
SCHRIFTENREIHE
JUNGES AFRIKAZENTRUM
YOUNG AFRICA CENTRE SERIES

10

2020

SELINA HAMMER

**KOLONIALISMUS UND POSTKOLONIALISMUS
IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT AN
DEUTSCHEN SCHULEN**

DIE AUFARBEITUNG KOLONIALISTISCH GEPRÄGTER SICHTWEISEN
AUF DIE BEVÖLKERUNGEN IN SUBSAHARA-AFRIKA

KOLONIALISMUS UND POSTKOLONIALISMUS IM FRANZÖSISCHUNTERRICHT AN DEUTSCHEN SCHULEN

DIE AUFARBEITUNG KOLONIALISTISCH GEPRÄGTER SICHTWEISEN
AUF DIE BEVÖLKERUNGEN IN SUBSAHARA-AFRIKA

Selina Hammer

Abstract

Trotz der offiziell erlangten Unabhängigkeit der ehemaligen französischen Kolonien im subsaharischen Afrika prägen verallgemeinernde und abwertende Sichtweisen auf dortige Bevölkerungsgruppen den französischsprachigen Diskurs. Im Rahmen dieses Beitrages sollen Texte von Victor Hugo, Georges Remi und der Partei *En Marche!*, welche während und nach der Kolonialisierung entstanden sind, anhand der Theorien von Michel Foucault, Valentin-Yves Mudimbe und Edward Said analysiert werden. Hierbei werden bis dato vorherrschende binäre Denkstrukturen offengelegt, die „den/die Europäer*in“ und „den/die Afrikaner*in“ in kontrastierende Kategorien einteilen und somit (neo)koloniale Machtgefüge implizit und explizit befürworten.

Der zweite Teil des Beitrags beschäftigt sich mit der Aufgabe, den subtilen Einfluss des Kolonialismus auf Sichtweisen der Schüler*innen im Rahmen einer Unterrichtsreihe aufzuarbeiten und mögliche Vorurteile und Stereotypen über die subsaharisch-afrikanische Bevölkerung zu überwinden. Die Dimensionen des interkulturellen Lernens nach Michael Byram, die nach wie vor fester Bestandteil europäischer Curricula sind, sollen mit denen des Postkolonialismus vereint werden, um den zunehmenden Spaltungen in multiethnischen Gesellschaften aktiv und jugendgerecht entgegenzuwirken.

Online publiziert: 20.11.2020

DOI: 10.25972/OPUS-21678 • <https://doi.org/10.25972/OPUS-21678>

URN: urn:nbn:de:bvb:20-opus-216782

© Junges Afrikazentrum der Universität Würzburg (JAZ) 2020



Selina Hammer studierte Spanisch und Französisch für das Lehramt an Gymnasien an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg und der Université de Caen-Normandie. Hierbei übte sie eine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft (Tutorin) am Lehrstuhl für französische Literaturwissenschaft aus.

