentlichung des Werks *De l'Allemagne* von Madame de Staël³¹ besteht in Frankreich die Vorstellung von zwei Deutschlands, dem Deutschland der Dichter und Denker und dem militärischen Deutschland. Der Vorstellung vom Volk der Dichter und Denker wurde Gretchen zugeordnet, der Vorstellung eines wesensmäßig aggressiven Deutschlands die Figur der Germania.

Gretchen ist erkennbar an blonden Zöpfen und an ihrem Dirndlkleid über einem häufig zierlichen Körper. Gretchen ist sanft, aber sie ist auch naiv und verführbar und kann in der Karikatur daher vielen Einflüssen erliegen und sich auch in eine brutale Matrone verwandeln, die Züge der Germania erhält. Aus den 1950er Jahren gibt es eine Karikatur, die Gretchen militärisch, mit Stahlhelm bedeckt marschierend zeigt (Untertitel: „Eins! Zwei! ... Eins! Zwei!“).

³⁰ Der in Paris lebende Karl Lagerfeld, der sich immer wieder zu deutsch-französischen Themen in Karikaturen äußert, zeichnet Angela Merkel als hoheitsvolle Germania, mit den Insignien Reichskrone, Adler-geschmücktem Brustpanzer und Schwert ausgestattet, in huldreicher Unterredung mit einem „Monsieur Normal“ François Hollande in bescheiden-grauem Anzug (in: *Frankfurter Allgemeine – Magazin*, April 2015: 13). Inhaltlich spielt Lagerfeld auf gemeinsam besuchte Gedächtnis- und Trauerfeiern an, in denen sich die beiden (nicht ohne jeweils eigene verborgene politische Absichten) zusammenfinden.

³¹ 1810, veröffentlicht in London 1813, in Paris 1814.

Damals ging es um die Frage der Wiederbewaffnung Deutschlands im Zusammenhang mit der Planung einer Europäischen Verteidigungsgemeinschaft (EVG/CED, 1952) bzw. des Beitritts Deutschlands zur NATO 1955 (Sennep, in: Dietrich / Fekl 1988: 100). Eine Karikatur von 1992 (Plantu, in: Musées de la Ville de Strasbourg 2013, 36) zeigt ein zierliches Gretchen im Befruchtungslabor, wo man ihr anbietet, sich Hitlerspermien einpflanzen lassen. Der Hintergrund damals waren Ängste vor dem Wiedererstarken nationalsozialistischen Denkens durch das Aufkommen von Neonazis. Gretchen kann auch, dick und mächtig, einen Bierkrug in der Hand, einem mageren Europäer gegenüber Weisungen erteilen wollen (PIEM, Dietrich / Fekl 1988: 72), und auch Merkel empfängt den in der Nacht heimkehrenden Ehemann im Dirndlkleid (s.o.). Es zeigt sich immer wieder, dass die stereotypen Figuren außerordentlich anpassungsfähig sind und auch gegensätzliche Intentionen der Karikaturisten übernehmen können, die mit dieser Vielschichtigkeit spielen.

Nach der Wende verwendet Plantu zwei Bilder für das wiedervereinte Deutschland, wobei „Gretchen“ für die DDR, der „Bayer“ für die Bundesrepublik steht (Plantu, in: Fekl 2011: 44 und 134).

9.4 Deutscher Michel

Er ist eher ein deutsches Eigenbild, ist aber im kollektiven Gedächtnis in Frankreich durchaus bekannt und kommt in Karikaturen von Plantu und Ungerer vor. Auch er ist eine zwiespältige, widersprüchliche Figur, deren Herkunft nicht ganz eindeutig geklärt ist.³² Die einen erinnert der deutsche

³² www.hdg.de/karikaturen/html; www.redensarten-index.de/suche.php (...) der deutsche Michel; www.wikipedia.org/wiki/Deutscher_Michel; Schellack, Gustav (1997): „Wo der ‚Deutsche Michel‘ starb und wo er begraben wurde.“ In: www.hunsrueck-zeitung.com/DtMichel/michel.htm.

Michel an fromme jugendliche deutsche Wallfahrer des Mittelalters zum Mont Saint Michel (Dietrich / Fekl 1988: 6 f.), andere führen ihn auf tapfere und ehrliche Krieger des „Michael Germanicus“ aus dem Dreißigjährigen Krieg zurück (ebd.). In Deutschland galt er lange als der tumbe Michel auf dem Land, der keine lateinische Sprache spricht, eng denkt und spießig ist, der aber genau deswegen im Rahmen nationalsprachlicher Bestrebungen des 17. Jahrhunderts den Ehrentitel „deutscher Michel“ erhielt, der sich fremden Einflüssen entzieht. Er galt aber auch als schlafmütziger Bürger, als unentschlossener, erfolgloser Demokrat in der 1830er und 1848er Revolution, so bei Heinrich Heine in dem Gedicht „Michel nach dem März“.³³ Andererseits galten Heine, nach acht Jahren Exil in Paris und im Kontrast dazu, das heimische „Schilda“, wo alles „hübsch im Gleise [bleibt], wie angenagelt“ und sich kaum rührt, und dessen Bewohner, bei aller „Grobheit, die [er] einst genossen“, als fast liebenswerte Verkörperungen der fernen und unerreichbaren Heimat („Anno 1938“).³⁴

In einer Karikatur von 1947 steht ein kleiner Michel mit Schlafmütze vor riesigen Beinen von Besatzern, ein Männlein, ein Zwerg im düsteren Walde (Beyer, in: Dietrich / Fekl 1988: 26). Michel kann aber auch wirtschaftlich stark, im Bild körperlich dick erscheinen und einer kraftlosen Marianne mittels einer (Finanz-)Spritze³⁵ Blut spenden (Lang, in: Dietrich / Fekl 1988: 68). Im Europaboot (Leger, in: Dietrich / Fekl 1988: 75) steht Michel ganz vorn: hoch erhobenen Hauptes geradeaus blickend, kümmert er sich nicht um die Mitfahrenden hinter ihm, die aus dem zerbrechenden Boot ins Wasser fallen.

³³ Heinrich Heine, *Werke in vier Bänden*. Erster Band: *Gedichte*, Hrsgg. von Christoph Siegrist, Frankfurt: Insel Verlag, 1994: 274 f..

³⁴ Ebd., 108 f.

³⁵ damals noch DM.

Dabei ist er sich nicht bewusst, dass er mit dem angeschlagenen Boot selbst untergehen wird. Michel, ein selbstbezogener tumber Tor.

9.5 Adler und Hahn



Tomi Ungerer,
„Coq et aigle“,
1980 (in: Fekl
2013: 86)

Der Adler ist Wappentier des Deutschen Reiches, der Bundesrepublik und Gesamtdeutschlands nach der Wiedervereinigung. Der Hahn ist kein offizielles französisches Wappentier³⁶, aber er wird in vielen, insbesondere revolutionären Situationen im öffentlichen Leben aktiviert.³⁷ Die Homonymie des lateinischen *Gallus* – der Gallier und *gallus* – der Hahn bot für die Römer Anlass für Kalauer. Aber die christliche Symbolik des krähenen Hahns als Verkünder des Morgenlichts und der Vertreibung der Finsternis ließen ihn zum Symbol werden für Kampfeslust, Aufklärung und Revolution. In Zeiten der kriegerischen Auseinandersetzungen zwischen Deutschland und Frankreich

³⁶ Frankreich hat Hoheitszeichen, aber kein Staatswappen. Das Hoheitszeichen, das man bei großen Anlässen sieht, ist das Likatorenbündel: blaues Oval, goldenes Likatorenbündel (Rutenbündel) und Beil, belegt mit drei Bändern „Freiheit“, „Gleichheit“, „Brüderlichkeit“: *faisceau de licteurs, assemblage de verges liées autour d'une hache par des lanières* (www.elysee.fr/la-residente/le-faisceau-de-licteurs).

³⁷ <http://www.ph-ludwigsburg.de/.../overmann/.../symboles-de-la-republique/Textvorlagen/COQ.htm>.

war der stolze französische Hahn der Widerpart zum aggressiven deutschen Adler (Nam, in: Musées de la ville de Strasbourg 2013: 136).

In einer jüngeren Karikatur von Ungerer sitzt der plumpe Adler beherrschend und bedrückend auf der Weltkugel, während der grazile, vielleicht leichtfertige Hahn mit der Weltkugel jongliert (Ungerer, in: Musées de la ville de Strasbourg 2013: 142). Der Elsässer Ungerer steht häufig beiden Seiten kritisch gegenüber. Hier nimmt er die von manchen europäischen Partnern kritisierte selbstbewusste wirtschaftliche und finanzielle Behäbigkeit und Starrheit Deutschlands aufs Korn, während er an Frankreich eine vielleicht schnelle, aber wenig nachhaltige Bereitschaft zur Einflussnahme an vielen Stellen der Welt zu kritisieren scheint.

10. Themenschwerpunkte als Lesehilfen politischer Karikaturen

Politische Karikaturen stehen in einem bestimmten zeitlichen Kontext. Die Zeichner reagieren auf jeweils aktuelle Gegebenheiten. Wie Journalisten, so reagieren in der Regel auch mehrere Zeichner auf ein Ereignis. Es ergeben sich thematische Bündelungen von Zeichnungen bei formalen Unterschieden und unterschiedlicher „Handschrift“ sowie unterschiedlichen Perspektiven und Einstellungen der Zeichner. Zuweilen nehmen sie auch auf einander Bezug. Hintergrundinformationen, Bündelungen und intertextuelle bzw. intermediale Beziehungen können die Lektüre und Deutung von Karikaturen erleichtern. Außer dem Thema der deutsch-französischen Versöhnung und des Elysee-Vertrags führten weitere Themen zu solchen Bündelungen in der französischen Karikatur, die auch für den Französischunterricht von Bedeutung sein können,

wie etwa der Mauerfall und die Wiedervereinigung,³⁸ die europäische Einigung und die Rolle Deutschlands und Frankreichs dabei, die deutsche und die französische Atompolitik³⁹ sowie die Themen „Immigration“, „Fremdenfeindlichkeit“ und die Rolle der Rechten in beiden Ländern.

Plantu, der Zeichner von *Le Monde*, war ein begeisterter Verfechter der Wiedervereinigung und trug mit seinen Zeichnungen zur positiven Sicht der Ereignisse in Frankreich bei. Er stellt die Stimmung der Freude und der Überraschung sowie auch das Element des Irrationalen der Situation in liebevoll ironischer Weise in dem auf S. 98 abgedruckten Bild des im Freudenrausch unter den Klängen des Cellisten Rostropowitch tanzenden Brandenburger Tores dar (Plantu, in: Fekl 2011: 42). In einer anderen seiner Zeichnungen fliegen die Steine der Berliner Mauer durcheinander und fügen sich zu einer neuen Mauer zusammen, auf der sich Europa-Sterne bilden (Plantu, in: Fekl 2011: 83). Allerdings kann man fragen, ob es wirklich das „Haus Europa“ ist, das da entsteht, oder vielleicht doch eine neue Mauer? Plantu weist verschiedentlich in seinen Zeichnungen auf Abschottungen hin gegenüber solchen, die nicht willkommen sind oder nicht dazu gehören.

³⁸ Der Mauerfall war für viele Franzosen Anlass der Freude. Die Wiedervereinigung des geteilten Landes erschien ihnen ein völlig normales und erstrebenswertes Bedürfnis der Deutschen zu sein. Allerdings war für manche Franzosen diese politische Entwicklung auch Anlass für die oben bereits angedeuteten Ängste vor einem großen Deutschland.

³⁹ So freuen sich in einer Karikatur (Plantu: in Fekl 2011: 127) nicht nur die deutschen Grünen über den Atomausstieg Deutschlands, sondern auch die französische *Electricité de France*. Beide Gruppen tanzen voll Freude, die einen, weil sie das Atomgespenst los sind, die anderen, weil sie ihren Atomstrom direkt und vermehrt nach Deutschland exportieren können.



Plantu 1989 (in: Fekl 2011, 42);
utilisé avec l'aimable autorisation de Plantu.©Plantu, 2015. Tous droits réservés.

11. Komische Aussichten auf das Jahr 2050

Ein Thema, das Schülerinnen und Schüler besonders ansprechen dürfte, ergibt sich aus dem Katalog zu der Ausstellung „Paarlauf / Pas de deux“ (Fekl 2013). Bei der Vorbereitung dieser Ausstellung wurden junge, noch weniger bekannte Zeichner Deutschlands und Frankreichs gebeten, im Rahmen eines Zeichenwettbewerbs ihre Sicht auf die zukünftige deutsch-französische Beziehung im

Jahr 2050 darzustellen. Auch Schüler konnten teilnehmen.⁴⁰ Die Ergebnisse sind unter der Überschrift „Komische Aussichten / Drôles de perspectives“ als zweiter Teil in Fekl (2013: 139 ff.) enthalten. Diese Zeichnungen gehen von heutigen Erfahrungen der Beziehung aus, sie lassen sich daher vergleichsweise leicht entschlüsseln. Diese Tatsache erlaubt, im Unterricht ein von Reinfried (1997: 186 ff.) vorgeschlagenes Verfahren der „Verfremdung“ oder „Verrätselung“ durch Abdecken von Teilen des jeweiligen Bildes anzuwenden. Dadurch, dass man etwas zu raten aufgibt, sollen die Sprechansätze vermehrt werden. Im gleichen Zuge werden kreative Kräfte bei der Vervollständigung des Bildes geweckt und wird gleichzeitig die Originalität der ursprünglichen Zeichnung ins Bewusstsein gehoben.⁴¹ Es folgen einige Beispiele:

Ein Spruchband über einem Eiffelturm wünscht „*Joyeuse Année 2063!*“ (Sczeponik, in Fekl 2013: 165) Zur „Verrätselung“ des Bildes wurde bei der Vorlage die Spitze des Turms getilgt. Die Aufgabe lautete: „*Il manque la pointe de la tour Eiffel. Quel élément pourrait la couronner?*“ Lösungsvorschläge bei der Präsentation waren: eine deutsche und eine französische Flagge, ein Weihnachtsstern in den deutschen und französischen Nationalfarben oder eine Wunderkerze, die in den genannten Farben sprüht. Die Lösung des Karikaturisten ist ein Mercedes-Stern. Hier gibt es sicher Anlass, die Entscheidung des Zeichners zu erörtern.

Ein strahlend lächelnder blonder junger Deutscher (in Lederhosen) bietet einem dunkelhaarigen Franzosen (mit Baskenmütze) ein Geschenk an, das dieser etwas verdutzt, aber durchaus freudig in Empfang nimmt. Bei der Vorlage des Bildes wurde zur „Verrätselung“ das Geschenk verdeckt. „Um

⁴⁰ Es ist allerdings nicht auszumachen, welche Zeichnungen von Schülern stammen.

⁴¹ Das Verfahren wurde von der Autorin des vorliegenden Beitrags mit verschiedenen Gruppen Erwachsener, Teilnehmer eines Erwachsenenurses, Referendaren und Lehrkräften erprobt.

was könnte es sich handeln?“ lautete die Frage. Die Lösung ist ein Backwerk in Form einer Brezel, deren Oberfläche verrät, dass sie aus Baguette-Teig gebacken ist, eine Baguette-Brezel (Weltner, in: Fekl 2013: 167).

Ein (ebenfalls zunächst verdecktes) französisches Geschenk an einen Deutschen (in kurzen Hosen und mit Rucksack als „Grüner“ zu deuten) lässt diesem vor Entsetzen die Haare zu Berge stehen. Was könnte ihm der französische Partner anbieten? Das Geschenk erweist sich als Uranflasche, die ihm der (zunächst verdeckte) Franzose mit Gasmasken anbietet (Niemela, in: Fekl 2013: 168).

Auch Möglichkeiten, eine Legende oder einen Dialog zu erfinden, bieten sich an: In einer Szene beim Schönheitschirurgen zeigt eine älterliche Marianne auf ein Foto von Angela Merkel, um ihre Wunschvorstellung für ihre Verschönerung und Verjüngung zu verdeutlichen. Der Dialog bleibt zunächst verdeckt, die Frage lautet: „Wie könnte der Dialog lauten?“

Nach Sammlung und Würdigung von Vorschlägen der Schülerinnen und Schüler wird die Lösung des Karikaturisten offenbart:

Le Chirurgien esthétique : « Alors, mademoiselle Marianne, on opte pour qui finalement? » – Marianne : « Euuuh, c'est possible ça ? »

Ein weiteres Bild zeigt ein Gretchen mit blonden Zöpfen und einen M. Dupont mit schwarzem Schnauzbar und Baskenmütze, von hinten gesehen, in einem gemeinsamen mit Europasternen bestickten Pullover gekleidet (Verdeil, in: Fekl 2013: 140). Wie könnte die Legende lauten?

„On pourrait peut-être inviter les autres“, lautete ein geistreicher Vorschlag bei der Präsentation dieses Beispiels. Die europaskeptischere Legende, die die

Karikaturistin als Unterschrift dazu gesetzt hat, lautet: „*LE PULL QUI GRATTE*“.⁴²



Nastasia Verdeil (in: Fekl. 2013, 140).
Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Künstlerin.

12. Zusammenfassung und Fazit

Karikaturisten sind Künstler, keine Politiker, aber sie reagieren auf Politik mit dem Zeichenstift, sind sensible „Seismographen“.⁴³ Plantu reagiert seit 40

⁴² Dabei ist gewiss eine Anspielung auf *le gratte-cul*, umgangssprachliches Wort für Hagebutte, mitgedacht, deren Kerne Kinder in beiden Ländern als „Juckpulver“ kennen.

⁴³ Németh, Maria / Thümmel, Vera (2009): „Karikaturisten sind Seismographen“, in: Ausstellungen Dialog International, www.ausstellungen.dialog-international.org.

Jahren fast täglich in *Le Monde* auf der Titelseite, 30 Jahre lang wöchentlich in *L'Express*. „Hofnarren“ nennt der Zeichner Henry Meyer-Brockmann seine Berufsgruppe.⁴⁴ Hofnarren dürfen dem König alles sagen. Sie halten ihm den Spiegel vor, lustig ist dieser manchmal, oft verzerrend, aber es ist doch ein Spiegel. Heute sehen sich die Karikaturisten als Wächter der Demokratie. Deshalb sind sie sehr empfindlich gegenüber Anwandlungen von Egozentrik und Machtbewusstsein.

Die Bezeichnung Karikatur bedeutet nicht, dass es immer etwas zu lachen gibt. Das Vergnügen liegt darin, dass man die Pointe erkennt, man die Zuspitzung als gelungen, überraschend empfindet. Französische Karikaturisten ziehen die Bezeichnung „dessin de presse“ oder „dessin politique“ dem Wort „caricature“ vor, das eher eine verzerrende Darstellung von Personen meint. Allerdings sind die Bezeichnungen nicht scharf getrennt und werden durchaus nebeneinander verwendet.

Für das deutsch-französische Verhältnis heute ist das hauptsächliche Denkmodell das Paar, „le couple“, nicht mehr das des „Erbfeindes“. Es wird das Auf und Ab der Paarbeziehung gezeichnet, Kennenlernen, Heiraten, Kinderkriegen, Seitensprünge, Hauskrach, wobei sich die Frage stellt: „Wer hat in der Beziehung die Hosen an?“ Aber man bleibt zusammen „wegen der Kinder“, d.h. wegen des gemeinsamen europäischen Zieles. Und man tanzt zusammen, wobei sich die Frage stellt: „Wer führt?“

Heute spiegeln die Karikaturen zu den bilateralen Beziehungen weniger ganz große Fragen als früher, als es um das deutsch-französische Versöhnungswerk ging, das Für und Wider der deutschen Wiederbewaffnung zur Debatte stand

⁴⁴ „Was die Hofnarren bei den Königen waren, sind die Karikaturisten heute“. In: *Der Spiegel* 29/1952 – Ideen mit Brutalität – Spiegel Online.de.

und sich in Frankreich Ängste vor einem wieder erstarkenden Deutschland regten.⁴⁵ Die großen politischen und gesellschaftlichen Probleme, z.B. Migration, Ausländerhass, Kriminalität, Arbeitslosigkeit, Wirtschaftskrisen und vor allem Krieg, Terror und Fanatismus (nicht nur) in den östlichen Staaten stellen sich heute in europäischer und globaler, weniger in bilateraler Perspektive und verlangen umfassendere Lösungen.

Dennoch kommen Kommunikationsprobleme zwischen Deutschland und Frankreich vor. Sie erscheinen in der Karikatur weniger spektakulär, allenfalls in der Metapher der ehelichen Beziehung, im negativsten Fall des Ehekriegs. Dabei kann es, wenngleich selten, Anflüge von Erinnerungen an „alte Geschichten“ (Gödde-Baumanns 2010: 64) geben. Insbesondere das Machtgefüge innerhalb des Paares und im europäischen Konzert weckt zuweilen unliebsame Erinnerungen, sichtbar an alten Klischees wie an dem Preußenhut, dem dominanten Adler, dem gallischen Hahn, der keck oder schwach ist, je nachdem.

Für die Beziehung heißt dies, dass man achtsam sein muss. Freundschaften müssen gepflegt werden; dies beinhaltet, dass Sensibilitäten zu berücksichtigen sind. In erster Linie gelten solche Warnungen der Karikaturisten den Politikern, aber auch für jeden ist es nützlich, in den Spiegel der Karikaturen zu blicken und auch bei den kleinen interkulturellen Freundschaften im Normalleben wachsam zu sein.

Jean Michel Delambre hat für diesen Artikel dankenswerter Weise eine neue Zeichnung zugesandt, die man als Hinweis auf eine affektivere Beziehung

⁴⁵ Der Bundespräsident Johannes Rau sagte in seiner Tischrede am 23. Januar 2003 in Schloss Bellevue anlässlich des 40. Jahrestages des Elysée-Vertrages: „Heute ist es unsere – vergleichsweise leichte – Aufgabe, die ‚Sensation der Normalität‘ zu pflegen und gemeinsam den europäischen Weg zu gehen, der Franzosen und Deutsche in eine gute Zukunft führt“. www.bundespraesident.de/...Reden/...Rau/...20030123_Rede.html.

zwischen Hollande und Merkel in jüngsten Zeiten deuten kann, in denen Unglücksmeldungen die beiden Länder und Europa insgesamt in Solidarität und Schmerz näher zusammenrücken lassen.



Jean Michel Delambre, *Monsieur petit's blagues*.
Editions Henry, Collection Traits très libres. Montreuil-sur-Mer, 2015;
hier abgedruckt mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Der Zeichner⁴⁶ selbst stellt auch einen parteipolitischen Zusammenhang her, denn er begleitet die Zusendung mit folgendem Kommentar:

Et vive la liberté d'expression et l'amitié européenne ! Je vous envoie aussi un dessin qui vous amusera pour illustrer votre propos et la défaite du Parti Socialiste en France. Cordialement ! Jm Delambre.

Zu all den Unglücksbotschaften, will dies besagen, kommt für Hollande auch noch die Niederlage des *Parti Socialiste* in den Départementswahlen 2015

⁴⁶ Internetseite des Künstlers: www.delambre-cartoon.com.

hinzu. Da bedarf es des Trostes des „Muttchens“ aus Deutschland, auch wenn dieses anderer politischer Couleur ist.

Für Seidendorf (2014) hat der deutsch-französische Dialog auch im größeren europäischen Kontext Bedeutung, nicht zuletzt als Probegespräch für die Gespräche auf der umfangreicheren und komplexeren europäischen Ebene. Die Beschäftigung mit Karikaturen zum deutsch-französischen Verhältnis kann Anlass geben, über die Beziehung nachzudenken und von den Gefährdungen, die u.a. aus der Vergangenheit herrühren, etwas erahnen zu lassen. Auf diese Weise kann der Französischunterricht zu verständnisvoller Kommunikation, Empathie und Achtung kollektiver Erinnerungen bei der Begegnung junger Deutscher und Franzosen beitragen.⁴⁷ Die doppelte Sicht, die es zu erwerben gilt, die eigene und die andere und die gemeinsame, findet ihren bildlichen Ausdruck in der Briefmarke, die der Zeichner Tomi Ungerer zum Goldjubiläum des Elysee-Vertrages 2013 entworfen hat, und kann mit den Schülerinnen und Schülern abschließend thematisiert werden.



Grafiker: Tomi Ungerer.

Foto: Deutsche Bundespost;

hier abgedruckt mit Zustimmung des Deutschen Bundesfinanzministeriums.

⁴⁷ Was Fekl (2011: 7) bezüglich Plantu sagt, gilt nicht minder für die anderen Karikaturisten, die zu diesem Thema gezeichnet haben: « Allemands et Français ont tout intérêt à se regarder de temps en temps dans le miroir que leur tend Plantu. Nous y trouvons ce dont on a besoin en cette période où l'horizon européen s'est obscurci de façon si dramatique : encouragement critique, gai savoir et rire libérateur. »

Bibliographie

- Berauer, Daniela (2010): Die Karikatur als Bildmedium im Französischunterricht. In: *französisch heute* 41, 164-170.
- Deutsch-Französisches Institut (DFI) (Hrsg.) (2013): *50 Jahre Elysée-Vertrag im Spiegel der Presse. Le cinquantième anniversaire du Traité de l'Elysée dans les médias*. Ludwigsburg: Deutsch-Französisches Institut.
- Dietrich, Reinhard & Fekl, Walther (Hrsg.) (1988): *Komische Nachbarn. Deutsch-französische Beziehungen im Spiegel der Karikatur (1945-1987) / Drôle de voisins. Les rapports franco-allemands à travers la caricature (1945-1987)*. Paris: Goethe-Institut.
- Fekl, Walther (Hrsg.) (2011) : *Plantu – Drôle de peuple ! Komisches Volk. Dessins sur l'Allemagne / Politische Karikaturen zu Deutschland*. Berlin: Schaltzeitverlag.
- Fekl, Walther (Hrsg.) (2013): *Paarlauf / Pas de deux. Die deutsch-französischen Beziehungen in der politischen Karikatur / Les relations franco-allemandes dans le dessin de presse*. Berlin: Schaltzeitverlag.
- Fekl, Walther, Koch, Ursula E. & Gardes, Jean-Claude (Hrsg.) (2013) : *Le « couple franco-allemand » et l'Europe à travers la caricature (1945-2013)*. In: www.cvce.eu/publications/Dossiers.
- Gardes, Jean-Claude (2013) : *L'Allemagne et la France dans la caricature du voisin. Dossier Médiamorphose – dossier*.
<http://www.cvce.eu/education/unit-content/-/unit/c3c5e6c5-1241-471d-9e3a-dc6e7202ca16>
- Geiss, Peter & Le Quintrec, Guillaume (dir.) (2006) : *Histoire / Geschichte. L'Europe et le monde depuis 1945. Manuel d'Histoire franco-allemand, Terminales L/ES/S*. Paris: Nathan / Stuttgart: Klett (Chapitre 17: Le partenariat franco-allemand: un succès exemplaire?, 294-307).
- Gödde-Baumanns, Beate (2010): Neue Realitäten und alte Geschichten in politischen Karikaturen. In: *Frankreich-Jahrbuch 2009: Französische Blicke auf das zeitgenössische Deutschland*. Deutsch-Französisches Institut Ludwigsburg, Wiesbaden: VS Verlag, 25-40.
- Hecke, Carola (2010): Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht. In: *französisch heute* 41, 158-164.
- Hecke, Carola / Surkamp, Carola (2015): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: dies. (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze. Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-24.
- Lay, Franziska / Nix, Sebastian (Hrsg.) (2008): *Ennemi héréditaire – ami héréditaire. Les relations franco-allemandes entre 1870 et 1945 à travers la littérature*.

- contemporaine. Une exposition de l'Institut Franco-Allemand de Ludwigsburg.* Ludwigsburg: Deutsch-Französischen Institut (dfi).
- Lütge, Christiane (2011): *Visual literacy.* Bildung durch Bilder im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch*, 5/11, 6-8.
- Merse, Thorsten (2012): A Global Logorama. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 5, 12-15.
- Mertens, Jürgen & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2012): *Der deutsch-französische Vertrag: Entstehung und Bilanz* (Themenheft). *Französisch heute*, 41 (4).
- Münchbach-Wellner, Gertrud (2012): Les relations franco-allemandes en photos. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch*, 3, 12.
- Musées de la ville de Strasbourg (Eds.) (2013): *Du Duel au Duo / Vom Duell zum Duett. Images satiriques du couple franco-allemand de 1870 à nos jours / Satirische Seitenblicke auf das deutsch-französische Paar.* Strasbourg : Musées de la Ville de Strasbourg.
- Peirce, Charles Sanders (1931): *Collected papers.* Hrsg. von Charles Hartshorne & Paul Weiss. Bd. 2: *Elements of logic.* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts.* Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (1997): Unterrichtsgespräche über Cartoons von Sempé. Eine Möglichkeit zur Schüleraktivierung im Französischunterricht. In: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 44 (2), 178-188.
- Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2010): *Bilder im Französischunterricht. französisch heute* 41 (4).
- Reinfried, Marcus (2010): Bilder in neueren Lehrwerken: Formen und Funktionen. In: *französisch heute* 41 (4), 149-157.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Francke, 299-302.
- Seidendorf, Stefan (2014): Die Partnerschaft mit Frankreich. Häufig unbequem, dennoch unabdingbar. In: *dfi aktuell. Informationen aus dem Deutsch-Französischen Institut Ludwigsburg.* Ausgabe 5, 1-3.
- Seidl, Monika (2007a): Ein Traum von Freiheit und Nützlichkeit. Bildbedeutungen rekonstruieren und als konstruiert erkennen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87, 10-15.
- Seidl, Monika (2007b): *Visual Culture.* Bilder lesen lernen. Medienkompetenz erwerben. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 87, 2-9.
- Staacks, Ann-Christine (2012): *Der fremde Blick: Eine empirische Studie zum Deutschlandbild französischer Schüler.* Aachen: RWTH Aachen, Institut für

INGEBORG CHRIST

Anglistik, Amerikanistik und Romanistik, Lehr- und Forschungsgebiet
Interkulturelle Studien.

Weller, Franz-Rudolf (Hrsg.) (2012): *Images d'Allemagne dans la littérature et les médias français*. Stuttgart: Reclam.

Bilder im Fremdsprachenunterricht: *Exploring the Visual Stimulus*

Bernd Klewitz

Leitfragen zur Verwendung von Bildern im Fremdsprachenunterricht werden zunächst in einer theoriegeleiteten Hinführung zur visual literacy genauer differenziert und beantwortet. Im unterrichtspraktischen Teil geht es um die Entwicklung von fünf Szenarien, in denen Bilder eine besondere Rolle spielen und die einer sprachlichen Progression folgen. In der Unterscheidung zwischen teaching through pictures und teaching with pictures entsteht eine Anleitung zur best practice of teaching pictures, in der die Situierung der Bildnutzung in einer Förderspirale zur Anbahnung von visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht führen kann, die kritisch mit Bilderschwemme und Bildmanipulation umgehen wird, ohne den Mehrwert der visuellen Stimuli zu vernachlässigen.

Schlüsselwörter: *visual literacy*, visuelle Texte, *pictures and images*, Förderspirale, Scaffolding, Lernaufgaben, kompetenzorientierter Unterricht

1. Interaktiv oder dekorativ?

“Carrying coals to Newcastle” – wäre dem Ansinnen vergleichbar, in der digitalen (Fremdsprachen-)Welt den Einsatz von Bildern noch eigens zu begründen. Was wie „Eulen nach Athen“ klingt, hat nicht nur eine lange Tradition in der Vermittlung von fremden Sprachen: Hier wird häufig auf das bebilderte mehrsprachige Vocabularium von Comenius, das ab 1658 etwa dreihundert Mal wieder aufgelegt wurde, verwiesen (vgl. Reinfried 1992: 41 ff., Hecke / Surkamp 2010: 19, auch Brewinska 2002: o.S.). Auch die neueren Lehrwerke machen von *pictures* und *images* reichlich Gebrauch, dies mit unterschiedlichen Funktionen und Verwendungsabsichten.

1.1 Visuelle Texte

Wenn man – im Kontext des Fremdsprachenunterrichts – Bilder als visuelle Texte versteht, die der Kommunikation in der Fremdsprache auch interkulturell dienen, ergeben sich eine Reihe spannender Fragen: Von welchem Fremdsprachenunterricht reden wir? Welche Bilder sind besonders geeignet, welche nicht? Wie können Bilder den Fremdsprachenunterricht bereichern, steuern, letztlich verändern? Unter welchen kulturellen Prämissen entwickeln Bilder ihre Wirkung? Warum brauchen wir überhaupt Bilder im Fremdsprachenunterricht? Wie hat sich ihre Verwendung verändert?

Von Interesse ist auch: Die Weiterentwicklung von Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien – von Zeichnungen zu Fotos und digitalen Bildmontagen; die Bedeutung der *visual literacy* – von der Bilderschwemme zur Analysekompetenz; die Folgen des *visual turn* für den Fremdsprachenunterricht und die damit verbundenen Lernprozesse.

1.2 Die Emanzipation der Bilder

Dass visuelle Medien (hier als Erweiterung des Bilderbegriffs benutzt – eine genauere Begriffsbestimmung und Abgrenzung von *pictures* und *images* erfolgt in Teil 2) heute als Lehr- und Lernhilfe ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sind, als „*institutionalised part of language teaching*“ (Hill 2000: 663), ist das Ergebnis einer schrittweisen Unterrichtsentwicklung, in der sich Bilder und Texte in einem nahezu komplementären Verhältnis angeglichen und ergänzt haben – sozusagen von der Illustration zur Instruktion. Bereits seit der Reformbewegung des 18. Jahrhunderts, ausgehend von den Dessauer Philantropisten, werden Bilder als Veranschaulichung des Lernprozesses benutzt und sogar für den Klassenunterricht erstellt (vgl. Reinfried 1992: 56 ff.). Während der neusprachlichen Reformbewegung des ausgehenden 19. Jahrhunderts wurde die Nutzung von Bildtafeln zur Semantisierung und Bildbeschreibung weiterentwickelt (ebd.: 87 ff.).

Mit dem Aufkommen der audiovisuellen Methode seit den 1960er Jahren werden projizierte Bildfolgen und *tapes* kombiniert, und der Einsatz von vollständig illustrierten und bebilderten Lehrwerken wird zur Regel. Durch die kommunikative Wende im Fremdsprachenunterricht wird diese „Emanzipation“ der Bilder vollends verstärkt, die jetzt als Anlass und Auslöser von kommunikativen Handlungen genutzt werden und bei denen neben die Fertigkeit des Hörverstehens die des Sehverstehens hinzutritt. Schließlich entsteht ab der Mitte der 1980er Jahre die Notwendigkeit, eine „visuelle Kompetenz“ (vgl. Hecke / Surkamp 2010: 19) herauszubilden, die den Schülern einen reflektierten und kritischen Umgang mit den visuellen Medien erlaubt.

Die Dimension des interkulturellen Lernens hat in den 1980er Jahren Eingang in die Fremdsprachendidaktik gefunden. Auch die visuelle Kompetenz rückte

nach der Jahrtausendwende mehr und mehr in den Fokus des Fremdsprachenunterrichts. Die schlug sich auch in den Kerncurricula nieder, die die interkulturelle kommunikative Kompetenz in Verbindung mit der visuellen Kompetenz- zumindest perspektivisch – festgeschrieben haben (vgl. Hecke / Surkamp: ebd.).

In der neueren Generation von Lehrwerken wurde diese Entwicklung nicht nur mit der strukturierten Anlage von Lernaufgaben als *unit tasks*, neuerdings auch Kompetenzaufgaben (Rademacher, *English G Access*; Weishaar, *Green Line*), aufgenommen. Hier setzt sich auch die Tendenz zur Absetzung der Bilder von den eigentlichen Textangeboten verstärkt fort, bis hin zur „*lavish production with colour photographs, which are today's basic products*“ (Hill 2000: 663). Fotos, Images, Illustrationen und Collagen erfahren eine außerordentliche Differenzierung, die multifunktional einsetzbar nicht nur mit Texten verknüpft werden, sondern diese auch an Stellen ersetzen (vgl. dazu: Bilder-Szenarien in Abschnitt 3.1). Damit gewinnt die Emanzipation der visuellen Medien eine sprunghafte Qualität, die ihre Loslösung als eigenständige (visuelle) Textsorten an Stellen – insbesondere bei den bilingualen Unterrichtseinheiten – bewirkt und insgesamt den Eindruck von diskontinuierlichen Texten noch verstärkt haben. Welche Folgen die veränderte Balance zwischen Bildern und traditionellen Texten für den Fremdsprachenunterricht haben wird, ist noch wenig erforscht – verleiht aber der Überlegung, die vier etablierten *language skills* um die *visual literacy* als fünfte Fertigkeit zu erweitern, neues Gewicht (vgl. Michalak 2012: 109).

1.3 Mit Bildern lernen

Die Möglichkeiten, die reale Welt mit den Angeboten der digitalen Lernmedien in den Klassenraum zu holen, sind innovativ und helfen, ein altes Dilemma bei der Arbeit mit Lehrwerken zu überwinden:

[...] given the lack of reality involved in typical, textbook-based, general language learning, anything the teacher can do to bring the outside world into the classroom is likely to have a positive effect. (Hill 2000: 663)

Dabei spielen die visuellen Medien eine herausragende Rolle. Jüngere Schüler lernen ihre Vokabeln nunmehr mit Hilfe von bebilderten *word banks*, *phase 6* (als ursprüngliche Schülerinitiative mittlerweile vom Klett-Verlag übernommen) nutzt Illustrationen als Kernelement, und ganze „Lernlandschaften“ (beispielsweise bei Klett 2015) werden für die Situierung des Registers und grammatischer Strukturen ab dem Schuljahr 2016/17 zur Verfügung gestellt. Manche dieser Lernlandschaften („*In Town*“ – ebd.) erinnern allerdings an die Wimmelbücher (Ravensburger) der Kindheit und in der Abteilung „*speaking about pictures*“ (ebd.) sind die Wohnzimmer-Vergleiche eher Stilisierungen als reale Abbildungen, wenn mit digitalisierten Bildmontagen anstelle von wirklichen Fotos gearbeitet werden soll.

In einem weitergehenden Ansatz soll mit Bildern gelernt werden, die – nach Domänen sortiert – alltagstaugliche Kontexte dieser Art präsentieren: „*Les vêtements*“, „*à la plage*“, „*la voiture*“ (Langenscheidt 2015) und passend zu neuen Power-Wörterbüchern (ebd.) gestaltet sind. Insgesamt sind Bilder-geschichten auch deshalb sinnvoll und erfolgreich, weil sie an die Lese- und Sehgewohnheiten der jüngeren Generation anknüpfen können und die Motivation der Lernenden nachhaltig verstärken. Auch neue Prüfungsformen, wie die mündliche Kommunikationsprüfung in der Qualifikationsphase der Oberstufe als Klausurersatz und in den Abschlussprüfungen, generieren bildhafte Verlagsangebote, wie bei Cornelsen mit „*get your students talking*“ und „*more speaking practice*“ (Cornelsen 2013: 3).

Aus einem ganz anderen kulturellen Kontext stammt das *CAPL (Cultural Pictorial Lexicon)* von Michael Shaughnessy, das amerikanischen Studenten, die als Zweitsprache Deutsch lernen, ein realistisches Bild von Europa

vermitteln soll. Dieses internetbasierte Projekt präsentiert „*language and cultural learning context through authentic imagery*“ (www.pictolang.com) und wird u.a. durch das Goethe-Institut unterstützt. Mit einer eigens bei Apple angebotenen „Pictolang App“ ist es über den Fremdsprachenunterricht hinaus im Alltag der lernenden, digitalen Generation verfügbar.

2. Fünf Schritte zur *visual literacy*

2.1 Ein Bild sagt mehr...

Die vielzitierte Metapher „Ein Bild sagt mehr als 1000 Worte“ muss auch die Macher der Londoner *The Times* überzeugt haben, die sich nach immerhin 180 Jahren zu einer grundlegenden Veränderung auf der Titelseite entschlossen:

“On 3rd May 1966 The Times printed news stories [including photographs] on the front page for the first time – the front page had previously been dedicated to advertisements and paid announcements (births, marriages & deaths) which helped significantly towards the costs of producing the newspaper.” (www.historic-newspapers.co.uk)

Manchmal wird die Herkunft dieses berühmten Sprichworts dem Gründer der Nachrichtenagentur Reuters zugeschrieben, wengleich sein anglo-amerikanischer Ursprung nicht genauer zu belegen zu sein scheint. Vermutlich taucht es 1921 als „*One Look is Worth a Thousand Words*“ in einer Werbekampagne der amerikanischen Firma Barnard für *baking soda* auf und wird sechs Jahre später falsch zitiert als „*One picture is worth ten thousand words*“. Dass es von den Urhebern als chinesisches, auch japanisches Sprichwort – sogar mit Bezug auf Konfuzius! – ausgegeben wird, sollte seine Glaubwürdigkeit untermauern, wengleich es diese Länder nie gesehen hat¹. Interessanter ist aber der sprachliche Unterschied zwischen englischem Ursprung „*is worth*“ und der deutschen Übertragung „sagt mehr als“; was als verkaufsförderndes Argument in den USA gedacht war, wird in der deutschen

¹ vgl. <http://www2.cs.uregina.ca/~hepting/research/web/words/history.html>.

Version zu einer besonderen Qualität der Bildaussage, weist auf den Mehrwert von Bildern und deren Aussagekraft hin.

Ihre Wirkungskraft haben Bilder in mehr als 100 Jahren nicht verloren, aber ihre Qualität hat mit der Digitalisierung entscheidend „unser Bild von der Welt verändert“ (*Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung* vom 01.02.2015). Eine gigantische Bilderflut bestimmt heute nicht nur den journalistischen Alltag: Während Fotoagenturen in Zeiten analoger Bilder pro Tag 200 Fotoangebote erhielten, sind es nach der Digitalisierung heute mehr als 10.000. Damit entsteht für die Verwertungskette Information – Kommunikation – Konsum eine völlig neue Problemlage. Einerseits geht es um Wahrhaftigkeit, also die Frage, ob ein Bild authentisch, gestellt, nachbearbeitet oder manipuliert ist. Andererseits geht damit einher der Verlust von Bild-Ikonen, ob positiver (wie bei dem Fall der Berliner Mauer mit einem Platz in den Schulbüchern) oder negativer Natur (wie bei dem 1972 auf der Flucht vor amerikanischen GIs fotografierten vietnamesischen Mädchen, das die Antikriegs-Stimmung der Bevölkerung international nachhaltig beeinflusst hat). In der digitalen Bilderzeit wird der Redakteur zum „Nadelöhr“ (ebd.) für zu viele Bilder, was Terrorgruppen wie ISIS brutal auszunutzen wissen.

Wenn Charakter und Qualität von Bildern einem weitgehenden Veränderungsprozess unterworfen sind, hat dies offensichtlich auch Folgen für die visuellen Medien insgesamt und damit ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Ein klassisches Beispiel aus dem Unterrichtsmodul „*The American Dream*“ vermag dies zu verdeutlichen, zumal es immer wieder in Unterrichtsmaterialien im Englischunterricht auftaucht (vgl. z.B. Freese 1996: 2; Schwarz & Derkow-Disselbeck 2010: 10). So kann etwa die Wahl des Bildausschnitts die Wirkungskraft von Bildern entscheidend prägen (s. Abb. 1).



Abb. 1a: Die Original-Version zeigt die Wirkungskraft von Bildern auf doppelte Weise:



Margaret Bourke-White, "Bread-Line during the Louisville Flood, Kentucky"

Abb. 1b

(Im selben Jahr wurde dieses Foto während einer Überschwemmung gemacht, bei der viele farbige Bewohner in armen Stadtteilen obdachlos wurden.)

Dieser Problematik wird insbesondere in Szenario 5 nachgegangen, ist aber ein wichtiger Hinweis auf die oben genannte Anbahnung der *visual literacy* als kritischer Kompetenz auf Seiten von Schülern – aber auch bei den Lehrkräften!

2.2 Konstruktives Lernen und *scaffolding*

In ihrer bürokratischen Überdehnung wird zwar die Wende zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht – oftmals als Paradigmenwechsel etikettiert – als eine noch nicht abgeschlossene Baustelle in Schulen betrachtet. Der Versuch, Unterrichtsentwicklung *top down*, per Kultusbeamten in Gang zu setzen und nachhaltig zu „implementieren“, ist der Bürokratie vielerorten auf die Füße gefallen, wenn Lehrer sich für die Entwicklung von Schulcurricula nicht hinreichend qualifiziert und nicht mit der notwendigen zeitlichen und sächlichen Unterstützung versehen sahen. Auch in der Fachdidaktik wird weniger ein Paradigmenwechsel gesehen – der ja bereits mit der kommunikativen Wende erfolgreich eingeleitet und im GeR verankert wurde – als gelegentlich eine Überbetonung der evidenzbasierten Unterrichtsprozesse auf Kosten der Inhalte und des Bildungsbegriffs. Launisch hat einer ihrer bekanntesten Vertreter, Engelbert Thaler, dafür das Akronym KKOS erfunden, mit dem er das „seit der Jahrtausendwende grassierende Kompetenz-Konzept-Obsessions-Syndrom“ in die Nähe von „Kokolores“ rückt. Zu Recht weist er im Übrigen darauf hin, dass der Kompetenzbegriff als einer der „*catch-all terms*“ dem Risiko unterliegt, „alles anzuvisieren und nichts zu treffen“ (Thaler 2010a: 4).

Beobachtbar, wenn auch noch nicht messbar sind aber auch die Veränderungen, die mit der kompetenzorientierten Unterrichtsentwicklung im Fremdsprachenunterricht stattgefunden haben. Mit der Notwendigkeit, Schulcurricula vor Ort zu entwickeln, hat sich in den Fachschaften eine – zumindest, was den gymnasialen Bereich anbelangt, – bisher nicht bekannte Kooperationskultur etabliert, die sich mit der Einführung neuer Prüfungsformen (z.B. der mündlichen Kommunikationsprüfung in der Qualifikationsphase) als praktisches Erfordernis intensiviert hat. Darüber hinaus haben Verlage und Lehrwerke umfassend auf einen Kompetenz-Begriff

reagiert, der sich schlagwortartig in der Trias Wissen – Können – Wollen in den Unterrichtsmaterialien spiegelt. Verstärkt durch digitale Medien können Schüler umfassender als bisher aktiviert und insbesondere auf das „Können“ – also die sprachlichen Fertigkeiten – aufbauende kreative Sprachhandlungen orientiert werden. Dass für den Sprachlernprozess tendenziell die visuelle Kompetenz zu diesen *language skills* gehört (neben der Mediation eventuell als *6th skill*), ist dabei nicht ohne Bedeutung.

Grundlegend ist davon auszugehen: „*learning is in some sense always constructive, even in environments where direct instruction predominates*“ (De Corte 2011: 35). Mit dieser evidenzbasierten Annahme lassen sich wichtige Rahmenbedingungen beschreiben, die für die Anbahnung visueller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht ausschlaggebend sind und die Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schülern bestimmen, einerlei, ob es sich um *unit tasks* (Lernaufgaben) der neueren Lehrwerke handelt, digitale Begleitmaterialien einbezogen werden oder der Lernprozess selbst im Fokus steht. Diese Rahmenbedingungen, hier konkretisiert als Situierung der visuellen Kompetenz, lassen sich umfassender in einer Förderspirale beschreiben, in deren Einzelschritten Bilder unterschiedliche Funktionen gewinnen und die abschließend (als *best practise* in 4) systematisch beschrieben wird.

Für das Lehrer-Schüler-Verhältnis bleibt zunächst festzuhalten, dass diese Förderspirale einer dialektischen Beziehung zwischen *Direct Instruction* und *Scaffolding* gleicht. Man muss nicht ein ausgesprochener Anhänger der John-Hattie-*Findings* sein, um die Wiederentdeckung einer gewissen Dominanz der Lehrer-Rolle zu registrieren. Damit ist kein *revival* des Frontalunterrichts gemeint, denn Hattie macht in seinen Erfolgsindikatoren (bei ihm „Effektstärken“, dazu De Florio-Hansen 2014: 30) sehr deutlich, dass er den

Unterricht primär durch die Augen der Schüler sieht und Entwicklungsbedarf vor allem in einer *Feedback*-Kultur der Schulen – als dialogisches Lernen mit der Lehrkraft – besteht. So gesehen ist die von ihm propagierte *Direct Instruction* nur die andere Seite eines von den Schülern her gedachten *scaffolding*.

Beide Parameter sind keineswegs eine Neuerfindung, bedingt durch einen kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Scaffolding* geht zurück auf die Untersuchungen des amerikanischen Psychologen Jerome Bruner, der ebenso wie Vygotsky von einer sehr aktiven Rolle des Erwachsenen – also im Fremdsprachenunterricht der Lehrkraft – bei der Förderung kindlicher Lernprozesse ausgeht, wobei Schüler in diesem sozialen Lernprozess öfter der konkreten Hilfestellung bedürfen, die nicht bei Beratung oder der Organisation von Stationen-Lernen stehen bleibt. Bruner benutzte den Begriff *Scaffolding* seit Mitte der 1970er Jahre, um damit Lernhilfen für Kinder zu beschreiben, die ein bestimmtes Ziel erreichen wollen und bei denen Erwachsene über inhaltliche Vorgaben, Strukturierungen und – bei Bedarf – über deren Abänderung entscheiden. Insofern ist dieses Stützkonzept mit Vygotskys *Zone of Proximal Development* vergleichbar, bei der es ebenfalls um den Zielbereich in Lernprozessen und die dorthin führenden Unterstützungsschritte geht, die von der Lehrkraft geplant und aus der Sichtweise der Lernenden erforderlich oder bereits überflüssig erscheinen.

Scaffolding (das Gerüst) bezeichnet mithin eine besondere Form der Hilfestellung, die eng auf den einzelnen Lernenden abgestimmt ist. Die Hilfen orientieren sich an der *Zone of Proximal Development* im Sinne von Vygotsky. Diese Zone beschreibt die Kluft zwischen dem aktuellen und dem potenziellen Lernstand. Durch die Unterstützung der Lehrkraft gelingt es vielen Lernenden, mehr Wissen und Können zu erwerben, als sie es auf sich selbst gestellt

könnten (vgl. dazu und zu den Auswirkungen auf die Lehrerfortbildung De Florio-Hansen / Klewitz 2009: 27).

Poetisch ausgedrückt, wirkt *Scaffolding* als Bereicherung der eigenen Lernkompetenz – aus Schülersicht – und wird in der *visual literacy* eine eigene Dynamik entfalten können:

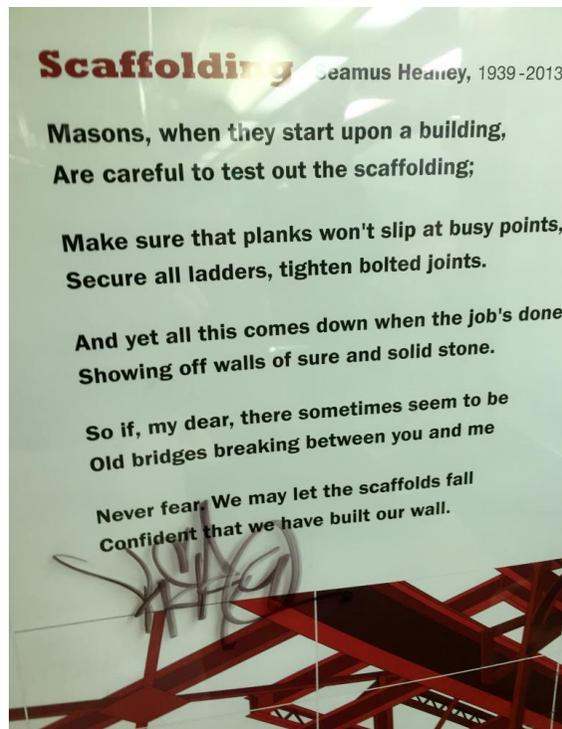


Abb. 2: (Foto: Bernd Klewitz, aufgenommen in der New Yorker U-Bahn im März 2015)

2.3 Unterricht über oder mit Bildern

Anthropologisch gesehen, kamen Bilder lange vor der (geschriebenen) Sprache, wenigstens was die Überlieferung betrifft. Aber bereits die frühen Höhlenzeichnungen beinhalten mehr als eine direkte Wiedergabe physischer Realitäten und sind häufiger *images* als *pictures* (zur Unterscheidung vgl. 2.4). Am Beispiel der australischen *dot paintings*, deren Ursprünge als

Ausdrucksformen einer der ältesten, der *Aboriginal*-Kulturen gelten, kann dies unmittelbar verdeutlicht werden. Zwar finden sich bei *Aborigines* auch Darstellungen von Jagdszenen und Tieren, die in den *rock paintings* von Uluru und anderen Kultstätten eine unmittelbare Vorstellung und Bedeutung beim Betrachter konstituieren und ohne weitere Interpretation zu erschließen sind. Aber gerade die spezifische Kunstform der *dot paintings* verlässt die physische Realität, und es bedarf der kulturellen Situierung, um ihren Symbolgehalt zu verstehen. *Dot paintings* beinhalten Überlieferungen von einer spezifischen Aneignung von Natur, sie repräsentieren neben Elementen der *Dream Time* Hinweise auf *water holes*, stammesbedingte Abgrenzungen und Ausdrucksformen des Lebenszyklus. Die Erklärung der Weltwahrnehmung von *Aborigines* geht über das Verstehen von Symbolen hinaus und erfordert und befördert die Erfassung von dahinterliegenden Konzepten:

“Thus, seeing appears to be an innate prerequisite to conceptualize, to understand and to put the surrounding world into words. This may be the reason why visual representations are often used as a simplification like a stereotype to convey a ‘message’.” (Wolfin 2011: 45)

Bei der Anbahnung von *visual literacy* gewinnt der Einsatz von *Scaffolding* insofern eine besondere Bedeutung, als Bilder unmittelbarer als Texte wirken und sprachliche Barrieren zunächst eine geringere Rolle zu spielen scheinen. Allerdings ist bei ihrem Einsatz im Fremdsprachenunterricht deutlich zu beachten, um welche Form von *visual aids* es sich dabei handelt. Dabei sind zwei Grundformen unterscheidbar: *teaching with* und *teaching through pictures*, was David Hill an einem einfachen Beispiel verdeutlicht:

“If the teacher holds up a picture of someone drinking a cup of tea, asks the class “What did he do yesterday?” and gets the reply “He drank a cup of tea”, then the teacher and the students are talking *about* the picture. [...] If, on the other hand, the teacher gives a set of pictures to groups of four students, who then take it in turns to ask about the actions shown in relation to their own lives, we have a very different result. [...] Here, the students are talking *through* the pictures. It is a very different activity,

and is a moderately controlled practice activity where the students are involved in talking about their own realities.” (Hill 2000: 664)

Damit Bilder ihre volle Wirkung im Fremdsprachenunterricht entfalten können, entweder als Gesprächsauslöser oder als Anlass von strukturierter Kommunikation, kommt die Ausgestaltung von *visual literacy* nicht umhin, die folgenden Fertigkeiten zu trainieren: „*skills to recognize, read, understand, use, interpret, analyse and evaluate visual representations by critically communicating about them*“ (Wolfin 2011: 46).

Diese Elemente der *visual literacy* sind umso bedeutsamer, weil es sich bei *pictures* und *images* immer schon selbst um Interpretation von Wirklichkeit handelt, und zwar in dem Kontinuum zwischen Information und Manipulation. In der digitalen Wirklichkeit dürfte die Manipulationsgefahr noch erheblich verstärkt sein.

2.4 The visual turn: von der Vielfalt der Bilder

Eine um sich greifende Bilderflut (vgl. 2.1) hat demzufolge nachhaltige Auswirkungen auf die Realität des Fremdsprachenunterrichts, wie in den nachfolgenden Szenarien noch zu verdeutlichen sein wird. Wenn dessen Ziel ein trans- und interkulturelles Bildverstehen sein soll, sind neben den methodischen Konsequenzen vor allem die unterschiedlichen Bildformen in ihrer ganzen Vielfalt zu beachten.

Bei dem zu beobachtenden *visual turn*, der gelegentlich auch als „visuelle Zeitwende“ mit einem „Wandel von der Wort- zur Bildkultur“ (Michalak 2012: 108) beschrieben wird, tauchen Bilder als ein Stück Realitätsersatz auf, weil sie auf den ersten Blick einfacher zu verstehen sind als ein Text. Zunehmend – vor allem in Lehrwerken – ersetzen Bilder auch ganze Texte, so dass eine innere Differenzierung des Bildmaterials angebracht ist.

Die Unterscheidung zwischen *pictures* und *images* wurde bereits angedeutet; sie lässt sich zusammenfassen als: *all images are pictures, but not all pictures are images*. In diesem Zusammenhang tauchen zwei Grundformen als Gattungen auf – Bildmedien und Verbundmedien (nach Timm 1998: 137). Bildmedien sind dann vor allem Fotos, Collagen, digitalisierte Bildmontagen, Bildergeschichten, grafische Darstellungen und Gemälde. Um Verbundmedien handelt es sich bei Bildergeschichten und Collagen mit Texten, Video-Clips und Film-Sequenzen sowie Mischformen bis hin zu Animationen und *graphic novels*. Sie alle ermöglichen unterschiedliche analytische und kreative Arbeitsweisen, die von ihrer Funktion innerhalb des Fremdsprachenunterrichts abhängig sind und sowohl formale Eigenschaften als auch Bedeutungsgehalt thematisieren.

2.5 *The critical turn*: von der Funktion der Bilder

So vielfältig – mittlerweile! – Bilder verfügbar sind, so vielfältig sind auch ihre Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht, weil mit ihnen ein nachhaltiges Lernen durch die Aktivierung aller Sinne möglich ist (vgl. Hecke / Surkamp 2015: 19). Dabei können landeskundliche, motivierende, semantisierende und sprachinduzierende Funktionen häufig nebeneinander treten, und ihre Verwendung ist keineswegs auf einzelne Sprachlernphasen beschränkt. Im Vergleich zur Wirkung von Texten ist der visuelle Stimulus von Bildern erheblich größer, weil er auf ganz unterschiedlichen Ebenen wirksam wird: Zum Bild wird eine (bizarre) Geschichte erfunden, eine Bildergeschichte wird verfasst, ein Cartoon beschrieben, erklärt und interpretiert, Collagen und Videos werden versprachlicht. Zu erinnern ist auch an die Tradition des *show and tell* im angelsächsischen Sprachunterricht.

Am häufigsten werden Bilder als Veranschaulichungsmittel eingesetzt, aber auch die Visualisierung von Wissen (z.B. in *mind maps* oder „Lernlandschaften“) spielt eine größere Rolle im Fremdsprachenunterricht, der insgesamt auch deshalb von Bildern profitiert, weil diese den Alltag der Zielsprache „abbilden“ können. Mit der Verbindung von Sprache und Bild in diesen verschiedenen Bereichen wird gleichsam eine mediale Transformation angestrebt, in der sich die Kommunikation und ihre Intensität verändern (vgl. Michalak 2012: 108).

Da Bilder immer in ihrem kulturellen Kontext existieren und Realität niemals ungebrochen darstellen, muss aber die Konfrontation mit Bildern sprachlich angemessen vorbereitet werden – und dies in kritischer Absicht. Deshalb besteht auch eine enge Verbindung zwischen der Bildaussage und dem Verwendungsanlass, weshalb Bildtypen nach bestimmten Kriterien für den Fremdsprachenunterricht ausgewählt werden sollten:

1. Fotos (auch Filme und digitalisierte Bildmontagen) eröffnen neue Wege zu Texten, fördern Intertextualität und eine interkulturelle Perspektive.
2. Bildergeschichten und Comics ebnen den Zugang zur fiktiven Welt und bieten die narrative Dimension.
3. Karikaturen, Collagen und Plakate erzeugen im Dialog mit Texten eine produktive Spannung.
4. Diagramme, Statistiken und Karten erleichtern den Zugang zu landeskundlichen Inhalten.
5. Bildproduktionen als Performance, Fotografieren und im darstellenden Spiel führen zu intensiven Auseinandersetzungen im handlungsorientierten Unterricht (adaptiert nach Michalak 2012: 110).