Inhaltsverzeichnis

1. Die aktuelle Brisanz des Kolonialismus in französischen und gesamteuropäischen Diskursen.....	5
2. Theorien des Postkolonialismus.....	7
2.1. Diskurstheorie und Postkolonialismus.....	7
2.2. Die postkolonialen Theorien Edward Saids und Valentin-Yves Mudimbes.....	8
3. Literarische Bilder des „Afrikaners“ während der Kolonialisierung.....	13
3.1. 19. Jahrhundert: Victor Hugo, <i>Discours sur l’Afrique</i>	13
3.1.1. Eigene Analyse.....	13
3.1.2. Wissenschaftlicher Kanon.....	17
3.2. 20. Jahrhundert: Hergé, <i>Tintin au Congo</i>	18
3.2.1. Wissenschaftlicher und historischer Hintergrund.....	18
3.2.2. Analyse der Darstellungsebene.....	18
3.2.3. Analyse der Ebene des Dargestellten.....	19
3.2.4. Wissenschaftlicher Kanon.....	21
4. Das Bild Afrikas und seiner Bewohner im heutigen politischen und gesellschaftlichen Diskurs Frankreichs: Parteiprogramm En Marche!.....	23
4.1. Idealisierung und Abwertung.....	23
4.2. Binäres Denken und daraus resultierende Auswirkungen.....	24
4.3. Wissenschaftlicher Kanon.....	25
5. Postkoloniale Gegenbewegungen.....	27
6. Interkulturelles Lernen nach Byram.....	29
6.1. Definition und Beschreibung der Teilkompetenzen.....	29
6.2. Verankerung des interkulturellen Lernens in den Bildungsstandards.....	31
7. Beschreibung der Teilkompetenzen <i>savoir</i> , <i>savoir être</i> und <i>savoir s’engager</i> im Kontext des Postkolonialismus.....	33
8. Verankerung des Wissens über das frankophone subsaharische Afrika als Teil interkulturellen Lernens im Lehrplan PLUS.....	35
9. Kritische Aufarbeitung eigener und fremder Vorurteile über ehemalige französische Kolonien des subsaharischen Afrikas und dortiger Bewohner im Rahmen einer Unterrichtsreihe.....	37
9.1. Allgemeines.....	37
9.2. Skizze der ersten beiden Einheiten.....	38
9.3. Ausführliche Beschreibung der dritten Einheit.....	40
9.3.1. Ziel der Einheit.....	40
9.3.2. Einstiegsphase.....	41

9.3.3. Erarbeitungsphase	42
9.3.4. Textbegegnung	44
9.3.5. Präsentationsphase und Ergebnissicherung	49
9.3.6. Transfer: Hausaufgabe	51
10. Interkulturelles Lernen im Kontext aktueller gesellschaftlicher Veränderungen.....	52
Bibliographie	54
Primärquellen	54
Sekundärquellen	54
Anhang: Didaktisches Material.....	61
Anhang 1.....	61
Anhang 2	62
Anhang 3	63
Anhang 4.....	64
Anhang 5.....	65

Danksagung

Ich danke Prof. Dr. Brigitte Burrichter sowie Frank Schöpp für die tatkräftige, hilfreiche Unterstützung bei meinen Recherchen. Ich hätte mir keine besseren Betreuungspersonen vorstellen können.

Ich danke Dr. Gabriella Lambrecht, die mich in ihren Seminaren für Postkolonialismus und damit verbundene Themengebiete begeistert hat, sowie Dr. Julien Bobineau für seine praktischen Anregungen zur Publikation.

Ebenso danke ich meiner Familie und meinen Freunden aus aller Welt, die mich in zahlreichen Unterhaltungen und Diskussionen rund um Kolonialismus, Postkolonialismus und Literatur beim Verfassen dieses Beitrages motiviert, inspiriert und bestärkt haben. Ein besonderer Dank geht an diejenigen, die selbst von kolonialistischen und rassistischen Sichtweisen betroffen sind, und ihre Erfahrungen und Meinungen diesbezüglich mit mir geteilt haben. Danke, dass ihr diese Arbeit mit Leben gefüllt habt.

1. DIE AKTUELLE BRISANZ DES KOLONIALISMUS IN FRANZÖSISCHEN UND GESAMTEUROPÄISCHEN DISKURSEN

Der französische Kolonialismus ist in heutigen Diskursen hochaktuell: So behauptete der italienische Minister Luigi di Maio in einer diplomatischen Auseinandersetzung unlängst, dass Frankreich seinen wirtschaftlichen Status der fortwährenden Kolonialisierung Afrikas zu verdanken habe (s. z.B. ZEIT ONLINE 2019). Im Rahmen der Fußballweltmeisterschaft der Männer im Jahr 2018 belegte die französische Nationalmannschaft den ersten Platz. Unter dem Hashtag #frafrica machten Nutzer sozialer Netzwerke auf den afrikanischen Migrationshintergrund der meisten Spieler aufmerksam, und kreierten polemische Slogans, die besagten, die ehemaligen französischen Kolonien hätten gewonnen.

Bei einer Rede in Ouagadougou, der Hauptstadt Burkina Fasos, sagte Macron sinngemäß, dass Frankreich nicht mehr verantwortlich für die Probleme Afrikas sei und die dortige Bevölkerung deswegen Frankreich nicht mehr wegen ihrer Probleme ‚belästigen‘ sollte (vgl. Le Cam 2017).