In Abhängigkeit von Lernzielen lassen sich vier Hauptfunktionen des Bild-Einsatzes im Fremdsprachenunterricht identifizieren: **Darstellen:** Illustrieren von Textinhalten, Hineinversetzen in eine Sprachsituation, Veranschaulichen von Situationen; **Informieren:** Bilder sind verständlicher als Texte und direkter, weil sie Informationen ganzheitlicher repräsentieren; **Erklären:** Konkretisieren schwieriger Textabschnitte und Unterstreichen der darstellenden und informierenden Funktion; **Kommentieren:** Diskutieren über die manipulative Wirkung von Bildern.

Mit den Augen der Schüler betrachtet, werden eine Reihe von Aktivitäten möglich und sinnvoll. Sie beachten die Quelle von Bildern, beschreiben den Bildinhalt, erläutern mögliche Intentionen, recherchieren den historischen und kulturellen Kontext und erarbeiten Denotationen (auf der beschreibenden Ebene) sowie Konnotationen (in der kulturellen Implementierung) (vgl. Woltin 2011: 46).

Aber – Bilder können auch als Mittel der visuellen Manipulation benutzt werden, und hier insbesondere sind die Einsatzmöglichkeiten des *Scaffolding* zu nutzen. In seiner Englischdidaktik hat Frank Haß Aktivitäten zum Umgang mit Bildern in einer Auswahl zusammengestellt, für die jeweils ein abgestuftes *Scaffolding* auf der Arbeitsebene notwendig wird: Bilder und Wortschatz; Bilder und Grammatik; Bilder und Hören; Bilder und Lesen; Bilder und Sprechen; Bilder und Schreiben; Bilder und Interaktion; Bilder und interkulturelle Fertigkeiten; Bilder und Literatur (vgl. Haß 2006: Anhang Nr. 63/DVD).

3. Bilder-Szenarien

3.1 Fenster in die Wirklichkeit

Angesichts der zeitlichen Unterschiede, mit denen die Bildungsstandards der KMK in den 16 einzelnen Bundesländern „implementiert“ wurden, haben die großen Lehrwerks-Verlage sehr zeitnah und umfassend reagiert und die Lehrkräfte ein Stück weit mehr mitgenommen bei der Unterrichtsentwicklung auf dem Weg zur Kompetenzorientierung im Fremdsprachenunterricht als die Unterrichtsverwaltung selbst. Und so gab es im Bereich der Fremdsprachen-Lehrwerke in dieser Hinsicht einen wirklichen Paradigmenwechsel, der mit Differenzierung, digitalem Unterrichtsassistent und Arbeitsbuch, Übungssoftware, Sprachenportfolio sowie einer Neubelebung der Lehrwerksfamilie und insbesondere den neuen Lernaufgaben, auch *unit tasks*, Kompetenzaufgaben und *topic tasks* in der Oberstufe, eine zumindest optisch deutliche Weiterentwicklung der Arbeit mit dem Lehrwerk signalisiert.

Insbesondere die beiden letzteren Aspekte – Lehrwerksfamilie und Lernaufgaben – unterstreichen den Anspruch der neueren Lehrwerke, so viel Realität wie möglich in den fremdsprachlichen Klassenraum zu holen (vgl. die Kritik in 1.3), und dies verstärkt auch mit dem Einsatz von *visual material*. Bei den Lehrwerkskindern ist dies mehr als plausibel, weil zu jeder Person ein Bild, zu jeder Familie ein „*Who's who in ...*“ und zu jedem Ort ein Foto gehört. In der Werbung hört sich das so an:

“Sympathisch, authentisch und manchmal ein bisschen frech: Fünf neue sympathische Lehrwerkskinder lassen Ihre Schülerinnen und Schüler an ihrem Alltag zwischen Schule, Freizeit und Familie teilhaben und schaffen mit ihrer authentischen und frischen Art jede Menge Identifikationsmöglichkeiten.” (Klett 2015: 4).

Wiederkehrende Schlüsselbegriffe sind dabei „authentisch“ und „Identifikationsmöglichkeiten“ ganz im Sinne der LAAIKE-Prinzipien, die mit

Lebensbezug, Authentizität, Aufgabenorientierung, Individualisierung, Kooperation und Evaluation zum Repertoire eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts gehören (vgl. De Florio-Hansen / Klewitz 2010: 111).

Auch die neu eingeführten Lernaufgaben beziehen sich auf dieses Repertoire: „Was du in einer Unit gelernt hast, kannst du in einer Lernaufgabe zeigen“ (Cornelsen 2015: 3), weil sie mit der Betonung von nunmehr sechs integrativen sprachlichen Fertigkeiten (Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben-Hör-Sehverstehen-Mediation) ein Feuerwerk von kooperativen Lernformen installieren wollen. Wenn diese Lernaufgaben mit einer deutlichen Häufung von *pictures* und *images* operieren und insgesamt mit immer mehr Bildern im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden soll, können insbesondere altersgemäße Fotostories und als *unit starters* präsentierte digitale Bildmontagen tatsächlich als Fenster in die Realität der Zielsprachen-Kultur funktionieren. Umso erstaunlicher aber ist, dass die dazu notwendigen Elemente der *visual literacy* als weitere *skills* nur im Ansatz gezeigt werden: „The world behind the picture: vom Bild in den Film – Videoclips mit Aufgaben“ (ebd.).

Ob diese Fenster aus dem Lehrwerk von den Lernenden wirklich geöffnet werden können, bleibt zunächst eher ein Anspruch und ist abhängig von ihrer Situierung im Lernprozess, in dem ein strukturiertes *Scaffolding* hinzutreten müsste. Gerade für die Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts, in dem Bilder besonders geeignet erscheinen, bleibt eine schrittweise Anleitung zum Durchmustern, Durchdenken und Versprachlichen (vgl. Timm 1998: 137) erforderlich, damit die „*world outside the classroom*“ (Thaler 2010b: 125) erfolgreich in den Sprachlernprozess integriert werden kann und die Diskrepanz zwischen Sprechabsichten der Schüler und ihren Ausdrucksmöglichkeiten nicht zu groß wird (vgl. Brewinska 2002).

Tatsächlich werden Sprachmittel als Ausdrucksmöglichkeiten in den Lehrwerken immer genau dann angeboten, wenn der Bildanteil tendenziell größer ist als der der Texte, was besonders in den Einführungssequenzen der Units regelmäßig der Fall ist. Weil sich grundsätzlich alle Bildsorten für alle Unterrichtsstufen eignen und Bilder mit vielen Details besser zum Sprechen motivieren, ein ästhetisches Erlebnis vermitteln und Gefallen oder Abneigung ausdrücken lassen (vgl. ebd.), ist die Häufung von *pictures* und *images* – ergänzt um zahlreiche Logos, die die Navigation im Lehrwerk erleichtern sollen – kaum nachteilig. Mit ihrer Hilfe lassen sich eine Reihe von Zielen verwirklichen: von Semantisierung und Transfer, Grammatisierung, Motivation und Kommunikationstraining bis hin zur Verbalisierung mit Sprechansätzen, Lernorganisation und interkulturellem Lernen (vgl. Surkamp 2010: 20).

Lehrwerke bieten dabei eine große Bandbreite visueller Texte an, wenngleich an Stellen das Bauhaus-Prinzip übersichtlicher wirken würde, immer dann, wenn diskontinuierliche Texte überhandnehmen und die narrativen Elemente des Fremdsprachenunterrichts als „Story 1-5“ (Klett 2015) an die Units angehängt oder sogar aus diesen ausgegliedert als „Text Files“ (Cornelsen 2015) nur noch im Anhang erscheinen. Produktiv gewendet, könnte damit auch das Fenster in die Wirklichkeit einfacher geöffnet werden, wenn der Gedanke, das Lehrwerk als Leitmedium zu nutzen, zugunsten einer flexiblen, modularen Verwendung aufgegeben würde. Wenn dies, wie beispielsweise in der Förderspirale, strukturiert zu leisten ist, wäre es ein weiterer Baustein in der Unterrichtsentwicklung, die ja nicht auf Lehrwerke verzichten wird, diese aber immer kritisch im Hinblick auf die LAAIKE-Prinzipien überprüfen sollte. Hier wäre – neben dem deutlicheren Anbahnen der *visual literacy* – auch ein gemeinsam zwischen Lehrkraft und Schülern ausgehandeltes *Scaffolding* zu

ergänzen, das in dieser Form noch in keiner der angebotenen Lehrwerke vorhanden ist.

3.2 Bilder-Geschichten

Bereits im Anfangsunterricht können Comics als authentische Texte (vgl. Gubesch / Schüwer 2005: 18 ff.) für eine altersgemäße Begegnung mit der Zielsprachenkultur benutzt werden, wenn methodische Schritte auf *visual literacy* abzielen und sogar zum eigenen Fabulieren anregen. Damit erhält der Einsatz von Bildern eine eigene Dimension, denn mit Bilder-Geschichten wird die Brücke zu den narrativen und fiktionalen Elementen des Fremdsprachenunterrichts gebaut. Notwendig bleiben zunächst die üblichen methodischen Schritte wie *reading aid*, *language practice*, *panel analysis*, *comparisons*, *balloon filling*, *drawing*, *transformation* und *spoof* (vgl. Thaler 2005: 41). In der didaktischen Literatur finden sich dazu auch eine Fülle von thematischen Vorschlägen von Calvin & Hobbes, Garfield, Peanuts bis hin zu Shakespeare-Comics (vgl. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 2005), die an dieser Stelle um zwei weitere Vorschläge ergänzt werden sollen: einen australischen „*Barbecue Cartoon*“ und den neuen Asterix auf seiner Reise nach Schottland (beide einsetzbar ab dem *intermediate level* B1).

Michael Leunig ist seit vielen Jahren der Haus-Zeichner der Melbournier Tageszeitung *The Age* und hat in dieser Eigenschaft eine Fülle australischer Stereotypen auf die Schippe genommen. Eines davon, das notorische *Barbie* als typische Männerdomäne mit *Stubbie* und *Sausages* wird in diesem Beispiel mit einem Thema verbunden, das als *ozone hole* den australischen Kontinent auf besonders gravierende Weise betrifft und die jugendliche Surf-Kultur erheblich beeinträchtigt – die Fälle von Hautkrebs sind hier weltweit die höchsten. Mit der sparsamen Textzeile „*Let’s have a barbecue ...*“ wird ein Gesprächsanlass geschaffen, der mit der Klima-Erwärmung auf die globale

Problematik des *sustainable development* hinweist und an vielen Stellen curriculare Anbindungen findet.



Abb. 3: Scaffolding: a political cartoon.

Step 1: The Carbon Footprint

Research the connection between Australia's environmental problems and the devastating bushfires – a starting point can be found here:

<https://schools.aemi.edu.au/bushfire/about-bushfires>.

Step 2: Working on a political cartoon

1. Context: Which issue is the cartoon referring to?
2. Content: What do the people in the cartoon look like: normal – distorted – funny? What is the couple in the cartoon talking about? Comment on the difference between the male (barbecue) and the female (newspaper headline, commenting about it). Have a closer look at the carpet and the dog. What could the message be? How do the three sentences relate to each other?

3. Target: What, then, is the message of the cartoon? What key people or groups are a part of the cartoon's message?
4. Technique: Is the cartoon funny or rather not? Please explain how the method chosen by the cartoonist (Leunig, The Age Melbourne) conveys the political message more effectively. How does the cartoonist persuade the reader to accept his message?
5. Evaluation: How is the reader's attention captured? What did you first notice about this cartoon? (Vgl. Klewitz 2009: 80 f.)

Vor der Arbeit mit diesem *Scaffolding* verhandelt die Lehrkraft mit den Schülern, welche der Steps im Einzelnen notwendig und welche entbehrlich sind. Im Lauf der Erarbeitung entscheiden die Schüler dann, welche Informationen sie für eine kreative Lernaufgabe nutzen wollen. Ein Vergleich mit der Situation in Deutschland kann sich anschließen.

Asterix öffnet, auf mehr oder weniger humorvolle Weise, zahlreiche Fenster in die schottische Geschichte und Landeskultur – und bleibt auch in seiner neuen Variante eine „unnachahmliche Mischung aus klassischer Bildung und zeitgenössischer Satire“ (FAZ 28.10.2013). In „Asterix and the Picts“ geht es um diese Story:

“When Asterix and Obelix rescue a mysterious Pict named MacAroon, they must journey to Caledonia, now Scotland, to return him to his lady love, Camomilla, the adopted daughter of the old king. However, the treacherous chieftain, MacCabaesus, plans to marry her and claim the throne – with the help of the Romans! What with caber-tossing, bagpipes, malted water and an enormous otter in the loch, can the Gauls reunite MacAroon and Camomilla and enjoy some Roman-bashing along the way?” (Ferri / Conrad 2013)

Mit einer „Spur der Bildsteine“ lässt sich am meisten über die Geschichte der Picten erzählen. Steinstelen, von denen einige hundert erhalten sind, zeigen Schlangensymbole und andere pictische Zeichen – die Frage, wozu sie ursprünglich dienten, ist bis heute nicht geklärt. Aber die Asterix-Zeichner

haben sich dieses pictische Erbe nicht entgehen lassen und bilden in ihrem Comic behauene, geritzte und bemalte Steine ab:

“Auf die Frage nach deren Funktion finden sie eine überraschende Antwort: Es handelt sich um Wegzeichen, die etwa auf einen Kreisverkehr hinweisen oder vor Sümpfen warnen. Ein Römer, der sich darum [nicht] schert, landet prompt im Moor wie die northumbrische Armee. Gefragt, wie diese Zeichen genannt würden, antwortet ein Einheimischer “Piktogramm”.”

(Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung vom 27.10.2013)

Scaffolding: Asterix and the Picts

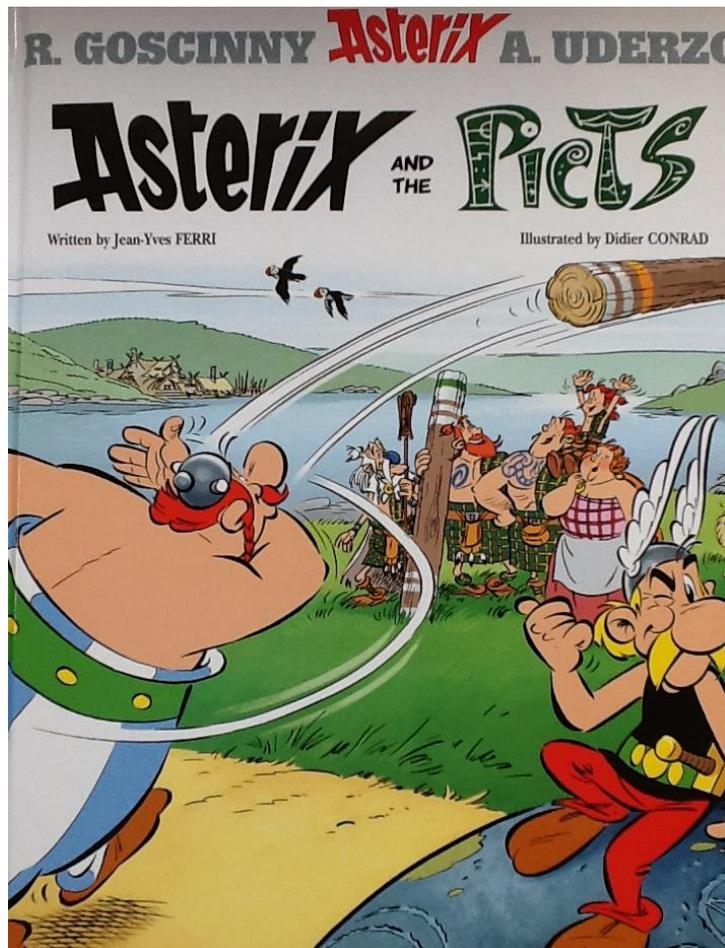


Abb. 4: Step 1: Caledonia

Find some Scottish icons in the comic story and explain their meanings. Make a difference between stereotypes and cultural symbols. As a starting point you can sort out this list accordingly: Nessie – Bagpipes – Tatos – Caber Tossing – Come fill up my cup (Jacobite song) – names starting with Mac ... – porridge and gravy – Lochs – New Caledonia

Step 2: Mediation

Combine the two texts at hand (story line and pictogram) and summarize them for a review of the Asterix Comic in the English edition of your school magazine.

Step 3: Working on a Comic



Abb. 5

1. Context: Describe why Asterix and Obelix travel to Scotland and what their mission is in Caledonia.

2. Content: Select any of the various episodes in the comic story and decide on headings for them.
3. Target: Discuss who this comic story was written for.
4. Technique: Discover the various drawing techniques including body language, facial expressions and landscapes.
5. Evaluation: Analyse how drawings and speech bubbles are combined and how they work together.

Das *Scaffolding*-, „Verfahren“ wird wie oben angewendet (verhandeln, auswählen, ergänzen etc.).

3.3 Cultural Studies

Bei *cultural studies*, der ehemaligen Landeskunde, ist die Arbeit mit Bildern unverzichtbar, besonders im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. Deshalb geht es bei den hier genannten Beispielen direkt in die Bilder-Galerie; aber auch andere Kunst-Objekte, wie die kanadischen *totem poles* oder Briefmarken der Zielsprachenländer, bieten sich als Lernobjekte (*teaching with*) und Lernsubjekte (*teaching through*) an. Besondere Lern- und Diskussionsanlässe bieten auch Videoclips, die nicht nur unterhaltsam sind, sondern auch *political issues* transportieren, wie der *Homeland Security Report* des TV-Entertainers Rick Mercer aus Toronto.

Mit dem Anspruch „Bilder zum Sprechen bringen“ wird eine Kunstgalerie als Lernort in den Fremdsprachenunterricht einbezogen. Im angelsächsischen Raum ist der *education service* in Museen, zoologischen und botanischen Gärten eine fest etablierte Institution, die von Schulklassen allen Alters intensiv genutzt wird. Dies gilt auch für die *National Gallery* in Victoria, in der das folgende Projekt im Auftrag des Goethe-Instituts durchgeführt wurde. Mit leichten Adaptionen (Auswahl von Bildern, angepasstes *Scaffolding* – hier

als didaktischer Igel angewandt) ist das Vorhaben auch auf die deutschen Museen übertragbar.

BILDER ZUM SPRECHEN BRINGEN - LERNORT KUNSTGALERIE

VON BERND KLEWITZ

Die Schülergruppe drängt sich um das unschöne, aber wohlbekannt in der Glasvitrine – denn auf die Frage *Was kostet das?* lautet die vorsichtige Schätzung: *Mehr als ich im ganzen Jahr verdienen kann!* Auch andere Beobachtungen werden eifrig notiert: Farbe, Formen – wo ist eigentlich das Meissner Logo zu sehen?

Kein Klingelzeichen stört diesen Austausch, meist auf Deutsch geführt, denn die Kinder der Klasse 5 dieser Grundschule in Melbourne/Australien befinden sich an einem besonderen Lernort, der Nationalgalerie von Victoria. Ein paar Räume weiter. Hier hängt ein Gemälde von Kronprinz Friedrich August von Sachsen. Aus dem Unterricht wissen die Schüler bereits: Das war der Sohn des Gründers der ersten Porzellanmanufaktur in Deutschland. Weil die Sammelware seines Vaters bereits den halben Kronschatz verschlungen hatte, wollte er das *Weiße Gold* nicht länger aus China importieren, sondern auf seiner Festung in Meissen in eigener Regie herstellen lassen.

Dieses Szenario steht seit kurzem im victorianischen Australien allen Deutschlernenden – sei es in Grund- oder Sekundarschulen – sowie den Studierenden der Universitäten offen. Es wurde vorbereitet durch den in enger Kooperation zwi-

DEUTSCHE KUNST ENTDECKEN DIDAKTISCHER IGEL

<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">EUGÈNE V. GUERARD (1866)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">PRENZEL (1906)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">7</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">HANS HEYSEN (1908)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">8</td> </tr> </table>	EUGÈNE V. GUERARD (1866)	6	PRENZEL (1906)	7	HANS HEYSEN (1908)	8	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">TEEKÄNNCHEN MEISSEN (1715)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">KRONPRINZ FRIEDRICH (1714)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">2</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">HERMIONE (1780)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">5</td> </tr> </table>	TEEKÄNNCHEN MEISSEN (1715)	3	KRONPRINZ FRIEDRICH (1714)	2	HERMIONE (1780)	5
EUGÈNE V. GUERARD (1866)	6												
PRENZEL (1906)	7												
HANS HEYSEN (1908)	8												
TEEKÄNNCHEN MEISSEN (1715)	3												
KRONPRINZ FRIEDRICH (1714)	2												
HERMIONE (1780)	5												
<p>Grundstufe</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">AUSTRALIEN</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">EUROPA</div> </div>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">DÜRER (1514)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">1</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">MEISSEN FIGUR (1740-45)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">4</td> </tr> </table>	DÜRER (1514)	1	MEISSEN FIGUR (1740-45)	4								
DÜRER (1514)	1												
MEISSEN FIGUR (1740-45)	4												
<p>Mittelstufe</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">BAUHAUS</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">DEUTSCHE ZEITGE- SCHICHTE</div> </div>	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">JIMMENDORF (1988)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">12</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">KIEFER (1985-91)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">13</td> </tr> </table>	JIMMENDORF (1988)	12	KIEFER (1985-91)	13								
JIMMENDORF (1988)	12												
KIEFER (1985-91)	13												
<p>Oberstufe</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">EMIGRATION</div> <div style="border: 1px solid black; border-radius: 50%; padding: 5px; text-align: center;">DEUTSCHE GEGENWART</div> </div>													
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">ALBERS (1888)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">10</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">HIRSCHFELD-MACK (1941)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">9</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px;">SIEVERS (1967)</td> <td style="border: 1px solid black; padding: 2px; text-align: center;">11</td> </tr> </table>	ALBERS (1888)	10	HIRSCHFELD-MACK (1941)	9	SIEVERS (1967)	11							
ALBERS (1888)	10	HIRSCHFELD-MACK (1941)	9	SIEVERS (1967)	11								

56 Kunst und Musik im Deutschunterricht

Abb. 6
(Reproduziert aus Klewitz 1997: 56)

Der Schwerpunkt bei diesem Lernort liegt in der Kombination von Sprachunterricht, Kunstbetrachtung und szenischem Spiel. Der Besuch wird dem Realitätsanspruch von Fremdsprachenunterricht deshalb in besonderem Maße gerecht, weil er regelmäßig mit einem Projekt abgeschlossen wird. Mögliche Lernaufgaben dabei sind: Fotocollage mit Beschriftung, Rollenspiele, Broschüre für Touristen in der Zielsprache, Bildergeschichten, Spiele und Anleitungen entwickeln, Geschichte(n) schreiben, Flugblatt, Rallye vorbereiten (für andere Lerngruppen).

Totem poles sind vor allem verbunden mit den *First Nations of Canada* und Teil ihres kulturell-religiösen Erbes. Da Totempfähle mehrere verschiedene Funktionen erfüllen können, kann über ihre Bedeutung häufig nur spekuliert werden. Zum Zwecke des *informed guessing* sind daher Hintergrundinformationen notwendig, für die es im Internet zahlreiche Quellen gibt.



Abb. 7:
Totem

Abb. 7

Für dieses Beispiel in Stanley Park, Vancouver, kann ein *Scaffolding* eingesetzt werden, das bereits Lösungen enthält, die bei Bedarf nur in Teilen angeboten werden – z.B. als „Lückentexte“:

Arbeitsauftrag

1. Look at this picture and describe in detail what you can see.
2. Think of possible reasons why those poles could have been erected.
3. Explain why in many cases even experts are left to guess the meaning of a totem pole.



Lösungsvorschlag

1. In the picture, you can see a totem pole. It is made out of wood and there are three different figures carved into the tree trunk: The upper one looks like an eagle because it has wings and a beak, it sits on the lower one's head. The lower figure's features are similar to those of a monkey, who is holding another, much smaller figure in its paws. This tiny figure looks almost human but seems to wear a mask. The other two figures have colourful faces, too. All three of them have a rather frightening look on their faces.
2. Totem poles have been used for various reasons. Some were intended to tell family legends or remind people of famous persons. Others indicated a burial place or the centre of shamanic power. Some were even used to make fun of somebody – usually this person did not pay for the pole or did not obey certain rules.
3. The poles were put up to tell a story. If the people did not tell their descendants about the meaning of the pole, this story was lost forever.

Abb. 8: Reproduziert aus Klewitz 2013: 19

Rick Mercer arbeitet für das kanadische Fernsehen und hat in seinem wöchentlichen *Rick Mercer Report* vor allem das nicht immer spannungsfreie Verhältnis zum großen Nachbarn im Süden thematisiert. In einem seiner bekanntesten Videoclips wird eine „*Message from Transport Canada*“ vorgestellt: (<https://www.youtube.com/watch?v=hwsVi9ULwLI>).

Hier wird das folgende *Scaffolding* verwandt:

1. Watch the video clip and describe how Canada as a nation, the border guards and the passengers are portrayed.
2. Explain the meaning that is conveyed by this video clip.
3. What are your own experiences with border controls (at an airport)?

3.4 Advanced

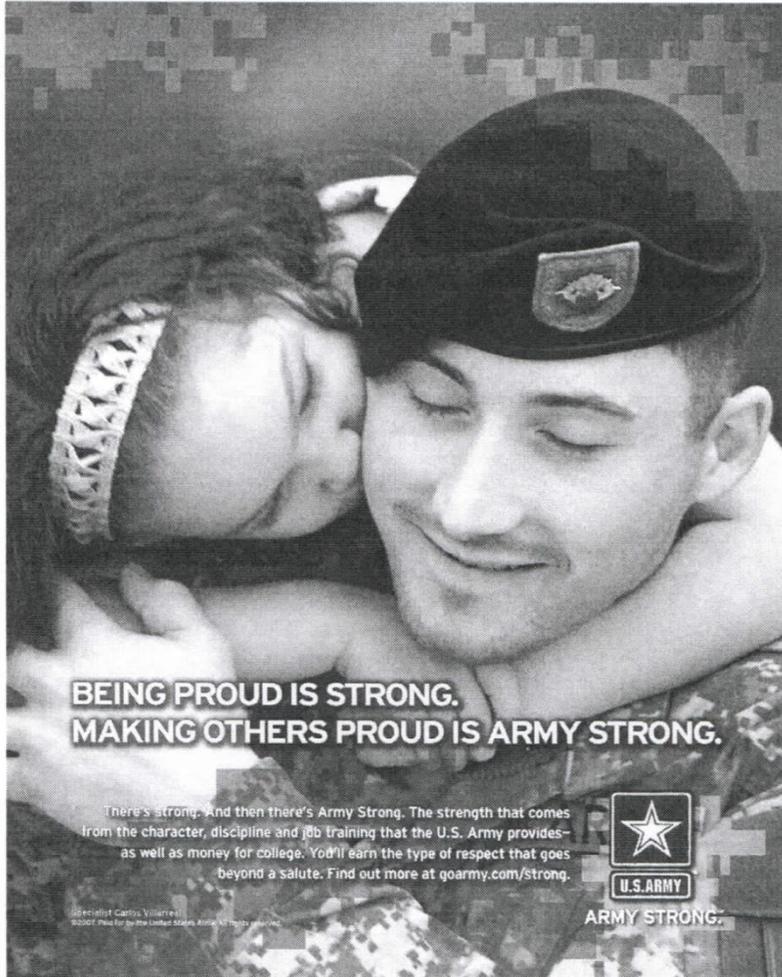
Auch im Bereich des fortgeschrittenen Englischunterrichts ist vor allem bei der Anbahnung von mündlichen Sprachkompetenzen Bild- und Filmmaterial unentbehrlich geworden. Hier haben Verlage auf veränderte Testformen, wie die mündliche Kommunikationsprüfung in der Oberstufe, mit entsprechenden Materialangeboten reagiert. Auch als Abiturformat – z.B. bei der diesjährigen Prüfung in Hessen – finden solche Materialien, oft als Kombination von Text und Bild, häufiger Verwendung, so dass der Mündlichkeit als prägendem Element eines modernen Fremdsprachenunterrichts endlich Rechnung getragen wird.

Zwei aktuelle Prüfungsformen können als exemplarisch gelten: Zentralabitur Hessen 2015 – Leistungskurs

Hier lautete die Kombinierte Aufgabe:

Compare the image of an American soldier to Billy Pilgrim (protagonist in Slaughterhouse 5) and Sgt Price:

Material 2: U.S. Army advertisement depicting Specialist¹ Carlos Villarreal



<https://tanJaJohnson.files.wordpress.com/2011/12/2-army-strong-ad2.png>
(abgerufen am 13. 09. 2014).

Abb. 9: Mündliche Abiturprüfung Hessen 2015

Auch hier geht es um eine Bild-Text-Kombination zum Thema „Lifestyle Migration“ mit der Aufgabenstellung

- 1. Summarize the text and refer to the photo additionally.**
- 2. Analyse reasons for global migration and its consequences.**
- 3. Discuss the concept of “brain drain” and its rewarding and/or damaging aspects and explain a case in point.**



Abb. 10

(In: <http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurz dossiers/198255/what-is-lifestyle-migration?type=galerie&show=image&i=199026>)

3.5 Medien und Manipulation

Bilder – selbst bei der Unterscheidung von *pictures* und *images* – sind nur vordergründig Abbildungen der Wirklichkeit; im medialen Bereich aber werden sie nicht nur zu Werbezwecken, sondern oft systematisch zur Manipulation von Information benutzt.

Das notorische Beispiel der Firma Microsoft hat immerhin eine kritische Öffentlichkeit gefunden und mindestens eine Entschuldigung mit Rückzug des *casus belli* zur Folge gehabt, wie hier in einem bilingualen Modul für die Jahrgangsstufe 11 gezeigt wird:

Microsoft in photo racism row



Abb. 11

The top picture is the original image. The doctored photo below, however, still has the original hands.

(source: http://business.timesonline.co.uk/tol/business/industry_sectors/technology/article6810657.ece)

Microsoft was forced to apologise today after doctoring a photograph on its website to change a black man to a white man. A photograph on the Seattle-based group's US website showed three business people around a conference table: an Asian man, a black man and a white woman. But on its Polish website the black man's head had been replaced with that of a white man. The colour of his hands remained unchanged in the crudely altered image.

The picture sparked a torrent of abuse on websites and blogs where it was swiftly circulated, forcing an apology and promise from the software giant to look into the incident. In a statement the group said: 'We apologise and are in the process of pulling down the image. We are looking into the details of this situation.'

On its official Twitter feed, the group wrote: 'Marketing site photo mistake — sincere apologies — we are in the process of taking down the image.' (26-8-2009, Times Online)

(Klewitz 2008: 55 ff)

Auch aus dem Bereich der Medien selbst gibt es Vorschläge, die *visual literacy* ausdrücklich trainieren sollen, mit dem erklärten Ziel, Manipulationen durch Bilder auf die Spur zu kommen und sie kritisch zu bearbeiten. Sie sind in bestimmte Kompetenzen der *American Standards* integriert und besonders für den FSU eine authentische Quelle. Ihre Publikation erfolgt im Rahmen des „*Learning Network. Teaching and Learning with the New York Times.*“



Abb. 12

(http://learning.blogs.nytimes.com/2015/04/13/whats-going-on-in-this-picture-april-13-2015/?emc=edit_ln_20150416&nl=learning&nid=60015417&_r=0)

Den Betrachtern wird die Frage gestellt: ‚*What’s going on in this picture?*‘ Sie wird dann in einer späteren Ausgabe der *New York Times* beantwortet. Damit sollen *Visual Thinking Strategies* trainiert werden, die mit den *Common Core State Standards* verbunden sind.

4 Best Practice

Die Situierung der Bild-Nutzung in einer Förderspirale des Fremdsprachenunterrichts

Die untenstehende Förderspirale folgt den Prinzipien eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts und wurde in Projekten des Hessischen Kultusministeriums entwickelt, die die Implementierung der Bildungsstandards besonders in der Lehrerfortbildung unterstützen sollten. In einem zusammenfassenden Überblick erleichtert sie die Situierung der Bild-Nutzung und zeigt, an welchen Stellen und mit welchen Schwerpunkten *visual literacy* angebahnt werden kann.

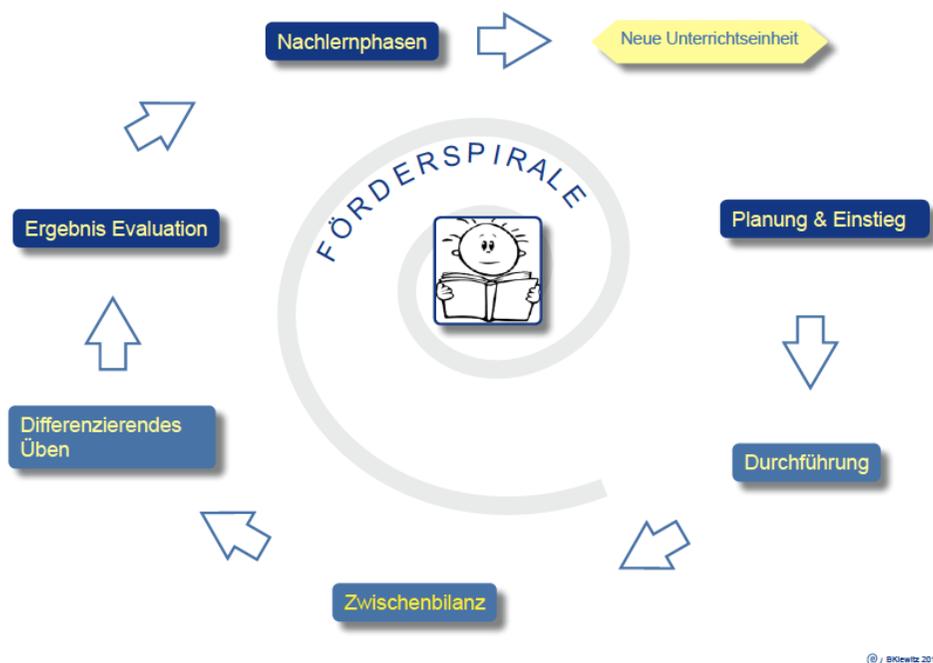


Abb. 13 (De Florio-Hansen/Klewitz 2010: 255)

Bei **Planung** und **Einstieg** geht es um die Auswahl von Inhalten, die Diagnose der Lernausgangslage (als *backward planning*) und *pre-task priming, introduction to topic task with language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: Einstieg per Bildimpuls, Wortschatz semantisieren, Bildwörterbuch entwerfen, Bilder nach Gehörtem ordnen, Textillustrationen nutzen, Phantasiereise, Piktogramme verstehen, einen Kommunikationskontext erstellen u.a.m.

In der **Durchführung** steht der *task-cycle* im Mittelpunkt (mit *scaffolding* und *cooperative learning*). Ebenso werden *post-task activities* durchgeführt, mit erneutem *language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: in einer Lernlandschaft die im Hörtext beschriebenen Aspekte identifizieren, passende Bilder zur Illustration eines Textes finden oder schaffen, umgangssprachliche Kenntnisse durch Comics entwickeln, Bildstimuli in Grammatikübungen, *grammar pictures* durch Schüler entwickeln, nach Bildimpulsen sprechen und schreiben, Informationen über die Zielkultur interpretieren, Assoziationen zu Bildern herstellen und äußern, Verbindungen zwischen Bildern und literarischen Auszügen herstellen, Wortbilder erstellen u.a.m.

Bei der **Zwischenbilanz** erfolgt eine Prozess-Diagnose mit Orientierung auf Partner-, Fremd- und Selbstdiagnose.

Mögliche Bild-Aktivitäten neben den oben genannten.: detaillierte Bilder memorieren, Fortsetzung eines Hörspiels zeichnen, Piktogramme durch Partner erraten lassen, Lesetexte in einen Comic umwandeln und umgekehrt, statische Bilder auf Textgrundlagen erstellen, Bilder in unterschiedliche Kontexte einbauen, Beziehungsgefüge zeichnerisch darstellen u.a.m.

Das **differenzierende Üben** beinhaltet eine Individualisierungsphase, erneut mit *language focus*.

Mögliche Bild-Aktivitäten: Bild- und Cartoon-Interpretationen, Bildimpulse mit sprachlichen Mitteln verbinden, innere Monologe auf der Basis von szenischen Darstellungen entwickeln, Skizzen zur Memorierung von Wortschatz erstellen, Grammatikstrukturen veranschaulichen u.a.m.

Die **Ergebnis-Evaluation** erfolgt durch Tests und Diagnosen.

Mögliche Bild-Aktivitäten: *picture word banks* zuordnen, grammatische Aufgaben durch Bildstimuli lösen, Text-Bild-*Scrambles* entwickeln oder lösen, Vermutungen über Text und Bildinhalte formulieren, Bilder nach Gehörtem oder Lesetexten ordnen, Texte auf der Grundlage von Bildern verfassen, kreative Bilder-Geschichten verfassen u.a.m.

Bei den **Nachlernphasen** stehen *language workout* (als Boxenstopps des Fremdsprachenunterrichts) und *Passung*, d.h. die Bestimmung der nächsten *zone of proximal development*, im Vordergrund.

Mögliche Bild-Aktivitäten: *grammar pictures* nutzen und weiterentwickeln, eigenes Bildwörterbuch vervollständigen, *open-ended picture stories* zu Ende schreiben, detaillierte Bildbeschreibungen verfassen, Graphiken und Schaubilder beschriften, Bildimpulse kombinieren und in neue Textsorten (Werbung, Erzählung, Gedicht, Bericht) transferieren, Roman mit Hilfe von Bildkarten in ein Märchen umwandeln, Präsentationen zur Zielsprachenkultur erstellen, Perspektivenwechsel durch Bilder aus der Sicht einer handelnden Person erzeugen u.a.m. (vgl. dazu auch Haß 2006, Nr. 63).

Wenngleich der Vielfalt und den Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Fremdsprachenunterricht kaum Grenzen gesetzt sind, sind sie doch an eine

EXPLORING THE VISUAL STIMULUS

zielorientierte Ausbildung von *visual literacy* gebunden und müssen den Praxistest jeweils neu bestehen. Denn: *if you never never go, you will never never know!*

Literatur

- Brewinska, Joras (2002): Über die Funktion von Bildern im DaF-Unterricht. In: <http://4lomza.pl/index.php?wiad=5585> (Zugriff: 20.5.2015)
- Cornelsen (Hrsg.) (2010): *Context 21*. Berlin: Cornelsen.
- Cornelsen (Hrsg.) (2013): *Speaking – Materialsammlung für mündliche Prüfungen*. Berlin: Cornelsen.
- Cornelsen (Hrsg.) (2014): *English G access 2*. Berlin: Cornelsen.
- De Corte, Eric (2011): Self-Regulated, Situated and Collaborative Learning. In: *Journal of Education* 192/2,3, 33-47.
- De Florio-Hansen, Inez & Klewitz, Bernd (2009): Bildungsstandards und Empowerment. In: *Bildung Bewegt. Amt für Lehrerbildung*, 3/2009, 24-27.
- De Florio-Hansen, Inez & Klewitz, Bernd (2010): *Fortbildungshandreichung zu den Bildungsstandards Englisch und Französisch*. Kassel: University Press.
- De Florio-Hansen, Inez (2014): *Fremdsprachenunterricht lernwirksam gestalten*. Tübingen: Narr.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- FAS (*Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*) vom 1.2.2015
- FAS (*Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung*) vom 27.10.2013
- FAZ (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*) vom 28.10.2013
- Ferri, Jean-Yves & Conrad, Didier (2013): *Asterix and the Picts*. London: Orion.
- Freese, Peter (Hrsg.) (1996): *The American Dream. Humankind's Second Chance?* München: Langenscheidt.
- Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* (2005): *Teaching Comics*. Heft 73.
- Gubesch, Swenja & Schüwer, Martin (2005): Calvin und Hobbes. Comics als authentische Texte. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 73/2005, 18-24.
- Haß, Frank (Hrsg.) (2006): *Fachdidaktik Englisch*. Stuttgart: Klett.
- Hecke, Carola / Surkamp, Carola (2015): Einleitung zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: dies. (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze. Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-24.
- Hill, David A. (2000): Visual aids. In: Byram, Michael (ed.) (2000): *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London/New York: Routledge.
- Klett (Hrsg.) (2015): *Green Line 2 G9*. Stuttgart: Klett.

- Klewitz, Bernd (1997): Bilder zum Sprechen bringen – Lernort Kunstgalerie. In: *Fremdsprache Deutsch*. 2/1997, 56-57.
- Klewitz, Bernd (2008): *Growing up in a diverse community. Bilingual units for Year 11*. Gesamtschule Kirchhain: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Klewitz, Bernd (2009): *Contemporary Australia*, Freising: Stark, 80.
- Klewitz, Bernd (2013): *Thomas King: Green Grass, Running Water*. Freising: Stark.
- Langenscheidt (Hrsg.) (2015): *Mit Bildern lernen – Französisch*. München: Langenscheidt.
- Michalak, Magdalena (2012): Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 108-112.
- Reinfried, Marcus (1992): *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte des visuellen Mediums am Beispiel des Französischunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Thaler, Engelbert (2005): *Popular Culture*. Paderborn: Schöningh.
- Thaler, Engelbert (2010a): Wider die Kompetenz-Obsession. In: *Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Freiburg*, 2009/2-2010/1, 4-5.
- Thaler, Engelbert (2010b): *Lernerfolg durch Balanced Teaching*. Berlin: Cornelsen.
- Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*. Berlin: Cornelsen.
- Timm, Johannes-P. (Hrsg.) (1998): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen.
- Woltin, Alexander (2011): A picture is worth a thousand words ... yet it can initiate critical thinking and communication. In: *Praxis Englisch* 5/11, 45-46.

Trickfilmarbeit im Italienischunterricht – auch ein Weg zum Kompetenzerwerb

Claudia Assunta Braidì

Die Verknüpfung von Bild und Sprache ist für den Sprachunterricht von großer Bedeutung. Die Gestaltung eines Trickfilms kombiniert diese beiden Elemente und erfasst dabei das gesamte Lernzielspektrum von sozial-affektiven bis kognitiven Kompetenzen. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand eines konkreten Beispiels auf, wie Trickfilme von der Idee bis zum Endprodukt ohne großen technischen Aufwand im Unterricht erstellt werden können und wie diese Art der Mediennutzung zum Erwerb der in den Kernlehrplänen für Fremdsprachen geforderten Kompetenzen beiträgt.

Schlüsselbegriffe: Medienkompetenz; Filmanalyse; Handlungsorientierung; Lernmotivation; funktional-kommunikative Kompetenzen; Wortschatz; ganzheitliches Lernen; Lerntypen; Anwendungsorientierung; Authentizität.

1. Welche Möglichkeit bietet aktive Trickfilmarbeit im Fremdsprachenunterricht aus pädagogischer Sicht?

Trickfilme erfreuen sich weltweit bei Jung und Alt großer Beliebtheit. Es gibt Filmfestivals sowie zahlreiche Webseiten oder Kanäle auf *youtube*, in denen Amateure ihre eigenen Animationsfilme präsentieren (vgl. Möller/Plum 2011: 8). Allein diese Popularität stellt bereits einen Anreiz für einen Einsatz im Unterricht dar, doch auch aus didaktischer Sicht sprechen hierfür klare Gründe, wie im Folgenden dargelegt werden soll. Visuelle Medien nehmen im Sprachunterricht im Allgemeinen einen besonderen Stellenwert ein, da sie aufgrund ihrer Sprachlosigkeit zur Versprachlichung anregen. Die Produktion eines Trickfilms kombiniert die wesentlichen Elemente Bild und Sprache und

erfasst dabei das ganze Lernzielspektrum von sozial-affektiven bis kognitiven Elementen: Die Lerngruppe entwickelt einen Plot, entwirft dazu ein *storyboard* (Drehbuch), stellt Szenen mit Gegenständen nach und gestaltet eine Folge von Fotos, die zu einem Trickfilm zusammengefügt und mit Ton unterlegt werden. Dieser handlungsorientierte Produktionsprozess gibt Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Einblicke in die Mediennutzung sowie Medienproduktion und fördert ihre Medienkompetenz. Durch das Fotografieren der einzelnen Szenen erhalten die Lernenden zudem ein Gespür für Bildgestaltung und Kameraführung, das für Filmanalysen relevant ist. Die enge Verzahnung zwischen Bild und Sprache macht den Trickfilm aber auch zu einem fruchtbaren Unterrichtsgegenstand für die Weiterentwicklung funktional-kommunikativer Kompetenzen, die im Kernlehrplan Italienisch für die Sekundarstufe II (Gymnasium/Gesamtschule) in Nordrhein-Westfalen als ein zentrales Ziel genannt werden (2014: 16). Die Lernenden erweitern ihre kommunikativen Kompetenzen in der Fremdsprache, indem sie ein *storyboard* verfassen, unterschiedliche Ideen miteinander diskutieren, Absprachen treffen und den Film nachvertonen. Dabei vertiefen sie auch ihre sprachlichen Mittel in Bezug auf Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie. Vor allem weil in einem Film authentische Kommunikationssituationen im Mittelpunkt stehen, werden die Lernenden bei der sprachlichen Ausgestaltung mit unterschiedlichen Sprachregistern vertraut gemacht und lernen auf diese Weise, auch in alltäglichen Realsituationen sach- und situationsgerecht sprachlich handeln zu können. Je nach Aufgabenstellung und thematischer Ausrichtung kann durch die aktive Trickfilmarbeit auch das Leseverstehen gefördert werden. So lassen sich auch Auszüge aus einer Lektüre oder Leerstellen innerhalb einer Lektüre von den Schülerinnen und Schülern als Trickfilm gestalten. Durch diese Vorgehensweise bekommen die Lernenden einen motivierenden Zugang zum Inhalt der Textvorlage und bringen darüber hinaus ihr Leseverstehen zum Ausdruck.

Die Gestaltung eines Trickfilms setzt zudem einen lernpsychologisch besonders wirksamen Prozess in Gang: das Zusammenwirken verschiedener Hirnareale. Dadurch, dass die Lerngruppe zunächst einen Plot entwickelt, Bilder für die Handlung inszeniert und versprachlicht, wird der Unterricht nicht nur den unterschiedlichen Lerntypen gerecht, sondern er trägt darüber hinaus auch dazu bei, neue Inhalte und Strukturen nicht nur analytisch-abstrakt, sondern auch kreativ-emotional und dynamisch aufzunehmen und zu vernetzen. Diese Interaktion zwischen den verschiedenen Hirnarealen bewirkt, dass z.B. neue Wörter und Ausdrücke vielfältiger enkodiert, d.h. in verschiedenen Subsysteme des Gedächtnisses verankert werden. Dadurch sind sie nachhaltiger abgespeichert und können besser abgerufen werden. (vgl. Bovet 2004: 157). Des Weiteren werden bei der Produktion eines Trickfilms die subjektiven Interessen der Lernenden zum Bezugspunkt des Unterrichts gemacht, weil die Verantwortung für die Planung und thematische Ausgestaltung bei den Schülerinnen und Schülern selbst liegt, so dass sich das Lernen trotz thematischer Vorgaben immer noch an Inhalten vollziehen kann, die für sie bedeutsam sind (vgl. Klippel 2000: 245). Diese affektive Komponente gilt als eine der Grundvoraussetzungen für erfolgreiches Lernen, denn Informationen mit emotionalem Inhalt prägen sich im Gehirn besser ein als Dinge, zu denen man keine besondere Beziehung hat (vgl. Macedonia-Oleinek 1999:27). Darüber hinaus erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in Interaktion mit der Gruppe und lernen, Verantwortung zu übernehmen. Die Lehrperson übernimmt während des gesamten Produktionsprozesses die Aufgabe eines Helfers und Beraters (vgl. Arendt 1999: 14), wodurch auch das Schüler-Lehrer-Verhältnis eine neue Qualität bekommt.

Der vorliegende Aufsatz möchte anhand eines konkreten Beispiels aufzuzeigen, wie Trickfilme von der Entwicklung eines *storyboards* bis hin zur Aufnahme des Films und zur Nachvertonung ohne technischen Aufwand

und professionelle Unterstützung erstellt werden können und wie diese Art der Mediennutzung zum Erwerb der in den Kernlehrplänen geforderten Kompetenzen beiträgt.

2. Organisation und Durchführung einer Trickfilmproduktion anhand eines konkreten Beispiels

Die Gestaltung eines Trickfilms lässt sich sowohl mit Kindergartenkindern als auch mit jungen Erwachsenen durchführen. Je nach Alter und Motivation kann der technische, inhaltliche und filmästhetische Anspruch individuell an die jeweilige Lerngruppe angepasst werden (vgl. Schäfer/Wagner 2007: 9). Das folgende Beispiel für eine Trickfilmproduktion eignet sich für Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, die sich mindestens im 2. Lernjahr Italienisch befinden. Als Ausgangspunkt bzw. thematischer Rahmen für die Gestaltung des Trickfilms dient das Lied „M’abituerò“ von Luciano Ligabue (Anhang 1), das sich in eine Unterrichtssequenz zum Thema „I giovani“ einfügen ließe. Das Lied beschreibt den Gefühlszustand des lyrischen Ichs, das die Trennung von seiner Partnerin verarbeitet. Da dieses Lied sowohl an die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen anknüpft und Identifikationsmöglichkeiten schafft als auch viele offene Fragen zurücklässt, eignet es sich in besonderem Maße dazu, ergänzt und erweitert zu werden. Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler besteht zunächst darin, den Plot in Kleingruppen thematisch auszugestalten und eine *storyline* zu entwickeln, die anschließend zu einem *storyboard* (Anlage 2) ausgearbeitet werden soll. Diese Handlungsanleitung, in der für jede einzelne Szene Personen, Handlung, Ort, Dialoge, benötigte Materialien und ggf. die Perspektive sowie Kameraeinstellung präzise festgelegt werden, dient als Hilfe für die Aufnahme der Bilder, welche im Anschluss zu einem Trickfilm kombiniert werden. Diese Phase vollzieht sich ganzheitlich, d.h. unter Einbeziehung kreativer und emotionaler Elemente und in Interaktion mit dem sozialen Umfeld: Jede

Schülerin bzw. jeder Schüler lässt ihren / seinen Phantasien freien Lauf und konstruiert sich eine mögliche Geschichte, indem sie / er sie sich bildlich vorstellt. Im sich anschließenden Informationsaustausch werden die individuellen Ideen versprachlicht, diskutiert, miteinander abgestimmt und schriftlich festgehalten. Dabei vertiefen und erweitern die Lernenden nachhaltig ihre sprachlichen Mittel, denn die neuen Vokabeln und Ausdrücke werden mit einem Bild und nicht mit der entsprechenden Einheit in der Muttersprache assoziiert, wodurch das spätere Abrufen erleichtert wird. Resümierend lässt sich konstatieren, dass die Phase der *storyboard*-Erstellung die Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören trainiert und insbesondere den Wortschatz erweitert, der direkt in einem sinnvollen Kontext angewandt wird.¹

Nach dem inhaltlichen Ideenaustausch und vor der Trickfilmproduktion müssen sich die Lernenden für eine Tricktechnik entscheiden, weil davon auch die Materialauswahl abhängig ist. Bei der 2-D-Tricktechnik oder auch beim Legetrick liegen die Gegenstände flach auf dem Tisch und werden auf Hintergründen verschoben. Hierfür eignen sich aus Papier bzw. Pappe ausgeschnittene Figuren. Mit der 3-D-Tricktechnik werden dreidimensionale Figuren, wie z.B. Spielzeugfiguren von Lego oder Playmobil eingesetzt. Vorteil bei dieser Technik ist, dass die Kameraperspektive verändert werden kann (vgl. ebd. Schäfer/Wagner: 9f.). Sollten sich die Lernenden für diese Tricktechnik entscheiden, ist es wichtig, dass sie für jede Szene des Trickfilms die Einstellung und Perspektive der Kamera in ihrem *storyboard* angeben, damit die Arbeit am Film erleichtert wird.

¹ Um die neuen Wörter und Ausdrücke auch später wiederholen zu können, werden sie von den einzelnen Gruppen in „vocab sheets“ festgehalten, die auch den anderen Mitschülerinnen und Mitschülern zur Verfügung gestellt werden. Auf diesen Blättern sollen die neuen Wörter und Ausdrücke sukzessiv nach bestimmten Oberbegriffen gruppiert und sortiert werden.

Sobald das Drehbuch fertiggestellt ist, die Tricktechnik ausgewählt und die Hintergründe, Figuren und Objekte zusammengestellt worden sind, kann die Aufnahme der Bilder beginnen. Hierfür werden eine digitale Fotokamera – nach Möglichkeit mit Fernbedienung – und ein Kamerastativ benötigt. Alternativ kann auch ein Tablet-PC oder ein Smartphone mit integrierter Kamera verwendet werden. Um die Figuren in fließende Bewegung zu versetzen, müssen ihre Positionen zwischen den einzelnen Aufnahmen geringfügig verändert werden. Für eine natürlich wirkende Bewegung sind mindestens 8 Bilder pro Sekunde erforderlich (vgl. ebd. Möller/Plum 2011: 8). Die Bildfläche bzw. das Set sollte dabei gut ausgeleuchtet sein.²

Als nächster Schritt folgt die Bildbearbeitung am Computer. Es gibt mittlerweile viele gute Programme und Apps zur Trickfilmerstellung.³ Im vorliegenden Beispiel wird das kostenlose Videoschnittprogramm Windows MovieMaker verwendet, das sich auch für die Nachvertonung eignet. Nachdem alle Bilder ins Programm importiert wurden, muss die Bildgeschwindigkeit angepasst werden. Dazu klickt man auf Extras und gibt unter Optionen die Anzeigedauer der einzelnen Bilder ein.

Anschließend erfolgt die Nachvertonung. Um die Tonspur später flexibler an die Dauer der Bildsequenz anpassen zu können, empfiehlt es sich, die Tonspur gesondert aufzunehmen und dabei für jeden Satz eine eigene Datei zu erstellen (vgl. ebd.: 9). Für die Aufnahme der Dialoge eignen sich einfache Handyrekorder. Die Lernenden greifen in dieser Phase auf ihr *storyboard*

² In einigen örtlichen Medienzentren in Nordrhein-Westfalen kann man eine Trickboxx ausleihen. Das ist ein ausgeleuchteter Tricktisch, der insbesondere jüngere Schülerinnen und Schüler anspricht.

³ Zu empfehlen ist in diesem Zusammenhang der USB-Stick von VISION KINO mit umfangreichen Materialien und freier Software für die theoretische und praktische Filmarbeit mit Schülerinnen und Schülern. Die enthaltene Software eignet sich u.a. für die Bildbearbeitung und den Film- bzw. Audioschnitt.

zurück und simulieren authentische Sprechsituationen. Die anfängliche Schüchternheit, die eigene Stimme aufzunehmen, legt sich erfahrungsgemäß rasch. Die Lernenden verspüren nach kurzer Zeit sogar verstärkt das Bedürfnis, ihre ausgedachten Dialoge phonetisch und intonatorisch möglichst korrekt auszusprechen und aufzunehmen. Die Gestaltung eines Trickfilms trägt somit auch zu einer natürlichen Schulung der Aussprache und Intonation bei. Darüber hinaus werden die neuen Vokabeln und Ausdrücke nicht nur visuell, sondern durch die Tonaufnahme auch akustisch verknüpft und abgespeichert. Die fertigen Audiodateien müssen ebenfalls in das Windows MovieMaker-Programm importiert werden und können dann mit der Maus an die jeweilige Bildsequenz angepasst werden. Zum Abschluss wird ein Vor- bzw. Abspann hinzugefügt, der Film abgespeichert und ggf. auf eine DVD gebrannt.

3. Fazit

Die Trickfilmarbeit ist sicherlich eine motivierende und sinnvolle Abwechslung zum herkömmlichen Unterricht. Sie stellt aber auch einen anderen Weg zum Erwerb grundlegender Kompetenzen dar. Führt man sich die einzelnen Schritte vor Augen, die für die Realisierung eines Trickfilms notwendig sind, so lässt sich feststellen, dass die Lernenden für die Weiterentwicklung ihrer Kompetenzen genügend Aktionsfelder bekommen. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv am Spracherwerbsprozess und sind besonders motiviert, neue Vokabeln und Ausdrücke aufzunehmen, diese unmittelbar in Sätzen richtig anzuwenden und intonatorisch korrekt auszusprechen. Die enge Verzahnung zwischen Bild und Sprache trägt entscheidend dazu bei, dass neue sprachliche Mittel mehrfach kodiert Einzug ins Gedächtnis finden und somit nachhaltig gespeichert werden. Darüber hinaus wenden die Lernenden Basisfunktionen digitaler Kompetenzen an und entwickeln ein Gespür für Kameraperspektive und Einstellungen. Außerdem werden während des

Produktionsprozesses die sozialen Kompetenzen wie z.B. Teamfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein gefördert.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Gestaltung eines Trickfilms von der Idee bis zum Endprodukt ohne großen technischen Aufwand und professioneller Unterstützung im Unterricht durchführbar ist. Vor allem aber zeigt sie, dass die Lernenden für diesen anderen Weg des Kompetenzerwerbs ein hohes Maß an Motivation mitbringen, welche die Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen darstellt.

Literatur

- Arendt, Manfred (1999): Projektunterricht? Ja, bitte – und immer öfter! In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 4, 10-16.
- Bovet, Gislinde (2005): Lernpsychologie für die Schule II. Wissenserwerb und Problemlösen. In: Gislinde Bovet / Volker Huwendiek (Hrsg.): *Leitfaden Schulpraxis. Pädagogik und Psychologie für den Lehrerberuf*. Berlin, 155-177.
- Klippel, Friederike (2000): Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 44, 242-248.
- Macedonia-Oleinak, Manuela (1999): *Sinnvoll Fremdsprachen unterrichten. Ein praxisbezogener Leitfaden für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht*. Linz: VERITAS.
- Möller, Stefan/Plum, Fabian (2011): Quick as a Brick. Stop-Motion-Filme: einen Brickfilm mit Windows Moviemaker herstellen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 112/113, 8-9.
- Schäfer, Kathrin/Wagner, Kathrin (2007): *Trickboxx. Ein Leitfaden für die Praxis*. Düsseldorf: Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2014): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II - Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Italienisch*. Düsseldorf.
http://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/i/KLP_GOSt_Italienisch.pdf (zuletzt aufgerufen: 25.3.2015):

Anhang 1

M'abituerò a non trovarti
m'abituerò a voltarmi e non ci sarai
m'abituerò a non pensarti ...
quasi mai ... quasi mai ...quasi mai

Alla fine
c'è sempre uno strappo
e c'è qualcuno che ha strappato di più
Non è mai
qualcosa di esatto
chi ha dato ha dato e poi ...
chi ha preso ha preso tutto quel che c'era
non conta più sapere chi ha ragione
non conta aver l'ultima parola ... ora.

M'abituerò .. a non trovarti
m'abituerò a voltarmi e non ci sarai
m'abituerò a non pensarti
quasi mai ... quasi mai ... quasi mai

Alla fine
non è mai la fine
ma qualche fine dura un po' di più
Da qui in poi
si può solo andare
ognuno come può
portando nel bagaglio quel che c'era
e le macerie dopo la bufera
ricordi belli come un dispiacere ... ora.

M'abituerò a non trovarti
m'abituerò a voltarmi e non ci sarai
m'abituerò a non pensarti
quasi mai ... quasi mai ... quasi mai.