Dies sind nur einige vieler Geschehnisse und Auseinandersetzungen der letzten Jahre, aus denen deutlich wird, dass der Kolonialismus Frankreichs nicht der Vergangenheit angehört, sondern nach wie vor für Brisanz in aktuellen politischen und gesellschaftlichen Diskursen sorgt und nicht zuletzt die Literaturen und Kulturen aller beteiligten Länder prägt.

Der Kolonialismus hat aber nicht nur Auswirkungen auf heutige diplomatische Beziehungen, literarische Diskurse und Sportereignisse, sondern er wirkt sich auf meist subtilere Weise auf die Wahrnehmung der afrikanischen Bevölkerung und deren Lebensweise in europäischen Diskursen aus. Im Folgenden soll, exemplarisch an drei Texten verschiedener Textgattungen, aufgezeigt werden, inwieweit der französische Kolonialismus den Diskurs über Afrika in den europäischen frankophonen Ländern beeinflusst hat. Insbesondere soll herausgearbeitet werden, inwiefern durch verallgemeinernde und abwertende Darstellungen der afrikanischen Lebens- und Sichtweisen bei gleichzeitiger Idealisierung der europäischen Bevölkerung und Zivilisation, die Bildung von Stereotypen und Vorurteilen explizit und implizit erzeugt, verstärkt und modifiziert wurde und wird.

Hierbei wird zunächst anhand der Diskurstheorie und der Theorien des Postkolonialismus die Verbindung zwischen Macht und Wissen aufgezeigt sowie hierfür nötige Repräsentationsformen erläutert. Anschließend sollen die Theorien auf die kolonialen und postkolonialen Beziehungen Europas angewandt werden. Der Augenmerk wird auf die koloniale Prägung der Diskursmechanismen gelegt, die den europäischen Diskurs über ehemalige afrikanische Kolonien beeinflussen. Diese Diskursmechanismen sollen anschließend anhand der Textanalysen unter einbegriff einschlägiger Sekundärliteratur, analysiert werden.¹

¹ Die wirtschaftlichen und politischen Folgen des Kolonialismus, die viel mehr für einen Neokolonialismus in den Beziehungen zwischen Frankreich und Afrika sprechen, sollen in dieser Arbeit eine untergeordnete Rolle spielen und nur unter Gliederungspunkt 9.2. erwähnt werden.

Aufbauend auf den Ergebnissen der Textanalysen widmet sich der zweite Teil der Arbeit der Aufgabe, über die koloniale Vergangenheit Frankreichs und deren Auswirkungen im Kontext des interkulturellen Lernens im Französischunterricht zu fokussieren, und eigene Stereotypen und Vorurteile der Schüler in Bezug auf die Lebens- und Sichtweisen Afrikas aufzuarbeiten und bestenfalls zu überwinden. Die gesellschaftlichen Gruppen, in denen sich Französischschüler² in Deutschland selbst befinden, sind bekanntlich zunehmend von multikulturellen, transkulturellen und interkulturellen Diskursen und Identitäten geprägt (vgl. Byram u.a. 2002, 5). Es ist wahrscheinlich, dass die Lernenden während ihres Lebens Menschen aus ehemaligen Kolonien treffen oder treffen werden und beruflich, privat oder sozial mit ihnen interagieren. Für die Gewährung des Friedens innerhalb und außerhalb Deutschlands und Europas müssen die Begegnungen zwischen Menschen aus ehemaligen Territorialstaaten und Menschen aus ehemaligen Kolonialländern von gegenseitiger Akzeptanz und Verständnis geprägt sein (vgl. ebd.). Der Fremdsprachenunterricht, der interkulturelles Lernen ermöglicht, leistet einen wichtigen Beitrag zum individuellen lebenslangen Lernen der Schüler, sowie zum friedlichen und respektvollen Dialog zwischen Menschen aller ‚Ethnien‘³ in einer demokratischen Gesellschaft (vgl. ebd., 9). Nicht zuletzt deswegen wurde die Bedeutung interkultureller Kompetenzen auch vom Europarat im gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) betont. Die folgende Arbeit soll einen Beitrag dazu leisten, interkulturelles Lernen mit dem Kontext des Kolonialismus und Postkolonialismus zu verknüpfen und konkrete Vorschläge zur Umsetzung im Französischunterricht erbringen, sodass Lernende im Französischunterricht Individuen aller Art als komplexe, kreative und reflexive Menschen und nicht als stereotype Repräsentanten eines Landes oder einer Kultur ansehen (vgl. Byram u.a. 2002, 9; Bredella 2017, 151).