M'abituerò a non trovarti, io m'abituerò
a voltarmi e non ci sarai
m'abituerò a non pensarti, io m'abituerò
quasi mai ... quasi mai

M'abituerò a non trovarti, io m'abituerò
a voltarmi e non ci sarai
m'abituerò a non pensarti, io m'abituerò
quasi mai ... quasi mai

TRICKFILMARBEIT IM ITALIENISCHUNTERRICHT

IMMAGINE	PERSONAGGI	AZIONE	LUOGO DELL'AZIONE	DIALOGHI	INQUADRATURA	MATERIALI
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						

Imaginate:

Gemälde im Spanischunterricht

Erwin Klein & Judith Wilneder

Die folgenden Ausführungen verfolgen einerseits das Ziel, ausgewählten Bildern ihren eigenen Wert zuzugestehen und sie in ihrer formalen und inhaltlichen Dimension zu beschreiben, zu analysieren und zu deuten. Andererseits gilt es, sich Bilder im Kopf zu vergegenwärtigen, mit unterschiedlichen Materialien zu konfrontieren. Dabei geht es um die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins sowie auch um eine fächerübergreifende ästhetische Erziehung.

Schlüsselbegriffe: Kernlehrplan NRW, funktionale kommunikative Kompetenzen, interkulturelle kommunikative Kompetenz, methodische Kompetenzen, Bildverstehen, Bildanalyse Kunstgeschichte, ikonografische Interpretation, Symbolismus, Andalusien, Stereotypen, Frauenbild, Julio Romero de Torres.

Eine der wesentlichen Aufgaben des Seh-Verstehens besteht darin, Bilder nicht nur ikonisch zu sehen, sondern auf deren Konstruiertheit und deren symbolische Qualitäten zu verweisen. (Seidl 2007: 5)

1. Einleitung

Postern, Plakaten, Prospekten, Fotos, Grafiken, Diagrammen, Tabellen, Zeichnungen, Karikaturen, Gemälden, Comics, Katalogen, Werbespots, Fernsehshows, Quizsendungen, Spielfilmen, Dokus, Soaps, Videoclips, Computeranimationen und -spielen, Apps – dieser Bilderflut sind wir und erst

recht unsere Schülerinnen und Schüler im Alltag allenthalben und rund um die Uhr ausgesetzt. Beklagen wir uns nicht darüber, machen wir etwas daraus!¹

Im Fremdsprachenunterricht wurde natürlich schon ab dem 17. Jahrhundert das Potenzial von Bildern erkannt und fruchtbar gemacht – sowohl um visualisierbare Phänomne aller Art zu veranschaulichen² als auch zur Semantisierung sprachlicher Aussagen sowie als Mittel im Dienste kommunikativer Sprachübungen.

Ziel unserer Ausführungen ist es darüber hinaus, Bildern ihren eigenen Wert zuzugestehen und sie dabei auch in ihrer formalen und inhaltlichen Dimension zu beschreiben, zu analysieren und zu deuten. Andererseits gilt es auch, sich Bilder im Kopf zu vergegenwärtigen, mit unterschiedlichen sprachlichen und bildlichen Materialien zu konfrontieren und in einen hermeneutischen Kontext zu stellen. Dabei geht es nicht nur um die Ausbildung der Sehkompetenz und eines kritischen Bewusstseins, sondern im Idealfall auch um interkulturelle und ästhetische Erziehung.

Deshalb soll zunächst ein kurzer Überblick über die aktuelle fremdsprachendidaktische Diskussion hinsichtlich der Schulung des Sehverstehens gegeben werden. Sodann stellen wir ein noch heute gängiges Verfahren zur Beschäftigung mit Kunst vor, das der berühmte Kunsthistoriker Erwin Panofsky zwar schon in der Mitte des vorigen Jahrhunderts entwickelt hat (Panofsky 1978), das jedoch bis heute nichts von seiner Bedeutung eingebüßt

¹ Einen ausführlichen Überblick über die unterschiedlichsten Möglichkeiten, Bilder und neue Medien im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, bieten Reinfried & Volkmann im Vorwort zu ihrem 2012 erschienenen Buch *Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt: Peter Lang, 9-39, in dem sie auf die Bedeutung der Mediendidaktischen Kolloquien hinweisen, die seit 1992 im Zweijahresrhythmus stattfinden und bedeutende Anstöße für den Umgang mit Medien geben. Siehe hier besonders die Seiten 19 ff.

² In diesem Zusammenhang wird in der einschlägigen Literatur immer auf Johann Amos Comenius verwiesen, dessen *Orbis sensualium pictus* von 1658 als „das erste bebilderte Fremdsprachenlehrwerk Europas“ gilt. Vgl. dazu z.B. Reinfried, 1992: 33ff.

hat und das sich unserer Meinung nach hervorragend für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht eignet. Um dies zu veranschaulichen, werden wir im Anschluss daran ein berühmtes Werk der spanischen Malerei, nämlich das Gemälde *La chiquita piconera* von Julio Romero de Torres, exemplarisch nach der Panofsky-Methode analysieren und abschließend für den fortgeschrittenen Spanischunterricht methodisch aufbereiten.

2. Bilder im Fremdsprachenunterricht als Thema der Fremdsprachendidaktik³

Es gehört zu den Merkmalen einer zunehmend visuell kommunizierenden Wissenskultur, dass Geltungsansprüche nicht mehr ausschließlich logozentristisch, sondern verstärkt ikonozentristisch formuliert werden. (Breidbach 2010: 65)

Empfindet man die Feststellung Breidbachs als zutreffend, und dies dürfte ja kaum Schwierigkeiten bereiten, so ist es konsequent, dass die Fremdsprachendidaktik den Bildeinsatz in seinen unterschiedlichen Funktionen beleuchtet (vgl. Reinfried 2010: 277ff.). Allerdings ist es schon erstaunlich, dass Inge-Christine Schwerdtfegers bereits 1989 für das Deutsche als Fremdsprache erhobene Forderung in der Spanischdidaktik erst wesentlich später die verdiente Beachtung fand (ebd.: 24)⁴.

³ Vgl. Hellwig (1989), der „das Thema mediengeschichtlich einordnet, einschlägige literaturwissenschaftliche Vorarbeiten referiert sowie eine semiotisch-hermeneutische und wahrnehmungsreflektive Grundlegung entwirft“ (ebd.: 4), um dann seine im Titel aufgeworfene Frage zu bejahen.

⁴ Anders verhält es sich in der fachdidaktischen Literatur des Englischen und des Französischen, wo bereits in den 1990er Jahren wichtige Veröffentlichungen zum Bildeinsatz vorgelegt wurden. Beispielhaft sei verwiesen auf das Themenheft *Bildkunst und Sprache (Der fremdsprachliche Unterricht 1989, H. 93)*. Siehe neben Hellwigs Aufsatz auch Reinhard Pohl: ‚Lektüre von Collagen im Französischunterricht‘ sowie Hellwigs Auswahlbibliographie (9); auch dessen ‚Anschauen und Sprechen – freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder beim Lernen des Englischen‘ (*Die Neueren Sprachen 89:4 1990, 334-361*). Des Weiteren: Gienow / Hellwig (1993); Reinfried (2010); Michler (2011). Für das Italienische: Michler (2012; 2014).

Zur Bedeutung von Bildern, Skulpturen und Plastiken für das interkulturelle Lernen ist Rymarczyk (2010: 282) zuzustimmen, wenn sie ausführt:

Sofern schulisches Fremdsprachenlernen nicht gerade in Grenznähe erfolgt, ist eine konkrete Begegnung mit der Zielkultur nicht leicht. Der Einbezug von Werken bildender Kunst in die Textwelt des Fremdsprachenunterrichts kann hier Abhilfe schaffen.

Was nun die Funktionen anbelangt, die Bilder im Fremdsprachenunterricht bieten können, so ist die Klassifizierung von Reinfried (1992) hilfreich, der folgendermaßen unterscheidet:

- die zur Verbalisierung stimulierende Bildfunktion (ebd.: 247),
- die semantisierende Bildfunktion (ebd.: 248),
- die grammatisierende Bildfunktion (ebd.: 249),
- die motivationale Bildfunktion (ebd.: 252),
- die mnemonische Bildfunktion (ebd.: 254) und
- die landeskundliche Bildfunktion (ebd.: 256).⁵

Vor allem Vences (2011) betont die Schulung des ästhetischen Blicks: In ihren „konkreten Aufgabenstellungen zu Bildern“ finden sich unter anderen die Punkte:

- „Bilder in einen historischen Zusammenhang einordnen (*contexto histórico/social* usw.),
- interkulturelle Unterschiede über Bilder erfassen,
- Bilder interpretieren (*carga emotiva, dimensión simbólica /alegórica*),
- ästhetische Elemente nennen, z.B. zur Begründung der Wirkung, [...]“ (Vences 2011: 142).⁶

⁵ Hallet (2010: 33-41) unterscheidet die illustrative, die semantische, die repräsentative, die kognitive, die instruktive und die bildästhetische Funktion. Siehe auch Rössler (2005: 4-9). Die Einteilung erscheint allerdings ein wenig fragwürdig, denn schließlich sind die semantische und instruktive Funktionen immer zugleich auch kognitiv.

⁶ Erwähnenswert erscheint uns die Tatsache, dass im Kapitel „Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen“ (175-198) das auf Marita Lüning

Der zum Schuljahr 2014/2015 in Kraft getretene nordrhein-westfälische Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe⁷ unterscheidet folgende Kompetenzen:

- Funktionale kommunikative Kompetenz
- Interkulturelle kommunikative Kompetenz
- Text- und Medienkompetenz
- Sprachlernkompetenz unter Einschluss von Sprachbewusstheit.

Hör- und Hörsehverstehen (passim: Klein/Meißner 2016) sowie Leseverstehen (passim: Klein et al. 2013), dialogisches oder monologisches Sprechen sowie Schreiben bilden in Anlehnung an den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001: 14) auch im *Kernlehrplan Spanisch* des Landes Nordrhein-Westfalen die funktionalen kommunikativen Kompetenzen⁸. Ins Auge springt, dass den traditionellen Fertigkeiten eine fünfte, nämlich das Sprachmitteln, eine sechste, die Text- und Medienkompetenz, und siebte Kompetenz, die Sprachlernkompetenz (Martinez/Meißner 2016), zugesellt wurden. Diese drei ‚neuen‘ Kompetenzen setzen lernerseitig die Entwicklung der rezeptiven und produktiven bzw. funktionalen Kompetenzen voraus.

Für unser Thema ist die Fähigkeit des Dekodierens der (stummen) „Sprache der Bilder“ relevant. Da (fremd)sprachliche Kompetenzen nicht isoliert von realer oder fiktiver Kommunikation erworben werden können, sondern nur in Interaktion mit wechselnden, thematisch-inhaltlich miteinander verknüpften Kontexten und oder Ko-Texten, ist ein starker Bezug des reinen Bildverstehens

zurückgehende Beispiel 4 *Alemania y la Guerra Civil española: un enfoque intercultural* mit dem Gemälde *Guernica* von Picasso beginnt, und zwar mit dem *simbolismo del cuadro de Pablo Picasso*. Zum Aufbau der Dossiers vgl. 189/190.

⁷ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2013, 14 ff.

⁸ Zum Kompetenzbegriff folgen wir dem CARAP (2007) bzw. REPA (2013). Vgl. auch Schwerdtfeger (2003: 299).

zur Text- und Medienkompetenz gegeben. Was nun die Verbindung von Inhalten, z.B. jenen der Bilder, mit Kompetenzen angeht, so stellen Standards, welche für die Qualitätsentwicklung von Unterricht generell konstitutiv sind, die Verbindung her. Bildungsstandards lassen sich nach inhaltlichen (*content*), leistungsbezogenen (*performance-*, *can do-*) sowie Lernstandards (*opportunity to learn-standards*) unterscheiden. Bilder angemessen interpretieren und dies zielsprachlich darstellen können erfordert die Mobilisierung von Ressourcen aus den Bezirken *content* und *can do* (vgl. Meißner 2013: 21 f.) und Volitionalität (*attitudes*), und zwar zu den Teildomänen der Text- und Medienkompetenz. Von letzterer sind alle möglichen Themen und Situationen sowie sehr unterschiedliche Textsorten und ikonische ‚Zeichen‘ – darunter Bilder – betroffen. Hybride Präsentationsformen kombinieren Texte, Bilder – gleich welcher Art –, Filme und Ton, d.h. Sprechen, Musik, (bezeichnende) Hintergrundgeräusche (Läuten von Glocken, Quietschen von Bremsen, Lachen usw.) in sehr unterschiedlichen Anteilen miteinander. Die Orientierung an Inhaltsstandards für die Auswahl von Themen des Unterrichts verlangt nun den Rückgriff auf inhaltliche Bildungsziele eines Faches. Was das ästhetische Betrachten z.B. eines (künstlerischen) Bildes und die Versprachlichung von visuell ausgelösten Assoziationen angeht, so stellt sich z.B. die Frage nach der Repräsentanz eines Bildes im kollektiven Bewusstsein der zielkulturellen Menschen (z.B. ein Porträt von Simon Bolivar für die Bürgerinnen und Bürger der República Bolivariana de Venezuela oder etwa Goyas ‚Erschießung der Aufständischen‘ [3.5.1808]). Natürlich gibt es eine Fülle weiterer pädagogisch relevanter Kriterien für die Auswahl eines bildlich dargestellten Stoffes. Sie sind insgesamt zu zahlreich, als dass sie hier auch nur alle erwähnt werden könnten. Entscheidend ist jeweils ihre Relevanz für ein (pädagogisch gut begründetes) Lehr- oder Lernziel.

Noch eine Anmerkung zum Leseverstehen und zur Text- und Medienkompetenz: Im besagten Kernlehrplan werden sie nach Sprachbeginn, Stufe und Kursart differenziert entfaltet (vgl. für die Einführungsphase des Spanischkurses f(ortgeführt): 17 f., für den Grundkurs f.: 26 f., für den Leistungskurs f.: 37 und für den Grundkurs n(eueinsetzend): 47). Die Schüler können nach Erlangung des jeweiligen Anforderungsprofils unterschiedliche „Texte vor dem Hintergrund [...] von Gattungs- und Gestaltungsmerkmalen inhaltlich erfassen“ (ebd.: 27) sowie im Leistungskurs „explizite und implizite Informationen erkennen und in den Kontext der Gesamtaussage einordnen“ (ebd.: 37). Die erreichte interkulturelle Kompetenz ermöglicht es ihnen, „kulturell geprägte Sachverhalte, Situationen und Haltungen (zu) verstehen“ (ebd.: 40). Dank ihrer Text- und Medienkompetenz sind sie in der Lage, „Texte unter Berücksichtigung ihrer historischen und kulturellen Bedingtheit in Bezug auf die Aussageabsicht, Darstellungsform und Wirkung differenziert (zu) deuten und Verfahren des Analysierens / Interpretierens an(zu)wenden“ (ebd.: 42). Die Anbahnung und Ausgestaltung eines zumindest grundständigen ästhetischen Urteilsvermögens wird dabei offensichtlich nicht angestrebt, obwohl die Behandlung von literarischen Texten und Filmen fester Bestandteil aller dargestellten Kursarten ist. Aber dieses Fehlen ist sicherlich der Fokussierung auf rein fachliche und überprüfbare Kompetenzen“ geschuldet, die Aussagen von überfachlicher Bedeutung in den jeweiligen Kernlehrplänen meidet (Europarat 2001: 8).

3. Bildanalyse nach Erwin Panofsky⁹

Erwin Panofskys 1955 erstmals in New York veröffentlichte Aufsatzsammlung *Meaning in the Visual Arts* gehört zu den Klassikern der Kunstgeschichte des 20. Jahrhunderts und genießt nicht nur in Fachkreisen bis auf den heutigen Tag großes Ansehen. Nach einer Verortung der Kunstgeschichte in den Geisteswissenschaften und der Betonung, dass Geisteswissenschaftler in erster Linie Historiker sind, gelangt Panofsky zu einer dreistufigen Interpretationsmethode. Sie verdeutlicht das Bemühen, die Interpretation von Werken der bildenden Kunst aus der Sphäre der subjektiven, oftmals genialisch anmutenden und nicht selten assoziativ verfahrenen Aneignung zu lösen und in eine Systematik zu überführen. Dadurch gewinnt die Deutung an Schlüssigkeit und Nachvollziehbarkeit gewinnt.

Um einen Überblick über dieses Standardwerk (Panofsky 1978) zu geben, hier zunächst ein kleines Florilegium mit wichtigen Zitaten, das um eine Tabelle ergänzt wird, die das Drei-Phasen-Modell der Bildanalyse nach Panofsky vor Augen führt.

S. 17: „Im Fall eines Kunstwerks hält das Interesse an der Form dem Interesse an der Idee die Waage oder kann sogar überwiegen.“

S. 19: „Definieren wir ein Kunstwerk als einen »vom Menschen angefertigten Gegenstand, der ästhetisch erlebt werden will« [...].“

S. 20: „Jeder, der sich einem Kunstwerk gegenüber sieht, ist, ob er es ästhetisch nachschafft oder rational erforscht, von seinen drei

⁹ „Erwin Panofsky, am 30. März 1892 in Hannover geboren, promovierte 1914 in Freiburg, wurde 1921 Privatdozent an der Universität Hamburg und war dort ab 1926 Professor für Kunstgeschichte, bis er 1933 von den Nationalsozialisten zur Aufgabe seiner Professur gezwungen wurde und in die Vereinigten Staaten emigrierte. Bis 1935 lehrte er an der New York University und folgte dann einem Ruf an das Institute for Advanced Studies in Princeton. 1962 wurde er emeritiert, lehrte jedoch bis zu seinem Tode am 14. März 1968 weiter in New York und Princeton.“ (Panofsky 1989: 2).

Grundbestandteilen beeinflusst: von materialisierter Form, Idee (das ist im Fall der bildenden Kunst das Sujet) und Gehalt.“

S. 21: „Das nachschaffende Erlebnis eines Kunstwerks ist daher nicht nur von der natürlichen Sinnhaftigkeit und der visuellen Übung des Betrachters abhängig, sondern auch von seinem geistig-kulturellen Rüstzeug.“

S. 36: „Die Ikonographie ist der Zweig der Kunstgeschichte, der sich mit dem Sujet (Bildgegenstand) oder der Bedeutung von Kunstwerken im Gegensatz zu ihrer Form beschäftigt.“

S. 42: Ikonologie ist zu verstehen „als eine ins Interpretatorische gewandte Ikonographie [...]“.“

S. 42: „Ikonologie ist mithin eine Interpretationsmethode, die aus der Synthese, nicht aus der Analyse hervorgeht.“

S. 48: „Wie also unsere praktische Erfahrung durch die Einsicht in die Art und Weise zu korrigieren war, wie unter wechselnden historischen Bedingungen Gegenstände und Ereignisse durch Formen ausgedrückt wurden (Stilgeschichte), und wie unsere Kenntnis literarischer Quellen durch die Einsicht in die Art und Weise zu korrigieren ist, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte Themen und Vorstellungen durch Gegenstände und Ereignisse ausgedrückt wurden (Typengeschichte), so – und noch mehr – ist unsere synthetische Intuition durch eine Einsicht in die Art und Weise zu korrigieren, wie unter wechselnden historischen Bedingungen die allgemeinen und wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes durch bestimmte Themen und Vorstellungen ausgedrückt wurden.“

GEMÄLDE IM SPANISCHUNTERRICHT

Gegenstand der Interpretation	Akt der Interpretation	Ausrüstung für die Interpretation	Korrektivprinzip der Interpretation (Traditionsgeschichte)
<p>A) I <i>Primäres</i> oder <i>natürliches</i> Sujet – tatsachenhaft, ausdrucks- haft – das die Welt <i>künstlerischer Motive</i> bildet</p>	<p><i>Vor-ikonographische Beschreibung</i> (und pseudo-formale Analyse)</p>	<p><i>Praktische Erfahrung</i> (Vertrautheit mit Gegenständen und Ereignissen)</p>	<p><i>Stil-Geschichte</i> (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> durch <i>Formen</i> ausgedrückt wurden)</p>
<p>II <i>Sekundäres</i> oder <i>konventionales</i> Sujet, das die Welt von <i>Bildern, Anekdoten</i> und <i>Allegorien</i> bildet</p>	<p><i>Ikonographische Analyse</i></p>	<p><i>Kenntnis literarischer Quellen</i> (Vertrautheit mit bestimmten <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i>)</p>	<p><i>Typen-Geschichte</i> (Einsicht in die Art und Weise, wie unter wechselnden historischen Bedingungen bestimmte <i>Themen</i> oder <i>Vorstellungen</i> durch <i>Gegenstände</i> und <i>Ereignisse</i> ausgedrückt werden)</p>
<p>III <i>Eigentliche Bedeutung</i> oder <i>Gehalt</i>, der die Welt <i>>symbolischer< Werte</i> bildet</p>	<p><i>Ikonologische Interpretation</i></p>	<p><i>Symbolische Intuition</i> (Vertrautheit mit den <i>wesentlichen Tendenzen des menschlichen Geistes</i>), geprägt durch persönliche Psychologie und <i>>Weltanschauung<</i></p>	<p>Geschichte <i>kultureller >Symbole<</i> allgemein (Einsicht in die historische Bedingtheit: <i>Tendenzen des menschlichen Geistes</i> w. durch bestimmte wechselnde <i>Themen</i> und <i>Vorstellungen</i> ausgedrückt)</p>

Panofsky (1978: 50).

Julio Romero de Torres: *La chiquita piconera*, 1930,



Öl auf Leinwand, 100 cm × 80 cm,
Museo Julio Romero de Torres, Córdoba, Spanien

4. Das Gemälde mit dem Titel *La chiquita piconera* von Julio Romero de Torres

4.1 Vorikonographische Beschreibung¹⁰

Das Ölgemälde auf Leinwand von Julio Romero de Torres *La chiquita piconera* wirkt auf den Betrachter beim ersten Hinschauen wie eine zufällige, situativ festgehaltene, etwas intime abendliche Szene.

Im Vordergrund sieht man das Porträt eines jungen, andalusischen Mädchens als Ganzfigur im Dreiviertelprofil in sitzender Haltung. Ihr Körper ist halbseitlich nach links gedreht dargestellt. Der Kopf ist durch diese Position leicht nach unten gewandt, wobei die Augen von unten heraufschauend den Betrachter anzusehen scheinen. Es befindet sich in einem ebenerdigen Raum, dessen geöffnete Tür den Blick nach außen freigibt. Das Mädchen im Alter von vielleicht 15 bis 20 Jahren ist formatfüllend dargestellt. Es sitzt auf einem Stuhl aus Holz und Korbgeflecht. Dieser Einrichtungsgegenstand zeigt, dass es sich nicht um eine Wohnung der bessergestellten bürgerlichen Gesellschaft handelt, sondern um die Darstellung einer Szene aus bescheidenen, volkstümlichen Verhältnissen.

Die junge Frau hält eine kleine, langstielige und elegant geformte Kohlen-schaufel für den Hausgebrauch und bewegt damit die Glut in einem *brasero*, einer Schale aus hellem Messing mit geschwungenen Tragegriffen, in der sich glühende Kohlen befinden und die zur einfachen Beheizung von Innenräumen dient. Wahrscheinlich wärmt sie sich so gerade ein wenig auf.

¹⁰ Hecke (2012) stellte in Anlehnung an Panofsky eine Bildbetrachtung für den Englischunterricht vor, und zwar für das Bild *Landscape Scene from the Last of the Mohicans* von Thomas Cole. Siehe dort besonders 89 ff.

Die Frau erscheint insgesamt recht entspannt. Ihre Beine stehen ziemlich weit auseinander gespreizt rechts und links neben dem *brasero*. Sie beugt sich mit auffallend geradem Rücken nach vorne bis knapp über die Schale mit der Glut. Die Arme werden zwischen den Beinen locker zusammengeführt, wobei eine Hand fast spielerisch den Stil der Kohlschaufel umschließt. Die Ellbogen berühren etwa in Kniehöhe die Innenfläche der Beine.

Das schwarze Haar der Frau ist durch einen strengen Seitenscheitel geteilt und fest im Nacken zusammengefasst. Ihre Augen sind ebenfalls sehr dunkel, schwarzbraun mit einem geheimnisvollen Glanz, der auf eine gegenüberliegende Lichtquelle hindeuten mag.

Ihr Blick ist schräg nach oben gerichtet, einem anscheinend gerade in diesem Moment eintretenden und den Blick auf sie richtenden Gegenüber zugewandt. Diese(r) Angeschauten, womit sich der Betrachter des Bildes vielleicht identifiziert, befindet sich nahe und leicht über der Augenhöhe des Mädchens im Raum, so dass man von einer gefühlten Zweisamkeit ausgehen kann.

In dem Gesicht der jungen Frau ist kein Lächeln zu finden. Ihr Ausdruck ist aber auch nicht greifbar traurig, sondern eher melancholisch, vielleicht fragend oder auch anklagend, herausfordernd und doch unbeteiligt.

Die Frau ist mit einer weißen Bluse aus matt glänzendem Stoff und einem braunen Rock bekleidet. Beide Kleidungsstücke sind von bescheidener Eleganz. Das Mädchen hat sich bereits halb ausgezogen: Der linke Arm wurde durch den weiten Ausschnitt des Dekolletés gezwängt und so die linke Schulter bis hinunter zum Brustansatz entblößt. Der Rock wurde eine Hand breit über den Knien hochgerafft, wahrscheinlich um ihn vor der Hitze der Glut zu schützen, so dass das sich in schmalen Falten kräuselnde, rötlich schimmernde Ende eines Seidenstrumpfes sichtbar wird, welches ihr linkes Bein eng

umspannt. Ihre Füße stecken in teuren, braunen Lederschuhen, deren oberer Rand sich am Knöchel durch eine hellere Farbgebung edel absetzt. Sie haben hochhackige Absätze und sind vorne geschlossen. Es handelt sich hier um Schuhwerk, das wohl besser zu einer reiferen Frau, vielleicht einer freisinnigen Dame aus der gehobenen Gesellschaft passt als zu einem blutjungen Mädchen aus dem Volk.

Vorne neben der Gestalt des Mädchens, in der rechten unteren Bildseite, ist eine weite Stola aus schwer fließendem, purpurroten Stoff zu sehen. Von ihrer Drapierung ausgehend, muss der Betrachter darauf schließen, dass sie über einen Schemel oder einen zweiten Baststuhl geworfen wurde, von dem sie in großen Falten bis auf den Boden herunterhängt, wo die groben Fransen übereinanderliegen. Auch hier sticht der Kontrast zwischen dem beinahe pompösen Kleidungsstück und der sehr einfachen Wohnungseinrichtung ins Auge.

Der Hintergrund ist geprägt vom Ausblick aus einer Türöffnung, von der man die Seitenpfosten erkennen kann. Der Betrachter hat vordergründig Sicht auf eine recht flache Mauerbefestigung, die entlang eines Gewässers verläuft, wahrscheinlich am Ufer eines Flusses, aufgelockert durch niedrige Pfeiler, welche durch ein Geländer miteinander verbunden sind. Ein Lichtschein bildet eine gerade Linie aus dem Fenster heraus, über das Wasser geradewegs auf die dahinterliegende Stadt zu und deutet so eine Verbindung zwischen dem Mädchen und der städtischen Gesellschaft an, die durch die Öffnung der Tür verstärkt wird und eine mögliche Handlung in der Vergangenheit oder Zukunft suggeriert.

Auf der gegenüber liegenden Uferseite erstreckt sich die Stadt unter einem dunkelgrauen Nachthimmel, der ebenfalls von einem helleren, eher dunstigen Lichtstreifen durchzogen wird. Dieses fahle Licht kommt aus einer anderen

Richtung und könnte den Schein des verdeckten Mondes andeuten. Auf der linken Seite ist eine Brücke zu erkennen, die mit ihren schweren, arkadenhaft gewölbten Pfeilern aus dem Fluss ragt und den Zugang in die Stadt sichert. Auffällig ist auch der *Alcázar*, eine burgartige Festungsanlage mit einem fast fensterlosen Turm, der mit seinen markanten Zinnen hoch aus den umliegenden Gebäuden inmitten der Stadt herausragt. Beide Bauwerke verweisen kulissenhaft auf die Silhouette der Stadt Córdoba, deren Römerbrücke über den Guadalquivir führt. Dadurch wird das Gemälde in einen andalusischen Kontext gestellt, worauf ebenfalls die Einrichtung des dargestellten Innenraums mit dem traditionell andalusischen Stuhl aus Holz mit Korbgeflecht sowie der *brasero* und die für Flamencotänzerinnen typische Frisur der jungen Frau hindeuten.

In dem Gemälde dominieren dunkle Farben, braune und ockerfarbene Erdtöne, das intensive Karminrot der Stola im Vordergrund und dunkel getrübe Blautöne im Hintergrund, wie beispielsweise der dunkelblaue Glanz des Flusses und ein dunkelgraublauer Nachthimmel. Einen sehr deutlichen Kontrast dazu bildet die helle Hautfarbe der Frau, die fast wie von einem künstlichen Licht aus der Richtung der Malers oder Betrachters angestrahlt und fokussiert wird, das Weiß ihrer Bluse und der lichte Glanz ihrer Seidenstrümpfe sowie das silbrig glänzende Messing des *brasero*. Quantitativ überwiegen jedoch die abgedunkelten und eingetrübten und weniger die helleren oder reinen Farben.

Rot ist die intensivste Farbe im Bild. Sie ist auf unterschiedliche Stellen innerhalb der Komposition verteilt, verbindet die einzelnen Bildteile und lenkt den Blick des Betrachters in einer großzügig kreisenden Bewegung, die von der Stola rechts vorne ausgehend ins Zentrum führt, wo leicht rechts das in Falten geschlagene Strumpfende am Bein des Mädchens aufleuchtet, dann,

weiter nach links oben im Hintergrund zu dem rötlich schimmernden Turm des *Alcázar* und wieder nach ganz vorne, wo links unten die Glut des *brasero* rot erglüht. Die rote Farbe ist eine Signalfarbe. Sie vermittelt Wärme, Nähe und Intensität. So trägt sie zum Aufbau von Spannung im Bild bei und stellt gleichzeitig harmonisierende Bezüge zwischen den einzelnen Elementen her. Ihre symbolische Bedeutung ist unangefochten hoch. Sie repräsentiert u.a. Kraft, Erregung, Aktivität, Dynamik, Temperament, Leidenschaft, Liebe, Feuer, Blut und Leben, Freude, Aggressivität, Wärme und Tatendrang (Bartel 2003: 48-52). Auffällig ist auch der starke Hell-Dunkel-Kontrast im Stile eines idealisierenden Manierismus, der die räumlich-naturalistische Darstellungsweise unterstützt. Die hellen Bildelemente werden auf diese Weise deutlich hervorgehoben, also die Haut der Frau und ihre Kleidung, welche ihre Körperformen eng umschließt.