Hierbei soll eine Unterrichtsreihe vorgestellt werden, die exemplarisch die Teilkompetenzen des interkulturellen Lernens nach Byram (u.a. 2002) trainiert, dabei auch die weiteren Kompetenzen der Bildungsstandards berücksichtigt und darauf abzielt, Schüler für das Andauern kolonialistischer Machtstrukturen innerhalb und außerhalb Europas zu sensibilisieren. Schwerpunktmaßig soll hier die letzte Einheit der Unterrichtssequenz konzipiert werden, welche die kritische Aufarbeitung eigener und fremder Vorurteile gegenüber der Bevölkerung des subsaharischen Afrika beinhaltet.⁴

² Hinweis: Ich beziehe mich in meiner Arbeit mit den Begriffen Schüler (im Plural), Schüler (im Singular), Lernende, Lehrkraft (Singular und Plural), Einwohner und Bewohner (Singular und Plural) jeweils auf alle Geschlechter und habe mich aufgrund der Leserfreundlichkeit auf diese Schreibweise beschränkt.

³ Der Begriff ‚Ethnie‘ ist aus kolonialen Kontexten entsprungen (siehe hierzu z.B. Diebold/Authaler 2010) und ebenso wie „Kulturkreis“ oder „Volkszugehörigkeit“ kritisch zu betrachten, weswegen er fortfolgend in Anführungszeichen gesetzt wird.

⁴ Ich habe bewusst auf den Begriff Rassismus in meiner Arbeit größtenteils verzichtet, da dieses Wort in zeitgenössischen politischen Diskursen meist in Verbindung mit der NS-Zeit gebracht wird. Der vorliegende Beitrag soll aufzeigen, dass die Ursprünge des Rassismus jedoch in der Kolonialzeit liegen (vgl. hierzu auch Fischer et al., 2019) und sich bis heute subtil durch verallgemeinernde und negative Sichtweisen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen auswirken.

2. THEORIEN DES POSTKOLONIALISMUS

2.1. Diskurstheorie und Postkolonialismus

Auch wenn die Kolonialzeit bereits Jahrzehnte und teilweise Jahrhunderte zurückliegt und es – mit einigen wenigen Ausnahmen⁵ – keine Kolonien im ursprünglichen Sinne mehr gibt,⁶ sind die Auswirkungen bis heute auf verschiedenen Ebenen zu spüren:

Der Kolonialismus lässt sich aus heutiger kulturwissenschaftlicher Sicht als Ereignis von globaler Bedeutung, als Teil der seit der Frühen Neuzeit entstehenden Moderne und als ein Syndrom von Machtverhältnissen und damit verbundenen Repräsentationsformen verstehen, das die Kolonisierenden ebenso nachhaltig geprägt hat wie die Kolonisierten, wenn auch natürlich auf andere Weise (Uerlings 2005, 17)