Die Raumillusion wird dadurch verstärkt, dass das Bild vorne scharf und hinten verschwommener gezeichnet ist. Zudem werden vordergründige Gegenstände proportional gemäß der Linearperspektive größer dargestellt als weiter hinten liegende.

Durch die Lichtreflexe, z.B. auf der Metallschale, den Seidenstrümpfen oder den Augen des Mädchens, verleitet das Bild zu einer übersteigerten Wahrnehmung der Stofflichkeit und suggeriert die haptischen Eigenschaften der dargestellten Person.

Eine intensive und doch samtigen weiche, warme Beleuchtung fokussiert das Mädchen im Bildmittelpunkt, vermeidet allerdings unschöne Schlagschatten auf ihrem Körper. Diese Künstlichkeit der Lichtführung wird besonders klar, wenn man vergeblich nach Außenschatten der Figur sucht oder beleuchtete Innenraumelemente vermisst. Durch die beschriebene Farbmodulation und Licht-/Schattengebung wird insgesamt die Plastizität des Frauenkörpers

erhöht. Die Gestalt des Mädchens erscheint an sich sehr echt und zum Anfassen nah, ist aber gleichzeitig durch die unrealistische Schattenbildung nicht mit dem sie umgebenden Raum verbunden, ein Spiel mit Wirklichkeit und Unwirklichkeit, das dem Bild etwas Magisches verleiht. Der Raum scheint eher die atmosphärische Kulisse zu bilden und dient der Hervorhebung der Figur.

Außerdem wird die detailliert dargestellte Frauengestalt im Vordergrund durch die Rahmenfunktion der vertikalen Architekturelemente, wie z.B. den Fensterahmen oder die Stuhllehne, welche auf der Linie der Wandseite in der rechten hinteren Zimmerecke liegt, fast wie im Theater in Szene gesetzt. Die Richtigkeit der dargestellten Proportionen und die dennoch künstlich anmutende Haltung der Frau wirken ebenfalls maniert und bühnengerecht.

Bei einer weitergehenden Untersuchung der Bildkomposition ergibt sich ein goldener Schnitt, der zunächst das Gesicht und besonders die Augenpartie der Frau betont, dann auch Schulter und Knie. Die Horizontlinie im Bildhintergrund liegt genau auf Augenhöhe des Betrachters. Man kann also sagen, dass die Komposition des Bildes, seine räumliche Konstruktion, Beleuchtung und Farbwirkung bis ins Detail durchgeplant sind und den symbolischen Gehalt des Bildes und der Bildhandlung unterstützen.

Das Bild vermittelt eine sehr eindringliche melancholische und gleichzeitig mystisch verführerische Atmosphäre. Diese Stimmung reflektiert den Charakter der dargestellten schönen jungen Frau mit den langen Beinen und großen, dunklen Augen, welche – selbst eher unbeteiligt – die Leidenschaft eines Malers oder Betrachters zu wecken vermag.

4.2 Ikonographische Analyse

Wie bereits beobachtet, stellt das Gemälde einen auffälligen Kontrast zwischen der bescheidenen Wohnungseinrichtung und der damenhaften Kleidung des Mädchens dar. So stellt sich der Betrachter früher oder später die Frage danach, welche Frau hier überhaupt dargestellt ist, die Frage nach ihren Lebensumständen, nach ihrer Persönlichkeit, nach der Bedeutung der nächtlichen Szene, die Frage nach dem Motiv überhaupt.

Das realistisch angelegte Gesamtarrangement und die Darstellung der *chiquita piconera* mit dem wärmenden „brasero“ entspricht durchaus dem Habitus der kostumbristischen Tradition in der spanischen Literatur und Malerei des 19. und 20. Jahrhunderts.¹¹ Die *pintura costumbrista* greift gerne typisch volkstümliche Motive auf, wie z.B. Straßenszenen mit Tanz und Gesang oder die Weinschänke als idealisierten Ausdruck von Lebensfreude und Sinnlichkeit, aber auch Innenhöfe sowie unzählige Klosterszenen und Heiligendarstellungen. Später, seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wendet sie sich auch sozial heikleren Themen zu, wie alten Menschen in Armut, herumstreunenden Kindern und Bettlern. Archetypen des andalusischen *costumbrismo* sind nun vor allem Schmuggler, Zigeuner und Prostituierte. Während sich die Sevillaner Schule¹² lange Zeit auf einer inhaltlich eher folkloristischen, schöngeistig verklärenden Ebene bewegt, nehmen Madrider Maler zwar deutlich kritischer und drastischer in ihrer Darstellung, jedoch oftmals nicht weniger klischeebehaftet, die herbe, vulgäre Seite der Unterschichten in den Blick.¹³

¹¹ Vgl.: <http://www.20minutos.es/noticia/982453/0/#xtor=AD-15&xts=467263>, eingesehen am 01.08.2013.

¹² Z.B.: die Werke von José Domínguez Bécquer und seinem Schüler Manuel Rodríguez de Guzmán oder von Manuel Cabral Bejarano.

¹³ z.B. Werke von Leonardo Alenza, Francisco Lameyer und Eugenio Lucas Velázquez.

Dies alles passt zu dem biografischen Werdegang des Malers der *chiquita piconera*. Julio Romero de Torres ist in seiner frühen Phase während der akademischen Ausbildung am Instituto Góngora stark vom Realismus beeinflusst, der sich der Kunstepoche der Romantik anschließt, aber nicht unbedingt in krassem Gegensatz dazu steht, sondern, wie auch in dem untersuchten Bild zu beobachten, einzelne Elemente sogar noch weiter ausführt. Seine frühen Werke haben oft soziale Inhalte, sind geprägt von den Strömungen des Impressionismus und modernen Symbolismus. Seine langen Arbeitsaufenthalte in Madrid, der dortige Einfluss intellektueller Kreise und mehrere Reisen nach Italien und Frankreich tragen zu einem weltoffeneren und kritischen Bewusstsein des Malers bei und verschaffen ihm die Gelegenheit, die Meisterwerke der Renaissance und des französischen Symbolismus kennenzulernen. Dies führt zu einer Veränderung seines künstlerischen Schaffens. Der charakteristische Stil der Hauptwerke des Malers ist durch einen deutlichen Symbolismus gekennzeichnet. Er bedient sich zahlreicher allegorischer Elemente, legt großen Wert auf eine ausgefeilte formale Ausgestaltung seiner detailliert gezeichneten Porträts, um deren Aussage zu unterstützen, vermeidet harte Kontraste und verleiht seinen Gemälden so eine leicht poetische, beinahe als Kitsch zu bezeichnende Anmut. Die dem *costumbrismo* entsprechenden idealisierten und stereotypen Hintergründe erscheinen wie immer wiederkehrende Miniaturen. Die im Vordergrund befindlichen Frauenkörper sind meistens schön und erhalten durch die Faltengebung ihrer Kleidung weiche Züge. Sie erscheinen wie von hellem Licht in Szene gesetzt, was ebenfalls bei der *chiquita piconera* zu beobachten ist. Thematisch dominieren die Abbildungen biblischer Frauen wie Salome, Judith, Martha, Maria, Ruth und Noemie. Daneben malte er Akte (*La Saeta*, *Malagueñas*, *Carceleras*, *Cante Jondo*), Bildnisse junger Frauen (*El Pecado*,

La Gracia, La nieta de la Trini, Esclava, Desnudo) und Darstellungen volkstümlicher spanischer Tänze.¹⁴

Das fast immer ähnliche äußere Erscheinungsbild seiner Frauen und hier speziell der *chiquita piconera*, große, dunkle Augen, schwarze Haare streng nach hinten gebunden, kommen dem volkstümlichen Idealbild der andalusischen Frau nahe, der schönen *mujer de las coplas*, die in den Versen der spanischen Volksmusik seit Beginn der 1930er Jahre, also seit der Entstehungszeit des Gemäldes, besungen wird. Das Motiv der andalusischen Frau geht allerdings auf eine wesentlich ältere Tradition in der spanischen Literaturgeschichte zurück.

Unter dem Titel *Retrato de la Loçana andaluza* erschien schon im Jahr 1528 in Venedig ein in der Tradition des spanischen Schelmenromans und der *Celestina* stehender Roman, der von der attraktiven andalusischen Hure Alsonza und ihrem Gefährten Rampín handelt (vgl. García López 1986: 292-298). Die beiden schlagen sich mehr schlecht als recht unter Einsatz zwielichtiger und gewissenloser Machenschaften in Rom durchs Leben. Ihre als Dialog formulierte Geschichte offenbart auch den beharrlichen Charakter der Frau, ihren Eigensinn, ihre außerordentliche Zähigkeit und Lebenskraft.¹⁵ Der realistische Erzählstil zeigt sich vor allem in der schonungslos naturalistisch gehaltenen Sprache der moralisch und wirtschaftlich im Elend lebenden Unterschichten einer Großstadt. Ferner greift der zunächst anonym gebliebene Autor neben moralistischen Reflexionen ganz im Stil der gegenreformatorischen *novela picaresca* in seinem Werk immer wieder auf Volksweisheit und folkloristische Elemente zurück, die in traditionellen Liedern,

¹⁴Vgl.: http://es.wikipedia.org/wiki/Julio_Romero_de_Torres, zuletzt eingesehen 05.08.2013.

¹⁵Vgl. hierzu: http://www.opuslibros.org/Index_libros/NOTAS/DELICADO.htm, eingesehen am 04.08.2013.

Versen und Sprüchen vorkommen. Nach der großen Resonanz der Erstauflage des Romans wagt sich der Autor aus seiner Deckung und gibt sich im Vorwort der zweiten Auflage als Francisco Delicado, Geistlicher und Schüler des berühmten andalusischen Humanisten Antonio de Nebrija, zu erkennen.¹⁶

1976 entstand in spanisch-italienischer Koproduktion ein Spielfilm, dessen Drehbuchautor Alfonso del Vando den Romanstoff aus der Renaissance erfolgreich neu verarbeitete und seine Aktualität in der Gegenwart unter Beweis stellen konnte. 1983 wurde die Erzählung ein weiteres Mal für die TV-Serie des spanischen Fernsehens *Las pícaras* adaptiert und verfilmt.

1630 thematisiert Miguel de Cervantes in einer seiner exemplarischen Novellen, nämlich *La gitanilla*, erneut das Motiv der andalusischen Frau, diesmal in Gestalt der Zigeunerin *Preciosa* (García López 1986: 279 ff.). Die bezeichnende Verkleinerungsform im Titel der Novelle und auch der Name der Protagonistin weisen auf äußere Schönheit und Edelmut hin und verraten die positiv markierte Haltung des Erzählers gegenüber seiner Hauptfigur, die sich ihren Lebensunterhalt mit öffentlichen Tanz- und Gesangsdarbietungen verdient. Eines Tages wird sie von einem spanischen Edelmann entdeckt, der sich in sie verliebt und daraufhin die nomadische Lebensweise der Zigeuner am Rande der Gesellschaft annimmt, um mit ihr vereint zu sein. Am Ende der Geschichte stellt sich allerdings heraus, dass das arme Mädchen gar keine Zigeunerin ist, sondern von adliger Herkunft, angenommen und erzogen von Zigeunern. So sind beide Figuren schließlich standesgemäß gleichgestellt und können eine Ehe auf Augenhöhe miteinander führen. Diese Novelle geht auf den Einfluss der italienischen Romanciers der Renaissance, wie Giovanni

¹⁶ Vgl. Francisco Delicado: *La lozana andaluza*. Edición de Bruno Damiani, Clasicos Castalia, Nr. 13, Madrid, 1972. Vgl. auch Sierra Matute (2011).

Boccaccio und Matteo Bandello, zurück. Das Zigeunerleben, verkörpert in Gestalt der *Preciosa*, wird hier in das Hinterhofambiente eines *mesón* oder *corral* versetzt und stark idealisierend gezeichnet. Trotzdem liefert diese verklärte Sichtweise immerhin eine detailreiche Schilderung des Alltagslebens der niederen Volksschichten und bedeutet keinen wirklichen Bruch mit den realistischen Tendenzen der Literatur des 17. Jahrhunderts.

Thematik und Topos der andalusischen Frau kulminieren im 19. Jahrhundert schließlich in Prosper Merimées weltberühmter und raffiniert aufgebauter Novelle *Carmen*, „deren titelgebende Heldin als Inbegriff der glutäugigen, männerbetörenden und nicht zuletzt tödlichen *femme fatale* gehandelt wird“¹⁷. (Vgl. Eder 2011: 2).

Sie ist das Urbild der dämonischen Verführerin. In ihr wird eine ambivalente Sexualität mit Weiblichkeit gleichgesetzt. Carmen wird der Urkategorie Sünde zugeordnet, symbolisiert durch die zwei Urelemente Wasser und Licht. Sie erscheint als Fließendes und Dunkles. Die „schöne Zigeunerin“ wird unter männlichem Blick in ihrer zwiespältigen Disposition als sexuelles Wunsch- und Angstbild des Mannes konstituiert. Sie markiert das mit Reiz und Furcht, also einem „fascinatum et tremendum“ konnotierte „Andere der Vernunft“. Diese Zuschreibungen können sicher als bestimmend für die Rezeption sowohl der Novelle als auch der späteren Oper „Carmen“ gelten. (ebd.).

Claudia Bork geht hier noch weiter, indem sie über die *femme fatale* schreibt, diese sei „dem Mann überlegen, für den sie, in ihrer Wollust, gepaart mit Grausamkeit und Gefühlskälte, immer rätselhaft bleibt.“ (Bork, 1992, 60). Und konkreter:

Die *femme fatale*, das androgyne Wesen, kennt weder Aufrichtigkeit und Treue, noch wirkliche Nähe. Die *femme fatale* genügt sich selbst.

¹⁷ Dabei handelt es sich um eine Rede im Rahmen eines Forschungsseminars zum Thema „Erotik des Südens. König Roger und Carmen“, gehalten am 11. und 12. Mai 2011 im Teatro Real, Madrid, im Netz verfügbar unter: http://www.wk.sbg.ac.at/fileadmin/Media/arts_and_festival_culture/4eder_antonia_carmen_merimee_bizet.pdf, zuletzt eingesehen am 04.08.2013.

Bindungslosigkeit ist daher ein ureigenes Merkmal dieser Verführerin. Sie erwächst auch aus einem absoluten Freiheitsanspruch, der zu einem Ablehnen der Ehe einerseits und zur Kinderlosigkeit andererseits führt. Die *femme fatale* ist steril. Sie wird somit zu einem Gegentypus der traditionellen Frau, wird zu einer Außenseiterin stilisiert und damit marginalisiert und an den Rand der Gesellschaft gestellt. (Bork 1992: 61).

Anhand der bislang aufgezeigten literarischen und populären Tradition wird deutlich, dass es sich beim Typus der *Carmen* nicht um eine mythenhafte Einzelgestalt handelt, sondern vielmehr um eine ideologieträchtige, kollektive Symbolfigur der Erotik, die dem Mann gefährlich werden kann, der in ihren Bann gerät. Es bleibt zu prüfen, ob diese der *Carmen* zugeschriebenen Attribute auch auf die Frau in dem Gemälde von Julio Romero de Torres zutreffen.

Angesichts der auffälligen Kleidung des im Bild dargestellten Mädchens, der heruntergelassenen Bluse, der nackten Schulter, des hochgezogenen Rocks, welcher die Sicht auf die Seidenstrümpfe und die langen auseinandergestellten Beine freigibt, und die rote Farbe des oberen Strumpfrands sowie der roten Stola kann man an dieser Stelle tatsächlich zu der Vermutung kommen, dass es sich in unserem Bild um eine solche *femme fatale* oder gar um eine junge Prostituierte handelt, so wie es ihr die Medien zuweilen unterstellen. In Ihrem Blick kämen angeblich sowohl das Leiden wie auch die innere Abgrenzung von ihrem eigenen Schicksal zum Ausdruck, das sie zwingt, sich um des Überlebens willen für Geld zu verkaufen (vgl. Pérez Ortiz 2013).

Interessant ist in diesem Zusammenhang weiterhin eine Beschreibung der *femme fatale* als Kindfrau. Carola Hilmes definiert sie im weitesten Sinne als

... eine meist junge Frau von auffällender Sinnlichkeit, durch die ein zu ihr in Beziehung geratener Mann zu Schaden oder zu Tode kommt. Die Verführungskünste einer Frau, denen ein Mann zum Opfer fällt, stehen in den Geschichten der *femme fatale* im Zentrum. Oft agiert die Frau in der Funktion eines Racheengels und wird in vielen Fällen am Ende der Geschichte für ihre Taten mit dem Tod bestraft. (Hilmes 1990: 95).

Beachtenswert erscheint hier vor allem die im Bild sublim enthaltene Thematik des Malers und seines Modells. Der Blick der Frau ist nicht versunken, sondern erscheint wie eine spontane Reaktion, ein Aufblicken des Mädchens hin zum Betrachter oder Maler, der gerade den Raum betritt. Bei genauerem Hinsehen ist ihr Blick aber nicht von unten nach oben gerichtet, sondern befindet sich mit dem Maler fast auf Augenhöhe. Das heißt, dass der Maler nicht aus einer stehenden Position heraus sein Modell gemalt haben kann, sondern auf die Knie gehen musste. Dieser Kniefall des Malers vor seinem Modell ist bezeichnend, wenn man die Anekdoten und Berichte der Entstehungsgeschichte des Bildes kennt. Diese ist in verschiedenen Artikeln und auch in einem Kurzfilm immer wieder ähnlich nachzulesen oder zu sehen (vgl. Pérez Ortiz 2013).

Bei dem Modell handelt es sich um die jugendliche Teresa López, 17-jährige Tochter eines mit dem Maler befreundeten Herrn aus der gehobenen bürgerlichen Gesellschaft der Stadt Córdoba. Das dunkeläugige, schlanke Mädchen fällt dem Maler auf, der, wie schon erwähnt, in seiner späten Phase kostumbristische Themen wählte, wie z.B. volkstümliche Szenen des *flamenco* und der *copla*, die er mit passenden inhaltlichen Konnotationen versah, wie z.B. Liebe, Eifersucht, Leid, Tod und Leidenschaft. Die Frau als solche wurde in dieser Zeit zur Protagonistin seiner Bilder: sinnlich, tragisch, voller Zweideutigkeiten in ihrem Ausdruck, hin und her gerissen zwischen Religiosität und Weltlichkeit. Hier trifft man also auch auf das sowohl in unserem Bild erkennbare als auch in der spanischsprachigen Literaturgeschichte tief verwurzelte doppeldeutige Motiv der Hure und der Heiligen.

Eines Tages bringt eine der Hausangestellten die junge Teresa ins Atelier des Malers. Für drei Peseten, eine damals recht hohe Summe, die in späterer Zeit bis zu acht Peseten aufgestockt wird, beginnt der Künstler, die 14-Jährige zu

malen. Seine Faszination für das Mädchen wächst offenbar mit ihrem zunehmenden Alter, obwohl sie längst nicht das einzige Modell des häufig als frauenvernarrten Lebemann dargestellten Malers ist.

Julio Romero de Torres hält sich nur sporadisch in Córdoba auf. Er verbringt viel Zeit in Madrid, wo er ebenfalls künstlerisch tätig ist und in intellektuellen und literarischen Zirkeln verkehrt. Angeblich macht er ihr gegenüber Annäherungsversuche und versucht vergeblich, Teresa davon zu überzeugen, mit nach Madrid zu kommen, um auch dort für ihn Modell zu stehen, womöglich mit dem Hintergedanken, dass er weitab und unbehelligt von seiner eigenen Familie und derjenigen von Teresa einen freieren Zugang zu dem Mädchen hätte.

Nach drei Jahren der Zusammenarbeit zwischen Maler und Modell erkrankt ersterer schwer und zieht sich zum Sterben in sein Atelier in Córdoba zurück. Teresa ist dort seine letzte Muse. In dieser Zeit entsteht das Bildnis der *chiquita piconera*. Es ist das letzte Gemälde, das der an Leberzirrhose erkrankte Julio Romero de Torres vor seinem Tod noch fertigstellt.

Nach dem Tod des einflussreichen Künstlers ist sein jugendliches Modell den böswilligen Gerüchten, die sich um das Verhältnis zwischen ihr und dem Maler in der Stadt verbreiten, schutzlos ausgesetzt.

Im Zusammenhang mit dieser Entstehungsgeschichte des Bildes erscheinen die oben ausgeführte Carmentheorie oder die Anspielung auf eine sirenenhafte Kindfrau recht plausibel. Dies geht auch aus dem Liedtext der 1942 in typisch andalusischem Dialekt verfassten *copla* hervor, dessen Aussagen von Teresa, die sich selbst als Opfer übler Nachrede empfand, immer vehement abgestritten wurden, da sie vorgeblich dem Drängen des Malers nicht nachgegeben hat:

La chiquita piconera (copla)

I

*El pintor la respetaba
lo mismo que algo sagrado
y su pasión le ocultaba
porque era un hombre casado.
Ella lo camelaba con alma y vía
hechisá por la magia de su paleta
y al igual que una llama se consumía
en aquella locura negra y secreta.*

*Y cuando de noche Córdoba dormía...
y era como un llanto la fuente del Potro,
el pintor decía,
¡Ay, chiquita piconera,
mi piconera chiquita!*

*Esta carita de cera
a mí el sentío me quita.
Te voy pintando, pintando
ar laito der brasero
y a la vez me voy quemando
de lo mucho que te quiero.
¡Várgame San Rafael,
tener el agua tan cerca
y no poderla bebé!*

II

*Ella rompió aquel cariño
y le dio un cambio a su vía,
y el pintor iguá que un niño
lloró al mirarla perdía.
Y cambió hasta la línea de su pintura,
y por calles y plazas lo vió la gente
deshojando la rosa de su amargura
como si en este mundo fuera un ausente.*

*Y cuando de noche Córdoba dormía...
y era como un llanto la fuente del Potro,
el pintor gemía:
¡Ay, chiquita piconera,
mi piconera chiquita!
Toa mi vía yo la diera
por contemplar tu carita.
Mira tú si yo te quiero
que sigo y sigo esperando
ar laito der brasero
para seguirte pintando.
¡Várgame la Soleá,*

*haber quería orvidarte
y no poderte orviá!*¹⁸

Der Liedtext greift im Refrain das im Bild dargestellte Motiv des *brasero* mit den glühenden Kohlen auf, in dem die *piconera* scheinbar teilnahmslos stochert. Das Symbol des Feuers lodert zu Füßen der Frau, und auch der Widerschein der roten Steine des Turms und der Stadtmauer im Hintergrund leuchtet und entflammt als bildhaftes Gleichnis wohl im Inneren des Malers und vielleicht auch des Betrachters. Das Symbol des Feuers steht nicht nur metaphorisch für die Liebe als verzehrende Leidenschaft, sondern ist ein wesentlich vielschichtigeres Phänomen in der europäischen und nahöstlichen Überlieferung. Der brennende Busch in der Bibel ist kalt und richtet keine Zerstörung an (Zweites Buch Mose, 3,2-8).

Heiß wird es dort, wo Gott vernichtet: in Sodom und Gomorrha. ... [Das Feuer war] keine Sache des Mannes, sondern Herrschaftszeichen der Frau. In der matrilinearen Gesellschaft wachte sie über das Herdfeuer – war soziale und politische Macht. (Wiemers 2013).

Auch Friedrich Nietzsche ist vom Motiv des Feuers als inneres Brennen, Rastlosigkeit und schmerzhaftes Drängen fasziniert. Seine Prosa, seine Gedichte und der pathetisch-lyrische Stil galten als großes Vorbild für die spanischen Literaten und Künstler der *generación del 98*, welcher auch Julio Romero de Torres und seine einflussgebenden Madrider Freunde, wie z.B. der Schriftsteller Ramón del Valle-Inclán, angehörten:

Ja! Ich weiß, woher ich stamme! / Ungesättigt gleich der Flamme / Glühe und verzehr ich mich. / Licht wird alles, was ich fasse, / Kohle alles, was ich lasse: / Flamme bin ich sicherlich. (Nietzsche, 1954)

Das Feuer als Glut, wie im Bild der *chiquita piconera*, kann den Übergang von einer Situation in die andere bedeuten: Die Frau befindet sich in einem Raum, der Maler tritt ein. Aus Einsamkeit wird Zweisamkeit. Was folgt? Ein

¹⁸ http://cordobapedia.wikanda.es/wiki/La_Chiquita_Piconera_%28copla%29.

Schäferstündchen? Entwickelt sich aus der Glut Feuer? Bleibt sie heiß? Oder erkaltet sie?

Ein weiteres metaphorisches Element, das Julio Romero de Torres der *chiquita piconera* zuweist, ist der Fluss, der im Bild die Grenze zwischen der Stadt und dem Innenraum bildet, in dem sich die Szene mit der Frau abspielt. Der Fluss steht in enger Verbindung zur Symbolik des Wassers, das der Erde Leben und Fruchtbarkeit verleiht. Die Entstehung der alten Hochkulturen geht auf die mächtigen, ja als göttlich verehrten Flüsse, den Ganges, Indus, Euphrat und Tigris oder den Nil zurück. Andererseits kann das Element des Wassers als Überschwemmung oder gar Sintflut auch verschlingen, Zerstörung und Tod bringen (Erstes Buch Mose, 6, 2). Nach C.G. Jung kann fließendes Wasser als Libidosymbol gelten und den Fluss der psychischen Energie des Menschen versinnbildlichen. Fließen bedeutet, sich treiben zu lassen und nicht alles kontrollieren zu wollen (Jung 1995: 434 f.).

Flüsse werden seit Urzeiten als Reisewege genutzt und mit Fernweh oder auch der Sehnsucht nach Veränderung oder, wie z.B. im Falle von Moses, nach Rettung in Verbindung gebracht. Ganz im Sinne des Sprichworts, dass man niemals in denselben Fluss steigt, symbolisieren fließende Gewässer durch ihre flüchtige Bewegung auch den Fluss der Zeit, die Vergänglichkeit, aber auch Erneuerung. Beide Merkmale könnten in eine sinnvolle Deutung des Gemäldes aufgenommen werden.

Manchmal stellen Flüsse auch Grenzen und Übergänge in eine andere Welt dar,¹⁹ so wie hier im Bild die Grenze zwischen dem privaten Raum, in dem sich das Mädchen und sein Maler oder Betrachter befinden, und dem in Stein

¹⁹ Man denke etwa an den Styx aus der griechischen Mythologie, welcher die Grenze zwischen der Welt der Lebenden und der Unterwelt markiert.

gemauerten städtischen Leben, einer starren, bürgerlichen Öffentlichkeit auf der anderen Flussseite. Sowohl Maler als auch Modell sind, trotz der Brücke, die im Hintergrund erkennbar ist, aus diesem Kollektiv ausgegrenzt. Vielleicht ist diese Abgrenzung, zumindest von einer der beiden Figuren, sogar selbstgewählt.

Die Stadt ist allerdings wehrhaft und hat auch die Funktion, ihre Bewohner zu schützen. Diesen Schutz genießt das Mädchen in der Privatsphäre offenbar nicht. An vielen alten Städtenamen ist zu erkennen, dass die Stadt als solche häufig als weiblich empfunden wird. In der griechischen Mythologie wird sie oftmals von einem männlichen Element erobert (vgl. Schwab 1982: Kapitel 66-74). Vielleicht handelt es sich um eine Wunschvorstellung, eine Sehnsucht des Malers oder Betrachters. Die in dem Gemälde dargestellte, burgartig befestigte Stadt kann jedoch auch die psychische Standhaftigkeit und somit auch Wehrhaftigkeit des sich abgrenzenden Mädchens repräsentieren.

Erwähnenswert ist auch, dass es sich hier offensichtlich um die andalusische Heimatstadt von Maler und Modell handelt. Beide Gestalten werden somit im Bild genau verortet und Córdoba zugeordnet, was bei der Deutung der Thematik um die andalusische Frau natürlich eine wichtige Rolle spielt.

Am im Bildhintergrund dargestellten Nachthimmel ist ein milchig weißer, hellerer Lichtschein auszumachen, dessen Lichtquelle nicht die Beleuchtung des Zimmers oder der Frau im Vordergrund sein kann. Möglicherweise handelt es sich um den Schein des verdeckten Mondes, dessen sich ständig wandelnde Form in der Nacht eine mystische, zauberhafte Wirkung auf die Atmosphäre der dargestellten Szene hat.

Das Weibliche und der Mond sind in der Literatur eng miteinander verknüpft. Der Mond verkörpert das Seelenleben eines Menschen, sein Empfinden, seine

Empfänglichkeit, Leidenschaft und seine schöpferische Kraft, die Fruchtbarkeit. Auch die Gottesmutter Maria wird mit dem Mond dargestellt, nach der Schlacht von Lepanto sogar mit der Mondsichel unter ihren Füßen als Symbol des Sieges über die Osmanen. Hier sei auch an den international gefeierten spanischen Popsong *Hijo de la luna* (Mecano 1986) erinnert, der eine Legende vorgibt, nach der eine Zigeunerin ein Kind vom Mond empfängt, das aufgrund seiner Blässe nicht von der Sippe angenommen und dem Tod preisgegeben wird. Dieser Text offenbart wieder deutlich die Doppeldeutigkeit des symbolischen Gehalts. So könnte auch der im Gemälde angedeutete Mondschein Ausdruck sein einerseits von Fruchtbarkeit, Zeugung, Geburt und andererseits von Gewalt, Leid und Sterben. Ein Zyklus, der sich immer neu ablöst und wiederholt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung des sekundären oder konventionellen Sujets unterstreichen die Beobachtungen und Schlussfolgerungen aus der vorikonographischen Teilanalyse. Bei dem Gemälde handelt es sich offenbar nicht um ein Porträt, das das Lieblingsmodell des Malers möglichst naturgetreu abbildet. Die bis ins Kleinste durchdachte formale Gestaltung des Bildes und die vielfältigen biografischen, kulturhistorischen und kulturpsychologischen Bezüge, die man daran anknüpfen kann, deuten darauf hin, dass das Motiv sich nicht auf die gegenständliche Ebene beschränkt, sondern das subjektive Empfinden des Malers oder auch des Betrachters beim Anblick der dargestellten Figur in den Mittelpunkt rückt. Durch die formal gesteuerte Darstellung von Einzelementen und bestimmten Erzählstoffen, die der kulturellen Überlieferung entspringen, öffnet sich das Bild dem Irrationalen und Übernatürlichen. Sein symbolträchtiger Gehalt bringt nicht nur das äußerlich Sichtbare, sondern auch den Seelenzustand und die Vorstellungswelt des Malers und seiner Zeit exemplarisch zum Ausdruck. Dies gilt womöglich auch für den Betrachter bei der Rezeption des Bildes.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es thematisch sowohl um die andalusische Lebenswelt als auch um die regionale Ausprägung eines Frauenbilds geht. Eines der wichtigsten Motive des Bildes ist die idealisierte Darstellung des Typus der andalusischen Frau. Sie schließt die Dichotomie einer *femme fatale* ein, in der die Vorstellung vom dialektischen Gegensatzpaar Thanatos-Eros aufkommt, das die herkömmliche oder bürgerlich geprägte Geschlechterbeziehung in Frage stellt.²⁰

Die Symbolhaftigkeit der unterschiedlichen Elemente im Bild enthüllt nicht nur die Vielseitigkeit des Motivs, sondern eröffnet dem Betrachter auch unterschiedliche Möglichkeiten der individuellen Rezeption und Interpretation. Die Eigentümlichkeit oder Besonderheit des Porträts liegt daher nicht nur in seiner Form, sondern vor allem in seiner inhaltlichen Substanz.

4.3 Ikonologische Interpretation

Die ausgeprägt sinnliche Darstellungsweise, mit der Julio Romero de Torres seine weiblichen Modelle präsentiert, verlangt dem Betrachter eine entsprechende Auseinandersetzung mit der Frau und ihrer Sexualität ab. Daher werden diese Bilder, die nach seinen Reisen nach Italien und Frankreich entstanden und den Einfluss europäischer Strömungen auf die spanische Tradition sichtbar machen, zunächst vehement von der akademischen, bürgerlichen Gesellschaft in Andalusien abgelehnt. Im Gegensatz dazu sind seine frühen Bilder unverfänglich, heller und impressionistisch geprägt. Neben

²⁰ Medial wird Thanatos die Farbe Schwarz zugeordnet, Eros die Farbe Rot. Beide Farben dominieren in dem Bild der *chiquita piconera*. Freud unterscheidet die Triebe Eros und Thanatos, die ständig aktiv sind und somit nach einer ständigen Befriedigung streben. Der Lebenstrieb *Eros*, benannt nach dem griechischen Gott der Liebe, dient der Selbsterhaltung z.B. durch die Aufnahme von Nahrung oder die Fortpflanzung. Der Todestrieb Thanatos beinhaltet den Trieb zu sterben. Freuds Ansatz zufolge strebt der Eros die Verlängerung des Lebens an und verbindet sich mit Personen und Gegenständen seiner Umwelt. Thanatos sehnt sich dagegen nach einem spannungslosen, fast leblosen Zustand und strebt nicht nach Beziehungen (vgl.: Freud 1923).

ihrer vordergründigen Thematik greifen jedoch alle seine Werke folkloristische Stereotype auf, die ursprünglich im *costumbrismo literario* wurzeln, der die zeitgenössische andalusische Gesellschaft und ihre Sitten und Gebräuche lediglich beschreibt, ohne sie allerdings zu erörtern oder eine Erklärung zu versuchen. Der Betrachter kann so einzelne Bildelemente dieses Portraits mithilfe seines Weltwissens deuten, wie z.B. die äußere Erscheinung der *chiquita piconera* oder die Darstellung der Stadt im Hintergrund, und zusammenfassend erkennen, dass die Szene in der Stadt Córdoba oder zumindest in Andalusien zu verorten ist.

Der kostumbristische Einfluss in der andalusischen Malerei findet sowohl im In- als auch im Ausland eine sehr breite Akzeptanz und hat einen generalisierenden Einfluss. Seit dem 19. Jahrhundert ist Andalusien das beliebteste spanische Reiseziel ausländischer Besucher. Unter ihnen befinden sich zahlreiche namhafte Schriftsteller²¹ und Maler²², die ihre Erfahrungen zu Papier bringen, teils als aufmerksame Beobachter, teils jedoch recht voreingenommen, und in eine kollektive Vorstellung von der andalusischen Landschaft und Gesellschaft einfließen lassen. Die Reisenden des 19. Jahrhunderts greifen dabei häufig das Andalusienbild des *costumbrismo* auf. Ihre Ausführungen entsprechen meist dem Zeitgeist der Romantik. Sie lassen einen Hang zum Außergewöhnlichen und Exotischen durchscheinen, was sich

²¹ Wie Washington Irving (1835) auf seiner Route quer durch Andalusien. Eine Version von 1910 ist frei im Internet einsehbar:

<http://www.archive.org/stream/talesfromalhambro0irvi#page/n9/mode/2up>; zuletzt geöffnet am 10.08.2013.

Zu nennen sind auch Literaten wie Krauel, Gautier, etc.; vgl. López Ontiveros 1991; Rodríguez Martínez: *El paisaje de España y Andalucía en los viajeros románticos. El mito andaluz en la perspectiva geográfica actual*.

²² Z.B. die Werke von Robert Kemm (1837-1895) oder John Philip (1817–1867).

im Übrigen sehr gut verkauft. Gerne beschreiben sie in ihren Werken die ihnen besonders fremdartigen Sitten, wie z. B. den Stierkampf.²³

Andalucía era en el siglo XIX el lugar más visitado de España por los que entonces, en lugar de turistas, se llamaban viajeros. Algunos de ellos, de renombre y buena pluma, ingleses, pero sobre todo franceses, retrataron una sociedad muy atrasada, aunque no lo estaba más que el resto del país. Y, esto es lo relevante, extendieron dentro y fuera de las fronteras una estampa costumbrista que se fijó como un daguerrotipo: bandoleros, tabernas, mujeres salerosas. Algunos contaron lo que vieron, pero muchos vinieron ya con el cuento en la cabeza. El tópico se abonó con abundancia. (Morán 2012).

In Europa wird Andalusien bis heute als das Ursprungsmodell des Spanischen überhaupt verstanden. Auch das in dieser Konzeption enthaltene stereotype Bild der andalusischen oder typisch spanischen Frau, „folclórica y rebelde [...] viste con traje de volantes, lleva pendientes de coral y canta coplas“, lebt bis weit in das 20. Jahrhundert hinein mehr oder weniger widerstandsfähig fort (Ruiz Muñoz 2008: 11f.). Dies wurde von der offiziellen kulturpolitischen Seite der spanischen Regierung vor allem während der Francodiktatur auf der Kinoleinwand und später auch im Fernsehen massiv ausgenutzt und unterstützt. Andalusische Archetypen, wie der Flamencosänger, die Tänzerin, der Torero, der *señorito*, die andalusischen Emigranten und entsprechend zugeordnete Charaktereigenschaften wie andalusische Lebensfreude, Temperament, Leidenschaft, aber auch andalusische Gelassenheit und Faulheit konsolidieren die Gemeinplätze der sogenannten *España de la pandereta*.

Para la imagen tónica, cuadra bastante bien que en Andalucía los amantes asesinen a sus novias, los maridos maten a sus esposas, las niñas sean asaltadas y violadas a la vuelta del colegio, los vecinos se denuncien entre sí y arreglen luego las cuentas a navajazo limpio. Estas historias ocurren en muchos lugares de España, especialmente en Madrid o en Barcelona, por un simple cálculo estadístico de la demografía de esas ciudades. Pero lo de Andalucía, ay, parece que vende más.

²³ Wie Théophile Gautier: *Reise in Andalusien*, Ausgabe 1977. Hierzu auch Winkler 2008.

Y si los programas amarillos viven de Andalucía, nada digo de los rosas, de los también llamados del corazón, que suelen ser de la cartera de las que venden las exclusivas. En un cálculo a ojo de buen cubero, el 80 por ciento de los personajes de los programas del corazón o son andaluces, o están relacionados con Andalucía. [...]

Podría considerarse que ésta es la nueva Andalucía de Pandereta. La pandereta amarilla o rosa: la navaja en la liga de las páginas de sucesos o el folklore de las exclusivas del corazoneo. Andalucía sigue cumpliendo un triste papel de imagen trágica o frívola que le han otorgado sin pedirle su consentimiento, incluso con la propia colaboración de los andaluces. El día que la Junta decidiera poner el canon del corazón o de la sangre sobre las noticias que genera nuestra tierra, se acababan los problemas de financiación de la sanidad pública... (Burgos 2001).²⁴

Zur Ausprägung einer solchen, dem Gemälde von Julio Romero y Torres gegenüber deutlich reduzierten, oberflächlichen Sichtweise haben neben der populären Unterhaltungsindustrie in Funk und Fernsehen aber auch nationale Kulturphilosophen wie José Ortega y Gasset in seinen Abhandlungen zur *Teoría de Andalucía* beigetragen.

Demnach ist die andalusische Kultur die älteste und ureigenste Kultur des Mittelmeerraums. Andalusien wurde unzählige Male erobert und von den unterschiedlichsten Völkern besetzt. Die andalusische Lebensform wurde dabei jedoch nicht wesentlich berührt. Für Ortega y Gasset passt das kriegerische Element im Gegensatz zur kastilischen nicht zur andalusischen Kultur. Stattdessen haben die fremden Eroberer im Laufe der Zeit die Vorzüge der andalusischen Art erkannt und übernommen. Charakteristisch hierfür ist die enge Beziehung der Bevölkerung zur andalusischen Landschaft, die zu einer geistigen Gelassenheit und Offenheit beiträgt. Das sonnige Klima und die Fruchtbarkeit des Landes tun ein Übriges, damit sich der Andalusier angeblich nicht anstrengen muss, um sich zu versorgen. Weil dieses Klima so

²⁴ Die sich im Terminus der *España de la pandereta* widerspiegelnden Klischees, für die sich im Internet unzählige Bildbeispiele finden lassen, bieten darüber hinaus didaktisches Potenzial für eine eigene Unterrichtssequenz.

stabil ist, hat er es auch nicht nötig, vorzusorgen und Vorräte zu lagern, sondern nimmt nur gerade, was er zum Leben braucht. Ausgehend von der Idee, dass man mit der geringsten Anstrengung relativ gesehen viel mehr gewinnt als unter Einsatz von großem Fleiß und kämpferischer Verbissenheit, verschafft sich der Andalusier einen spirituellen Freiraum (Ortega y Gasset 1952: 111-121).

Ortega y Gasset greift darin auf die Überlegungen Friedrich Schlegels über den Müßiggang und die vegetale Lebensform zurück:

Warum sind denn die Götter Götter, als weil sie mit Bewußtsein und Absicht nichts tun, weil sie das verstehen und Meister darin sind? Und wie streben die Dichter, die Weisen und die Heiligen auch darin den Göttern ähnlich zu werden! Wie wetteifern sie im Lobe der Einsamkeit, der Muße, und einer liberalen Sorglosigkeit und Untätigkeit! Und mit großem Recht: denn alles Gute und Schöne ist schon da und erhält sich durch seine eigne Kraft. Was soll also das unbedingte Streben und Fortschreiten ohne Stillstand und Mittelpunkt? Kann dieser Sturm und Drang der unendlichen Pflanze der Menschheit, die im Stillen von selbst wächst und sich bildet, nährenden Saft oder schöne Gestaltung geben? Nichts ist es, dieses leere unruhige Treiben, als eine nordische Unart und wirkt auch nichts als Langeweile, fremde und eigne. Und womit beginnt und endigt es als mit der Antipathie gegen die Welt, die jetzt so gemein ist? [...] Nur mit Gelassenheit und Sanftmut, in der heiligen Stille der echten Passivität kann man sich an sein ganzes Ich erinnern, und die Welt und das Leben anschauen. Wie geschieht alles Denken und Dichten, als daß man sich der Einwirkung irgend eines Genius ganz überläßt und hingibt? Und doch ist das Sprechen und Bilden nur Nebensache in allen Künsten und Wissenschaften, das Wesentliche ist das Denken und Dichten, und das ist nur durch Passivität möglich. Freilich ist es eine absichtliche, willkürliche, einseitige, aber doch Passivität. Je schöner das Klima ist, je passiver ist man. Nur Italiäner wissen zu gehen, und nur die im Orient verstehen zu liegen; wo hat sich aber der Geist zarter und süßer gebildet als in Indien? Und unter allen Himmelsstrichen ist es das Recht des Müßiggangs was Vornehme und Gemeine unterscheidet, und das eigentliche Prinzip des Adels.

Endlich wo ist mehr Genuß, und mehr Dauer, Kraft und Geist des Genusses; bei den Frauen, deren Verhältnis wir Passivität nennen, oder etwa bei den Männern, bei denen der Übergang von übereilender Wut zur Langenweile schneller ist, als der Übergang vom Guten zum Bösen?

In der Tat man sollte das Studium des Müßiggangs nicht so sträflich vernachlässigen, sondern es zur Kunst und Wissenschaft, ja zur Religion bilden! Um alles in Eins zu fassen: je göttlicher ein Mensch oder ein Werk des Menschen ist, je ähnlicher werden sie der Pflanze; diese ist unter allen Formen der Natur die sittlichste, und die schönste. Und also wäre ja das höchste vollendetste Leben nichts als ein *reines Vegetieren*. (Schlegel 1799/1985).

Diese Vorstellung einer, wenn nicht passiven, so aber zumindest schicksalsergebenen Grundeinstellung könnte bei der Deutung des symbolischen Gehalts als Aspekt für eine Interpretation der *chiquita piconera* verwendet und der darüberhinausgehenden Darstellung der andalusischen Frau im Bild von Julio Romero de Torres durchaus zugeordnet werden. Auch hier besteht die Gefahr einer Vereinfachung bei der Rezeption des Bildes, dessen Symbolhaftigkeit sicherlich verkürzt ausgelegt werden kann.

In der anthropologischen und kulturwissenschaftlichen Diskussion nach der spanischen *Transición* hat sich eine Gegenbewegung herausgebildet, die das Klischee der *España de la pandereta* untersucht und versucht, es im öffentlichen Bewusstsein abzubauen. Diese Aktivität mündet regelmäßig in die Frage, ob es überhaupt eine nachweisbare andalusische Folklore gibt, welche als regionales und gemeinschaftsstiftendes Brauchtum betrachtet werden kann. Diese Frage wird unterschiedlich beantwortet. Ein Gegenargument ist beispielsweise die unklare geografische Abgrenzung der Kulturregion, die nicht mit den politischen Grenzen der *comunidad autónoma* übereinstimmt. Ein weiteres Gegenargument ist die kulturelle Vielfalt innerhalb der andalusischen Länder, die so unterschiedlich und unübersichtlich erscheint, dass man nicht mehr von einer identitätsstiftenden kollektiven Einheit sprechen könne. (vgl. z.B. Ruiz Muñoz & Sánchez Alarcón, 2008, 387 ff.; Lacomba 1992: 163-177).

Eine gemäßigte Position, die vielleicht nicht einem ganz so strengen wissenschaftlichen Anspruch gerecht wird, geht zwar von der Annahme einer derartigen "typisch" andalusischen Kultur aus, weist aber gleichermaßen darauf hin, dass eben diese hier wie überall auf der Welt keine statische und eindimensionale, sondern eine äußerst differenzierte Ausprägung hat, welche ständig neuen Einflüssen ausgesetzt ist und daher nie in starre Formen

gegossen werden kann. Aber eben dieses geschieht ja in einer Interpretation, welche sich auf die Wahrnehmung von Stereotypen beschränkt.

Lo andaluz está ahí, es algo que vivimos, que sabemos diferenciar cuando tratamos con alguien andaluz, algo por lo que nos identifican desde fuera otros que no son andaluces. Es algo manifiesto en costumbres, habilidades para vivir, expresiones artísticas, sentimientos festivos y religiosos, etc. Dicho de otro modo, lo andaluz se nos da en objetivaciones sociales e históricas que ocurren ahí y se pueden observar. [...]

La Andalucía del Estatuto no es más que otra construcción ideológica, marca epistemológica de nuestro tablero sociopolítico. En el fondo, el mito y el estereotipo tienen una función y significado lógicos dentro de la cultura como identificadores, dadores de sentido y creadores de identidad [...]. Sabemos que Andalucía no es igual que flamenco, ni que las raíces de éste estén tan claras como piensan muchos, pero hoy es parte del atractivo referencial andaluz para todos los que sentimos que el conocimiento de distintos lugares es una experiencia vivificante.

¿Dónde está por tanto la verdad? ¿Dónde la demostración empírica de la identidad andaluza? ¿Dónde los límites de las construcciones ideológicas?

Andalucía es como España una realidad que se construye cada día, producto hábilmente armonizado entre lo impuesto y lo buscado, la sumisión del credo y lo incorporado. Es, en mayor o menor grado, como cualquier realidad social, un producto del diálogo. (Gómez García 1982: 1).

Demnach kann das Werk von Julio Romero de Torres als konkretes Produkt und historisch geprägter Ausdruck der andalusischen Kultur gewertet werden. Eine eindeutige Interpretation des Gemäldes ist wahrscheinlich weder vom Künstler beabsichtigt, noch erscheint sie wünschenswert.

Das Gemälde der *chiquita piconera* wird in jedem ausführlicheren Touristenführer erwähnt und gilt als Publikumsmagnet des eigens dem Maler gewidmeten Museums in Córdoba. Hier ist die Gefahr der Vereinfachung der Bildaussage durch eine Reduzierung der Interpretation auf Äußerlichkeiten recht hoch. Sicherlich wird gerade dieses Porträt vielfach falsch, da flach verstanden und leistet insofern ebenfalls einen Beitrag zum weiteren Bestand und der Verfestigung der ideologischen Vorstellung im Sinne des Carmen-

Motivs. In diesem Sinne leitet die exemplarische Beschäftigung mit diesem Portrait unser didaktisches Anliegen, Klischees sichtbar zu machen, um nicht nur die Schüler davor zu bewahren, blindlings in diese billige Touristenfalle zu tappen.

5 Chiquita piconera – Vorschläge zur Didaktisierung

- 1 Museumsrundgang: Das Bild und seine erste Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler (abgekürzt mit SuS)
 - a. Einzelarbeit: Bild hängt vorn (Tafelmitte) als Plakat, SuS haben zwei bis drei Minuten Zeit, nach vorne zu kommen, sich das Bild anzusehen und sich Notizen zu machen zu ihrem ersten Eindruck, erste Wahrnehmungen, subjektive Empfindungen festzuhalten, auch um Fragen an das Bild zu stellen
 - b. Einzelarbeit: SuS gehen an ihren Platz, notieren sich drei Aussagen / Fragen zu unterschiedlichen Wahrnehmungen im Zusammenhang mit dem Bild. Sie formulieren drei einzelne Sätze auf Spanisch.
Hilfsmittel: Wörterbuch.

Arbeitsauftrag (abgekürzt: AA) schriftlich: Estamos en el Museo de Julio Romero de Torres en la ciudad de Córdoba. Aquí vemos este retrato de la chiquita piconera, que es uno de los cuadros más conocidos de su obra.

- Salid y acercaos para observarlo en detalle.
- Llevad algo para escribir y sacad apuntes sobre vuestra primera impresión del retrato. Podéis anotar lo que os gusta o lo que no os gusta, y también podéis anotar preguntas que se os ocurran al mirar el cuadro.
- Después de dos o tres minutos volved a tomar asiento y formulad tres frases o preguntas que expresan tres aspectos diferentes de vuestra primera impresión al observar este retrato.

(Para llevar esta tarea a cabo tenéis diez minutos y podéis utilizar el diccionario, si os hace falta. No deberíais buscar más que dos términos, porque tenéis poco tiempo y los demás luego tienen que entender lo que queréis expresar.)

- c. Blitzlicht / Plenum: Jeder S / jede S^c liest einen seiner / ihrer Sätze vor (möglichst breite Abfrage), wahlweise den Satz, den er / sie am wichtigsten findet oder eine Aussage, die einen Aspekt enthält, der noch nicht genannt wurde.

Tafelbild: Im Zentrum der Tafel hängt noch das Bild, die Lehrkraft hält die im Plenum genannten Äußerungen stichwortartig an der Tafel fest, bei Aussagen, die sich wiederholen, macht sie Striche, damit doppelte und mehrfache Nennungen deutlich werden.

Antizipierte Schülerantworten, stichpunktartig: una chica bella y triste, erótica, una atmósfera melancólica, oscuridad dominante, soledad, anhelos, nostalgia, celos, pobreza, un ambiente nocturno,

- d. Zusammenfassende Feststellung: Viele Eindrücke und Assoziationen ähneln sich. Das Bild hat auf unterschiedliche SuS im Kurs eine ähnliche Wirkung.

2. Erarbeitung der Kompositionselemente mit Hilfe eines Strukturlegeverfahrens

- a. Plenum: Kurzes Unterrichtsgespräch (UG) zur zentralen Fragestellung: Muchos de vosotros tienen la misma impresión del retrato. ¿Cómo es posible que el retrato tenga un efecto tan comparable en tantos diferentes observadores como por ejemplo lo sois todos vosotros?
- b. Plenum: Sammlung erster Antworten, die sich auf die Kompositionselemente des Bildes richten werden.
- c. Gruppenarbeit (à vier bis max. fünf Personen): Strukturlegetechnik zur Erarbeitung bildnerischer Kompositionsmittel und des entsprechenden Vokabulars auf Spanisch in Form einer Plakatgestaltung.

Vorgabe: Im Zentrum jedes Plakats steht *elementos de composición de una imagen*. Die Schülergruppen erhalten ein Kuvert mit untenstehenden (Kursivdruck) Begriffen als ungeordnete Schnipsel, die sie auf dem Plakat zusammenlegen und mit Kleber festhalten sollen.

Die SuS sollen dabei versuchen, die Wortschnipsel mit Hilfe ihrer vorhandenen Sprachkenntnisse zu verstehen und zu sortieren, Kategorien zu bilden und in einer Mindmap systematisch anzuordnen. Es können bei Bedarf zusätzliche Schnipsel angefertigt und es müssen auch nicht alle Schnipsel restlos verwendet werden. Übrigbleibende Begriffe müssen am unteren Plakatrand auch fixiert werden. Nach einer anschließenden exemplarischen Schülerpräsentation dient die Besprechung dieser Restmenge an Begriffen als Übergang zwischen Präsentation und Unterrichtsgespräch.

Dann sollen die SuS üben, ihre Mindmap auf Spanisch zu erklären. An jedem Tisch liegt ein Lexikon als Hilfe, das aber nur bei wirklichem Bedarf genutzt werden soll. Die nachgeschlagenen Wörter sollen von den SuS später vor der Präsentation für das Restplenum semantisiert werden.

Es könnte sich z.B. eine derartige Struktur ergeben:

Elementos de composición de una imagen

motivos: *la escena, el lugar de acción / de la escena, elementos arquitectónicos: (formas, funciones), la naturaleza, el paisaje, objetos, formas, funciones, animales, personas: aspecto físico (des)agradable, postura/pose, expresión de la cara, los gestos, pelo, peinado, ropa, exactitud de las proporciones; movimientos*

colores: rojo, azul, marrón, amarillo, ocre, gris, negro, naranja, verde, colores claros, colores oscuros, colores matizados, colores puros, colores intensos, colores suaves.

iluminación: claridad en general, repartición de la luz y de la sombra, fuente de luz.

composición estructural del dibujo: posición de los motivos (objetos / figuras etc.); líneas de construcción: diagonales, horizontales, verticales, ejes.

forma de dibujar: precisión / autenticidad del dibujo: exactitud de las proporciones, exactitud de las dimensiones o del tamaño de los objetos según la distancia sugerida del pintor; perspectiva del pintor /espectador, enfoque.

- d. Plenum: Präsentation einer Mindmap und anschließender Vergleich mit den anderen Ergebnissen.

3. Exemplarische Analyse der Bildeffekte:

(Evtl. Verlegung der Unterrichtsstunde in den Computerraum)

- a. Arbeitsteilige Gruppenarbeit: Rückgriff auf Schülerergebnisse aus vorausgehenden Unterrichtsschritten (Tafelbild zu ersten Eindrücken und Mindmap zu den Kompositionselementen in der Malerei): Die SuS erhalten eine Kopie des Portraits auf Din A 4. Sie sollen einen thematischen Aspekt herausgreifen, den sie bei der Beschreibung ihres ersten Eindrucks genannt haben, z.B. *atmósfera melancólica, chica bella y triste, soledad*, etc., und diesen anhand der Wirkung von 2-3 Kompositionselementen erklären, die sie im Bild wiederfinden und einkreisen. Diese Aufgabe kann auch methodisch abgewandelt werden. Dann muss die Unterrichtsstunde in den Computerraum verlegt werden. Die SuS erhalten eine digitale Kopie des Gemäldes, die sie mit Hypertexten versehen.

- b. Präsentation am Overheadprojektor mithilfe von Bildfolie und Folienschnipseln (Overlay-Verfahren, bzw. Computerraum: Maus fährt über Bildelemente, und es öffnet sich ein Fenster mit entsprechenden Kommentaren bzw. Erklärungen)
- c. Hausaufgabe: schriftliche Analyse der Kompositionselemente und deren Wirkung

4. Analyse der Symbolhaftigkeit des Bildes:

- a. Plenum: Sammlung der im Bild vorkommenden symbolischen Elemente:
el fuego / la brasa; el agua / el río; la ciudad; la noche; el color rojo; el hombre desnudo; la raya de luz de la luna cubierta
- b. Think-Pair-Share:²⁵ Tabelle ausfüllen (in Stichpunkten, evtl. arbeitsteilig)

elemento simbólico	significados posibles
el color rojo	amor, calor, pasión, sexualidad, vida; agresividad, guerra; sangre; destrucción, ...
el fuego / la brasa	calor; pasión; luz; energía; fuerza; poder; vida; productividad, destrucción; peligro; desenfreno; falta de indulgencia; la brasa se puede apagar o seguir ardiendo, también puede provocar un incendio, ...
el agua / el río	lo fluido, el cambio, lo desconocido, lo nuevo, viajar, el transporte, la nostalgia, empezar de nuevo, el descontrol, la fuerza, el poder, el diluvio, la destrucción, la elasticidad/flexibilidad, la constancia, la regeneración

²⁵ Damit ist eine Abfolge von Einzel-, Partner- und Plenararbeit gemeint.

la pálida luz de la luna	lo femenino, la fertilidad, la maternidad, la protección, la soledad, la pálida muerte; ...
la ciudad	la sociedad, las costumbres y las obligaciones sociales, lo sólido; el contacto e intercambio humano, la educación, el arte, la fiesta y la alegría, la protección, lo encerrado; falta de libertad, los amigos y los enemigos, ...
el hombro desnudo	seducción, falta de protección, prostitución, ...

- c. Unterrichtsgespräch: Abgleich am OHP (bei arbeitsteiligem Verfahren evtl. wieder mit Overlay- bzw. computergestütztem Verfahren) oder an Tafel.
 - d. abschließende Feststellung: Symbolgehalt der Bildelemente ist mehrdeutig, offen, sodass unterschiedliche, teilweise sogar gegensätzliche Interpretationen möglich sind.
 - e. Abgleich mit eingangs formulierten ersten Eindrücken: nach den durchgeführten Analyseschritten kann man jetzt überprüfen, ob diese stimmig waren oder nicht: Abhaken, Streichen oder Korrigieren.
4. Mögliche Hausaufgabe: Kreatives Schreiben einer Biografie der *chiquita piconera*:
- a. Impuls an Tafel: ¿Quién es la muchacha del retrato de la *chiquita piconera*?
 - b. Partnerarbeit/Gruppenarbeit: SuS entwerfen hypothetische Geschichten über die Person und Biografie der dargestellten Figur. Dabei prüfen sie, ob ihre Geschichte durch die Darstellung im Bild überhaupt tragbar ist und inwiefern einzelne Ideen oder

Behauptungen am Bild erklärt oder nachweisbar gemacht werden könnten.

- c. Stundeneinstieg zur nächsten Unterrichtsstunde:
Präsentation einiger Biografien mit Bildbezug; Fragen dazu; Kritik; Evaluation
5. Problematisierung der Bildaussage (Thematik: Frau, Andalusien) durch Zitateingabe
 - a. Zitateingabe von Silvia Pisani in der argentinischen Tageszeitung *La Nación* über das Bild als „*imagen de la belleza ibérica*“
 - b. ¿A qué concepto se refiere la periodista si habla sobre *la belleza ibérica*?
UG: Erarbeitung des zunächst äußeren, dann auch des Gesamtcharakters der *Carmen*-Idee.
 - c. UG: Bewertung, eigene Meinung über das Zitat in der Tageszeitung
6. Reflexion über unterschiedliche Bildrezeption mithilfe von Rollenkarten:
 - a. Was denkt ihr über die Darstellung der Frau im Bild:
 - b. Partnerarbeit: schriftliche Ausgestaltung folgender Rollen zur Auswahl:
 - eine ehrgeizige emanzipierte junge Studentin
 - der Freund des Modells
 - das Modell selbst
 - der Maler
 - der Souvenirladenbesitzer
 - ein Kunstkritiker
 - ein glatzköpfiger, dicklicher Tourist mit Kamera, i-Pad, Socken und Sandalen

- der Womanizer, der eine Reise nach Andalusien gebucht hat, weil er das Abenteuer sucht.

c. Evtl. Diskussionsrunde: Fishbowl, TV-Runde zum Frauenbild.

7. Reflexion und Evaluation der Teilsequenz zur Anbahnung von Transferleistungen zum Aufbrechen gängiger Spanien-Klischees: arbeitsteilige Gruppenarbeit und anschließende Präsentation und Besprechung mit Spanien-Postern des Touristen-Büros

6. Fazit

Ziel unserer Ausführungen war es, für einen reflektierten Bildeinsatz im Spanischunterricht zu plädieren. Deshalb haben wir die neuere didaktische Literatur zu dieser Thematik ausgewertet und anschließend eine gängige kunsthistorische Analysemethode vorgestellt, um auf deren Basis ein berühmtes spanisches Bild exemplarisch zu untersuchen und in seiner Tiefendimension zu deuten. Wir sind uns natürlich darüber im Klaren, dass nicht jedes Bild, welches im Unterricht zum Einsatz gelangt, eine derart aufwändige Analyse erfordert. Uns ging es in erster Linie darum aufzuzeigen, dass Bilder als Kunstwerke Sehtexte darstellen, die eine ebenso fundierte Beschäftigung erfordern wie literarische Texte. Und wenn es uns gelungen ist, dies auch durch unsere Didaktisierungsbeispiele zu veranschaulichen, dann glauben wir, einen Beitrag zur ästhetischen Erziehung unserer Schülerinnen und Schüler geleistet zu haben.

7 Literatur

7.1 Literatur zur Bilddidaktik

- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 3. überarb. und erw. Aufl.). Tübingen u. Basel: Francke.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollst. neu bearb. Aufl.). Tübingen u. Basel: Francke.
- Blell, Gabriele (2010): Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Hecke / Surkamp (Hrsg.), 94-109.
- Breidbach, Stephan (2010): Ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer ist ein geigender Radfahrer? – Kommunikativer Englischunterricht und visual literacy im Rahmen einer Diskussion um Bildungsstandards und fremdsprachliche Grundbildung. In: Hecke / Surkamp (Hrsg.), 55–75.
- CARAP = Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / de Pietro, Jean-François / Lörincz, Ildiko / Meissner, Franz-Joseph / Schröder-Sura, Anna / Noguerol, Artur / Molinié, Muriel (2007): A travers les Langues et les Cultures/Across Languages and Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Version 2 - Juillet 2007. Graz: CELV/Strasbourg: Conseil de l’Europe.
- MAREP = Marco de Referencia para los enfoques plurales de las Lenguas y las Culturas Versión 2 - Juillet 2007. Graz: CELV 2007.
- FReEPA = Framework of Reference for Plurialistic Approaches to Languages and Cultures. Graz: ECML/Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (2001). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Gienow, Wilfried/Hellwig, Karlheinz (Hrsg.) (1993): Prozessorientierte Medien- didaktik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Grünewald, Andreas / Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke / Surkamp (Hrsg.), 24-54.
- Hecke, Carola (2012): Eine Methodik der sinnvollen Bildarbeit. In: Reinfried / Volkmann (Hrsg.), 79-97.
- Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. Tübingen: Narr.
- Hellwig, Karlheinz / Siekmann, Manfred (Hrsg.) (1989): *Bildkunst und Sprache. Der fremdsprachliche Unterricht*, H. 93.

- Hellwig, Karlheinz (1989): Bildkunst im Fremdsprachenunterricht. In: Hellwig / Siekmann (Hrsg.), 4-8.
- Hellwig, Karlheinz (1989): Auswahlbibliographie. In: Hellwig / Siekmann (Hrsg.), 9.
- Hellwig, Karlheinz (1990): Anschauen und Sprechen – freie und gelenkte Sprachwirkungen durch künstlerische Bilder beim Lernen des Englischen. In: *Die Neueren Sprachen* 89, 334-361.
- Klein, Erwin / Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.) (2016): *Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des GMF-Sprachentages 2014*. GiF:on 5.
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11822>
- Klein, Erwin / Meißner, Franz-Joseph / Prokopowicz, Tanja (Hrsg.) (2013): Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages Aachen 2011. GiF:on 1
<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>
- Martinez, Hélène / Meißner, Franz-Joseph (2016): Sprachlernkompetenz. In: Bernd Tesch / Xenia von Hammerstein / Petra Stanat / Henning Rossa (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg (im Druck).
- Meißner, Franz-Joseph (2016): Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen. In: Klein / Meißner (Hrsg.), 16-61.
- Michler, Christine (2011): Förderung der Sehkompetenz durch Illustrationen in Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: Marcus Reinfried / Nicola Rück (Hrsg.): *Innovative Entwicklungen beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, 141-159.
- Michler, Christine (2012): Visualisierungen der Unità d'Italia als Ausgangspunkt für die Förderung der Sehkompetenz im Italienischunterricht. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6, H. 2, 81-106.
- Michler, Christine (2014): Förderung der visual literacy im Italienischunterricht. Visualisierungen der Unità d'Italia.“ In: Ruedi Ankli / Caroline Lüderssen / Sabine Pfaffenholz (Hrsg.): *L'Italia unita – le unità d'Italia. Vorschläge und Materialien für den Unterricht*. Tübingen: Narr, 108-123.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2013): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe II. Gymnasium / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Spanisch. Heft 4707*.
Von www.schulministerium.nrw.de heruntergeladen am 14.5.2014.
- Panofsky, Erwin (1978): *Sinn und Deutung in der bildenden Kunst*. Köln: DuMont.
Englisch: *Meaning in the Visual Arts* New York: Doubleday & Comp. 1957.
- Pohl, Reinhard (1989): Lektüre von Collagen im Französischunterricht.“ In: Hellwig / Siekmann (Hrsg.), 10-14.

- Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (2010): Visuelle Medien. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber, 277-280.
- Reinfried, Marcus / Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2012): Medien im neokommunikativen Fremdsprachenunterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- REPA = Meißner, Franz-Joseph: Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen. Eine praktische Handreichung zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. GiF:on 2.
<https://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>
- Rössler, Andrea (2005): Im Bilde sein. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch. 9, 4-9.
- Rymarczyk, Jutta (2010): Kraftvolle Bilder: Ein intermedialer Beitrag zur Friedenserziehung im Englischunterricht ausgehend von Kienholz' Tableau The Portable War Memorial. In: Hecke / Surkamp (Hrsg.), 273-293.
- Schilder, Hanno (31995): Visuelle Medien. In Bausch et al. 312-314.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin und München: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch et al. (Hrsg.), 299-302.
- Seidl, Monika (2007): Visual Culture. Bilder lesen lernen, Medienkompetenz erwerben. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 87, 2-7.
- Seidl, Monika (Hrsg.) (2007): Visual Literacy: Bilder verstehen. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 87.
- Sohns, Jan-Arne (2010): Kunst, Kommerz und kollektive Identität: Amerikanische Landschaftsmalerei im englischsprachigen Kulturunterricht. In: Hecke / Surkamp (Hrsg.), 254-272.
- Stokes, Suzanne (2002): Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. In: Electronic Journal for the Integration of Technology in Education 1/1, 10-19.
- Vences, Ursula (2011): Materialien und Medien einsetzen. In: Kathrin Sommerfeldt (Hrsg.): Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor, 141-147.

7.2 zu La chiquita piconera

- Bartel, Stefanie (2003): *Farben im Webdesign: Symbolik, Farbpsychologie, Gestaltung*. Heidelberg: Springer.

- Bork, Claudia (1992): *Femme fatale und Don Juan. Ein Beitrag zur Motivgeschichte der literarischen Verführergestalt*. Hamburg: von Bockel.
- Burgos, Antonio (15.12.2001): *Andalucía de pandereta amarilla y rosa*. In: *El Mundo de Andalucía*.
- Carmona, Guadalupe (Juli 2007): *La 'mujer morena' resucita de la mano de Entrenas: 'La chiquita' renace*. In: *La calle de Córdoba*, Ed, 322/21, Córdoba.
- de la Cal, Juan Carlos (2002): *La mujer morena*. In: *El Mundo*, Suplemento 156, Madrid, Ausgabe von Sonntag, 22. September 2002.
- Eder, Antonia (2011): *Carmen. Die harte Arbeit am Mythos. Von Prosper Mérimées Nouvelle zur Oper von George Bizet*. Genf: Département de langue et de littérature allemandes.
- Freud, Sigmund (1923): *Das Ich und das Es. Kapitel 4: Die beiden Triebarten*. Studienausgabe Band III. Frankfurt am Main: Fischer (1975),.
- García López, José (1986): *Historia de la Literatura Española*. Barcelona: Ediciones Vincens-Vives.
- Gautier, Theophile (1977): *Reise in Andalusien*. Frankfurt am Main/Wien/Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- Gómez García, Pedro (1982): *Cuestiones sobre la identidad cultural de Andalucía*. In: *Gazeta de Antropología*, Nr. 1.
- Hilmes, Carola (1990): *Die Femme fatale. Ein Weiblichkeitstypus in der nachromantischen Literatur*. Stuttgart: Metzler.
- Irving, Washington (1835): *Tales of the Alhambra*, London: R. Bentley. Leicht zugänglich bei Create Space Independent Publishing Platform, 2012.
- Jung, Carl Gustav (1995): *Die Archetypen und das kollektive Unbewußte. Gesammelte Werke*. Düsseldorf: Walter-Verlag; Sonderausgabe, Band 9/1.
- Lacomba, Juan Antonio (1992): *La mirada ajena: Andalucía vista por 'otros'*. In: *Revista de estudios regionales* 34, Universidad de Málaga.
- López Ontiveros, Antonio (1991): *La imagen geográfica de Córdoba y su provincia en la literatura viajera de los siglos XVIII y XIX*. Córdoba: Caja de Ahorros,
- Morán, Carmen (2012): *Los tópicos siempre miran al sur*. In *El País* 05.04.2012.
- Nietzsche, Friedrich (1954): *Ecce homo. Werke in drei Bänden*. München: Carl Hanser Verlag.
- Ortega y Gasset, José (1942): *Teoría de Andalucía y otros ensayos*. *Revista de Occidente*. Madrid.
- Pérez Ortiz, María Jesús (2013): *La chiquita piconera: el testamento pictórico de Romero de Torres*. In: *La opinión de Málaga*, Ausgabe vom 08.07.

- Pisani, Silvina (2003): La Chiquita Piconera: arte, leyenda y escándalo. En España falleció la musa porteña del pintor Romero de Torres. In: La Nación (Buenos Aires) 17.06.2003.
- Ruiz Muñoz, María Jesús/Sánchez Alarcón, Inmaculada (2008): La imagen de la mujer andaluza en el cine español. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Ruiz Muñoz, María Jesús (2008): El folklore andaluz sin tópicos. In: Estudios de teoría literaria como experiencia vital. Homenaje al Profesor José Henrández Guerrero. Universidad de Cádiz: Prensa de Universidad.
- Schlegel, Friedrich (1985): Lucinde (1799), Kapitel 7: Idylle über den Müßiggang. Frankfurt am Main: Insel Verlag,
- Schwab, Gustav (1982): Die Sagen des klassischen Altertums, Frankfurt am Main: Insel Verlag.
- Sierra Matute, Víctor (Juli 2011): La Lozana Andaluza y el género picaresco: panorama crítico y algunos matices. In: Revista Electrónica de Estudios Filológicos **XXI**, Universidad Autónoma de Madrid.
<http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-28-andaluza.htm>
 (Zugriff: 04.08.2013).
- Wiemers, Carola (2013): Zwischen Liebesglut und Feuerschlünden. Reale und symbolische Feuer in der Poesie. Manuskript eines Radiobeitrags der Sendereihe Kultur und Gesellschaft des Deutschlandradios Kultur, Sendedatum: 2.7.2013.
- Winkler, Bettina (2008): Andalusische Reise auf den Spuren von Theophile Gautier. In: Manuskript einer Radiosendung. Südwestrundfunks vom 14. Mai 2008.

7.3 Internetadressen

- <http://www.20minutos.es/noticia/982453/0/#xtor=AD-15&xts=467263>
- http://es.wikipedia.org/wiki/Julio_Romero_de_Torres
- http://www.opuslibros.org/Index_libros/NOTAS/DELICADO.htm
- <http://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-28-andaluza.htm>
- http://www.w-k.sbg.ac.at/fileadmin/Media/arts_and_festival_culture/4eder_antonia_carmen_merimee_bizet.pdf
- http://www.w-k.sbg.ac.at/fileadmin/Media/arts_and_festival_culture/4eder_antonia_carmen_merimee_bizet.pdf
- www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=0CFIQFjAE&url=http%3A%2F%2Fwww.elmundo.es%2Fmagazine%2F2002%2F156%2F1032451004.html&ei=QNb-Uaj1KMOkO8jWgMAB&usg=AFQjCNH9gstOoE6pcIKuK99WNpkt6R9WFQ&bvm=bv.50165853,d.ZWU&cad=rja
- <http://www.youtube.com/watch?v=RXiruOOiKlC>

- <http://www.lacalledecordoba.com/noticia.asp?id=15387>
- http://cordobapedia.wikanda.es/wiki/La_Chiquita_Piconera_%28copla%29
- <http://www.bibleserver.com/text/EU/2.Mose3>
- <http://www.dradio.de/download/199310/>
- http://bibel-online.net/buch/luther_1912/1_mose/7/
- <http://www.symbolonline.de/index.php?title=Stadt>
- <http://www.archive.org/stream/talesfromalhamb00irvi#page/n9/mode/2up>
- <http://hispanismo.cervantes.es/documentos/rodriguez.pdf>
- www.swr.de/swr2/programm/.../swr2-musikstunde-20080514.rtf
- http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/04/06/actualidad/1333727531_508785.html
- <http://www.antoniburgos.com/sevilla/puntas/2001/09/pd121501.html>
- <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2481/7>
- http://www.ugr.es/~pwlac/G01_07Pedro_Gomez_Garcia.html

Autorinnen und Autoren

Claudia Assunta Braidì: Oberstudienrätin. Studium in den Fächern Französisch und Italienisch an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf und der *Université Paris IV*. Gymnasiallehrerin in Bochum und Erkrath. Medienberaterin im Kompetenzteam des Kreises Mettmann. Seit 2013 pädagogische Mitarbeiterin im „Internationalen Austausch“ der Bezirksregierung Düsseldorf.
Korrespondenzadresse: a_braidì@yahoo.de

Ingeborg Christ, Dr. phil., Ministerialrätin i.R., Berufstätigkeit als Gymnasiallehrerin (Französisch, Latein, Spanisch), Fachleiterin, Fachdezernentin, Referatsleiterin für Fremdsprachen im Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, Beauftragte des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz für Fremdsprachen. Vorstandsmitglied in der Deutsch-Französischen Gesellschaft Duisburg. Veröffentlichungen in Fachzeitschriften zur Fachdidaktik Französisch und Spanisch.
Korrespondenzadresse: herbert.ingeborg.christ@t-online.de

Erwin Klein. Studium der Romanischen Philologie und der Kunstwissenschaften in Aachen, Lille, Sevilla und Lüttich. Studiendirektor. Fachleiter für Spanisch und Kernseminarleiter am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerausbildung in Aachen. War lange Jahre Lehrbeauftragter für Didaktik des Spanischen am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen und ein knappes Jahrzehnt Vorsitzender des Fachverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Ist derzeit der Vorsitzende des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen (Nordrhein). Mit Georg Fehrmann langjähriger Herausgeber der Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik. Umfangreiche Vortrags- und Publikationstätigkeit.
Korrespondenzadresse: erwinklein.aachen@t-online.de

Dr. Bernd Klewitz: Studium der Fächer Englisch, Politik und Pädagogik an der U. Marburg, Referendariat, Studienrat, Lehrerfortbildner. Promotion 1986 (PhD) zu einem Thema der Oral History. Zuvor DAAD-Lektor an der Sheffield Polytechnic, UK. 1994 Ernennung vom Victorian Ministry of Education, Australien, zum ‚language advisor‘. Nach vierjähriger Tätigkeit in Melbourne, Fachberater am Goethe-Institut in Chicago (2002-2004). Danach Oberstudienrat an der Alfred-Wegener-Schule in Kirchhain bei Marburg. Aufbau eines bilingualen Unterrichtsgangs. Daneben: Fachberater am Hessischen KM. Zertifizierter Fortbildner (Hessen). Sein Gegenwärtiges Forschungsinteresse: Mediation und Interkulturalität. Lektorate an den U. Jena und Göttingen zur Fachdidaktik Englisch.
Korrespondenzadresse: b.klewitz@web-horizon.de

Marcus Reinfried, Prof. Dr. phil., Lehrstuhl Didaktik der romanischen Schulsprachen an der U. Jena. Habilitation U. Kassel 1999. Zuvor Gymnasiallehrer in Mannheim. Studium der Romanistik, Germanistik, Geschichte und Filmwissenschaft

an den U. Mannheim und Paris. Präsident der Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde (*SIHFLES*) von 2010 bis 2013. Mitherausgeber von *français heute* von 1999 bis 2014. http://www.romanistik.uni-jena.de/Institut/Personal/Professoren/Reinfried_+Marcus_+Prof_+Dr_.html
Korrespondenzadresse: marcus.reinfried@uni-jena.de

Judith Wilneder ist Fachleiterin für Spanisch am Seminar für Gymnasien und Gesamtschulen des Zentrums für schulpraktische Lehrerbildung in Aachen und unterrichtet am Ritzefeld-Gymnasium in Stolberg (NRW) die Fächer Spanisch und Geschichte. Sie war nach Abschluss ihres Studiums in Köln und Sevilla zunächst als Aufnahmeleiterin im 'Spanischen und Lateinamerikanischen Programm der Deutschen Welle' (ILAP) in Köln tätig und danach Lehrbeauftragte für Didaktik der Spanischen Sprache und Literatur am Institut für Romanische Philologie der RWTH Aachen. Seit einigen Jahren führt sie Lehrerfortbildungen für den Gesamtverband Moderne Fremdsprachen (Nordrhein) durch.
Korrespondenzadresse: jwilneder@ritzefeld-gymnasium.de

GiF:on

In eigener Sache

Die Schriftenreihe *Giessener Fremdsprachendidaktik:online* (GiF:on) sieht ihren Auftrag in der Vermittlung zwischen fremdsprachendidaktischer Forschung und der Praxis des Unterrichts fremder Sprachen und Kulturen. In Zeiten des Internets und der elektronisch gestützten Kommunikation antwortet sie auf eine breite Nachfrage der Fachöffentlichkeit nach rascher, preiswürdiger, zuverlässiger und qualitativ hochwertiger Information. Adressat ist die Gemeinschaft der Forschenden und Lehrenden fremder Sprachen in Ausbildung, Fort- und Weiterbildung.

GiF:on erscheint unter dem Dach der Giessener Elektronischen Bibliothek (GEB), einer Einrichtung der Justus Liebig-Universität, Gießen. Ihre Publikationen unterliegen und entsprechen den Bedingungen der GEB. Demgemäß stehen die Publikationen zum kostenlosen Download bereit. Interessenten an einer Druckversion (print on demand) können diese in Buchform über die GEB erwerben.

GiF:on publiziert Manuskripte, welche sich vorzugsweise für eine elektronische Publikation eignen: Handreichungen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, Akten von Lehrerfortbildungstagen, hervorragende Staats-, Master- und Magisterarbeiten sowie andere Qualifikations- oder Forschungsarbeiten. Generell sind Werke zu Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts im weiten Sinne willkommen.

Die Publikationssprache ist in der Regel Deutsch, jedoch werden auch in Englisch oder einer romanischen Sprache verfasste Beiträge zur Publikation gebracht.

GiF:on wird von Eva Burwitz-Melzer, Hélène Martinez und Franz-Joseph Me i bner herausgegeben. Eingereichte Manuskripte durchlaufen eine Begutachtung. Interessenten, die in der Reihe publizieren möchten, wenden sich an eine der Herausgeberinnen oder den Herausgeber.

Gießen, im März 2016

Bisherige oder zeitnah erscheinende Publikationen:



**Erwin Klein, Franz-Joseph Meißner & Tanja Prokopowicz (Hrsg.) (2011):
*Lesen, Lesekompetenz, Leseförderung. Akten des GMF-Sprachentages,
Aachen 2011.* GiF:on 1.**

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9525>



**Franz-Joseph Meißner (2013): *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘
Kompetenzen. Eine praktische Handreichung zur Förderung von
Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit.*
GiF:on 2.**

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372>



**Inez De Florio-Hansen & Erwin Klein (Hrsg.) (2015): *Sprachmittlung im
Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2014.*
GiF:on 3.**

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300>



**Florence Windmüller (2015): *Apprendre une langue, c'est apprendre une
culture. Leurre ou réalité ?* GiF:on 4.**

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11642>



Erwin Klein & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.) (2016): *Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2014.* GiF:on 5.

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11822>



Anja Stapel (2016): *Content and Language Integrated Learning in Medicine Programs in Higher Education.* GiF:on 6.

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11873>



Franz-Joseph Meißner (2016): *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit. Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von Lernapps zur romanischen Mehrsprachigkeit.* GiF:on 7.

<http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/11950/>

Erwin Klein & Marcus Reinfried (Hrsg.) (2016): *Bilder im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages, Aachen 2013.* GiF:on 8.

Jessica Böcker, Constanze Saunders, Lennart Koch & Michael Langner (Hrsg.) (2016): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen. Theoretische Konzepte, Wege der Qualitätssicherung und Erfahrungen aus der Praxis.* GiF:on 9. (in Arbeit).

Rückentext (GiF:on 1)

Lesen – Lesekompetenz - Leseförderung

Band 1 der neuen elektronischen Publikationsreihe *Giessener Fremdsprachendidaktik:online* versammelt Beiträge des Aachener Fremdsprachentages des *Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen / Nordrhein* 2011. Die Publikation setzt die bekannten *Aachener Schriften zur Fremdsprachendidaktik* fort. Band 1 eröffnet eine Serie der Aachener Fremdsprachentage, die besonders der sog. Kompetenzorientierung und ihrer praktischen Umsetzung gewidmet ist.

Die Artikel thematisieren die Förderung fremdsprachlicher Lesekompetenz. Geboten werden im Anschluss an eine Einführung in die psycholinguistischen und didaktischen Grundlagen der Konstruktion von Kompetenz- und Lernaufgaben zum Schwerpunkt ‚Lesen‘ Darlegungen zur Finalität literarischen Lesens im Fremdsprachenunterricht sowie mehrere, von den Autoren im Unterricht erprobte lesemethodische Verfahren. Betroffen sind Englisch-, Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht.

Stichworte: Lesekompetenz, Passung von Kompetenzaufgaben, Lesestile, Leseverständnis und Leseverstehen, literarisches Lesen, interkulturelles Lernen und Fremdverstehen, deutsch-französische Kriegskinder und Identitätsfindung, kooperatives Lernen, Strukturlegetechnik, analytisches Lesen, Textportionierung, 5-Schritt-Lesemethode, Struktur-Lege-Technik als kooperatives Leseverfahren.

Autoren des Bandes sind Lothar Bredella, Ingeborg Christ, Frauke Gardenier, Christoph Hoch, Erwin Klein, Sabine Lambergar und Franz-Joseph Meißner.

Die Publikation wendet sich insbesondere an Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen in Ausbildung und Beruf.



Rückentext (GiF:on 2)

Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen‘ Kompetenzen

Die Handreichung zum *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA)* ist eine rasch lesbare Einführung in die Grundsätze der Konstruktion kompetenzorientierter Lernaufgaben im fremdsprachlichen- und im bilingualen Sachfachunterricht. Sie macht den schwer fassbaren Begriff der Kompetenzen für Belange des Unterrichts operationalisierbar.

Mit den Deskriptoren für die ‚weichen‘ Kompetenzen unterstützt der REPA die in den *KMK-Bildungsstandards (nicht nur) für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (2012)* festgeschriebene

‚Sprachlernkompetenz‘ in ihren Bezügen zu interkulturellem Lernen, Mehrsprachigkeit, integrativer Didaktik und zur Nutzung des (sprach)lernrelevanten Vorwissens der Lernenden (Interkomprehension). Die Handreichung ist ein Instrument für die Planung und Analyse eines kompetenzorientierten Fremdsprachen- bzw. bilingualen Sachfachunterrichts.



Rückentext (GiF:on 3)

Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht

Der Band versammelt die wesentlichen Beiträge des Aachener Fremdsprachentages 2013 des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen/Nordrhein. Im Fokus steht die ‘Sprachmittlung’. Die Artikel gehen die Thematik aus verschiedenen Perspektiven an. Den Adressaten des GMF-Tages entsprechend, tun sie dies für verschiedene Fremdsprachen: Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Der Bogen ist auch inhaltlich weit gespannt: von schulischen Erfahrungen mit dem Sprachmitteln in internationalen Begegnungssituationen bis hin zur Erarbeitung von Ressourcen für europäische *common grounds* im Literaturunterricht, die interkulturelles Verstehen und das Sprachmitteln erleichtern. Auch die Erarbeitung von Strategien der Sprachmittlung wird erfahrungsbasiert aufgezeigt. Die Herausgeber der GiF:on-Reihe wünschen den Lesern eine ansprechende Lektüre.



Rückentext (GiF:on 4)

Apprendre une langue, c'est apprendre une culture, leurre ou réalité ?

Cet ouvrage est un plaidoyer en faveur de la prise en compte de l'apprentissage de la culture étrangère en Didactique des Langues-Cultures, plus précisément dans les méthodologies de FLE. Les recherches présentées reprennent en partie les travaux issus d'une thèse (2003) complétée et élargie par de nouvelles analyses jusqu'en 2015. Elles témoignent de l'absence d'une Didactique des Cultures à travers l'évolution historique des méthodologies universalistes et nationales malgré les modèles théoriques de référence. Cet ouvrage propose un cadre méthodologique basé sur des recherches empiriques, d'analyses de méthodes de FLE et sur la prise en considération de disciplines des Sciences du Langage et Humaines. L'auteure s'oppose à *l'universalisme de l'interculturel* répandu en Didactique et plaide en faveur d'une compétence interculturelle et pluriculturelle à construire dans un apprentissage contextualisé des Langues-Cultures.



Rückentext (GiF:on 5)

Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen

Der Sammelband schließt an frühere Bände der *Aachener Fremdsprachentage* zur Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts an, z.B. zum Lesen und zum Sprachmitteln.

In einem grundlegenden Artikel zu *Hör- und Hörsehverstehen: fördern – messen – prüfen* entwickelt F.-J. Meißner – illustriert an Beispielen zu den Zielsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch – Leitlinien zur Erstellung der pädagogischen Passung von Lern- und Prüfungsaufgaben. Weitere Arbeiten behandeln die Förderung des Hör- und/oder Hörsehverstehens in konkreten Zielsprachen: Am Beispiel von *Tutta la vita davanti* stellt T. Pananis eine Unterrichtsreihe für den Italienischunterricht vor. Steffi Morkötter illustriert verschiedene Aufgabenformate für das Hör-, Hörsehverstehen und die einschlägige Sprachlernkompetenz/HV-HSV im Fach Englisch. In *Los gitanos en la radio* präsentieren E. Klein, J. Wilneder & C. Wolfgarten einen stark inhaltsbezogenen Beitrag für den Spanischunterricht in der Sekundarstufe II. – Ingeborg Christ widmet sich der sehr frühen Begegnung mit fremdsprachlicher Mündlichkeit. Ihre Zielgruppe sind Kinder, die über das Vorlesen (und das Hören) von Geschichten erste Bekanntschaft mit dem Französischen machen.



Rückentext (GiF:on 6)

Content and Language Integrated Learning (CLIL) in medicine programs in higher education

This thesis explores the ways in which Content and Language Integrated Learning (CLIL) with English can be implemented in medicine programs for higher education. This teaching approach emphasizes learning content while simultaneously developing language skills and promoting an effective motivational learning arrangement whilst occupational language skills and knowledge of interest are acquired. The necessity for students of medicine to have a certain proficiency of English and how they can be supported in improving their language skills is discussed.



Rückentext (GiF:on 7)

Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit (KRM)

Ein viersprachiger, sowohl auf den traditionellen Minimalinventaren als auch der Computerlexikographie basierter Kernwortschatz für die Zielsprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch, ergänzt um die (disambiguierenden) Ausgangs- oder Brückensprachen Englisch, Deutsch und Latein ist in Zielsetzung und Machart in mehrfacher Hinsicht ein Novum. Das Buch beschreibt aus fremdsprachendidaktischer und linguistischer Perspektive detailliert die Methodik zu Selektion, Präsentation und Erläuterung der mehrsprachigen Wortliste und der im Internet zur Verfügung gestellten, vom *Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit* alimentierten Applikationsformaten (Apps).

Die elektronische Architektur der Liste erlaubt die Anordnung des Inventars nach didaktisch begründeten Fragestellungen, insbesondere für die vier romanischen Zielsprachen. Einige Stichworte: interlinguale Transparenz/Opazität, Interligalexe, falsche Freunde zwischen bestimmten Sprachen, Identifikation des lernerseitig, aufgrund der Richtlinien zu vermutenden lexikalischen Vorwissens u.a.m.

Mehr Informationen zur Liste und zu den Lernapps unter zukünftig:
www.eurocomdidact.eu.

Adressaten: Romanisten, Lexikographen, Fremdsprachendidaktiker, Lehrwerkautoren, Studierende insbesondere der romanischen Sprachen, Lehrerinnen und Lehrer.



Bilder dringen seit einigen Jahrzehnten immer häufiger in den Fremdsprachenunterricht ein. Es sind zum einen vorwiegend noch statische Abbildungen, die in die Lehrwerke oft textbegleitend aufgenommen werden, aber auch als Kunstbilder, Karikaturen oder Bildgeschichten separat im Zentrum einer Unterrichtseinheit stehen können. Daneben sind es zunehmend auch dynamische Filmbilder, vor allem Spiel- und Trickfilme, die gelegentlich in den – überwiegend schon etwas stärker fortgeschrittenen – Fremdsprachenunterricht einbezogen werden.

Der vorliegende Sammelband beruht auf Vorträgen zum Bildeinsatz, die alleamt auf dem Aachener Fremdsprachentag 2013 des Gesamtverbands Moderne Fremdsprachen – Nordrhein gehalten wurden. Es handelt sich um Beiträge zum Englisch-, Französisch-, Spanisch- und Italienischunterricht, die den visuellen Funktionen im Rahmen eines kompetenzbezogenen Fremdsprachenunterrichts, vor allem im Bereich der Sprachproduktion, nachgehen. Die Aufsätze thematisieren auch die Vermittlung von Sehkompetenz, einem fächerübergreifenden Lernziel, das oft – nicht nur in der anglophonen Schuldidaktik – als visual literacy bezeichnet wird. Der Band vermittelt Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern eine Reihe praktischer Unterrichts Anregungen.