Der Kolonialismus prägt also bis heute sowohl gewisse „Machtverhältnisse“ (ebd.) zwischen dem ehemaligen kolonisierten Land und dem ehemaligen kolonisierenden Land, als auch „Repräsentationsformen“ (ebd.), also das Bild des ehemaligen Kolonialherren von dem ehemals kolonisierten Land und umgekehrt. Um diese bis heute bestehenden Machtverhältnisse und deren Repräsentation in der Gesellschaft, sowie deren Zusammenhang miteinander aufzudecken und ihnen entgegenzuwirken, sind Ende des 20. Jahrhunderts die Postcolonial Studies⁷ entstanden. Der Postkolonialismus hat sich als literatur- und kulturwissenschaftliche Disziplin in den 1970er Jahren in den Universitäten durchgesetzt, die Bewegung als solche reifte jedoch schon Jahrzehnte vorher heran (vgl. Stiegler 2015, 110). Die Hauptvertreter der literaturwissenschaftlichen Bewegung stammen aus dem anglophonen Raum (z.B. Edward Said, Bill Ashcroft, Homi Bhabha und Gayatri Spivak). Im frankophonen Raum fand diese Theorie gewissen Anklang, beeinflusste die Literatur und den gesellschaftlichen Diskurs jedoch insgesamt eher zaghaft.

Die Grundlage der Postcolonial Studies ist die Diskurstheorie nach Michel Foucault, die ich an dieser Stelle knapp zusammenfassen werde.⁸ So stellte Foucault einen Zusammenhang her zwischen dem Wissen, das in einer bestimmten Gruppe (z.B. der Bevölkerung eines Landes) zu einer bestimmten Zeit über ein bestimmtes Thema (z.B. über die Kolonialisierung) zirkuliert, und der Macht, die damit einhergeht. Demnach übt das Wissen, das innerhalb der Gruppe zirkuliert, eine gewisse Macht auf die Gruppe aus: Manche sprechenden Subjekte haben im Sinne des zirkulierenden Wissens innerhalb des Diskurses „recht“, erzählen also die Wahrheit, und andere, deren Aussagen dem Wissen des Diskurses widersprechen, werden als wahnsinnig erklärt oder aus sonstigen Gründen nicht angehört und ernst genommen.⁹ Das Wissen übt also Macht auf die Subjekte aus und beeinflusst deren Rolle und Einfluss innerhalb der Gruppe.

⁵ Hier sei stichwortartig auf die Diskussionen um Gibraltar, die Westsahara und die spanischen Enklaven in Afrika (Ceuta, Melilla) verwiesen, die z.T. als ‚kolonial‘ betrachtet werden.

⁶ Die meisten Kolonien Frankreichs sind Mitte des 20. Jahrhunderts unabhängig geworden. Die letzte Kolonie, die ihre Unabhängigkeit erlangte, war Algerien im Jahr 1962.

⁷ Die Bewegung entstand als solches im anglophonen Raum. Im deutschen Raum wurde sie später mit Postkolonialismus übersetzt. Siehe hierzu Kreuzer 2013, 617.

⁸ Für ein tieferes Verständnis der Diskurstheorie siehe Foucault 2014.

⁹ Zu den sog. „Prozeduren der Ausschließung“ siehe Foucault 2014, 11.

Die Macht wiederum beeinflusst aber auch das Wissen: „Niemand kann in die Ordnung des Diskurses eintreten, wenn er nicht gewissen Erfordernissen genügt, wenn er nicht von vornherein dazu qualifiziert ist“ (Foucault 2014, 26). So ist innerhalb eines jedes Diskurses festgelegt, welche Subjekte das Recht haben, sich zu gewissen Themen zu äußern und somit das Wissen des Diskurses zu beeinflussen. Dadurch ist laut Foucault das Wissen niemals frei, sondern immer durch Machtverhältnisse kontrolliert, die den Diskurs beeinflussen. Foucault fasst den Zusammenhang zwischen Diskurs, Macht und Wissen im folgenden Satz zusammen: „Der Diskurs ist die Macht, derer man sich zu bemächtigen versucht“ (ebd., 11). Wissen bringt also Macht mit sich, und Macht befähigt einen Menschen dazu, das Wissen einer bestimmten Gruppe zu einer bestimmten Zeit zu beeinflussen.

Die „Repräsentationsformen“ (Uerlings 2005, 17) der verschiedenen Länder im Kontext des Kolonialismus sind im Foucault'schen Sinne Diskursmechanismen, die gewissen sprechenden Subjekten Macht verleihen und anderen das Recht, sich zu gewissen Themen zu äußern, abzusprechen. Repräsentationsformen sind also im Foucault'schen Sinne ein Machtinstrument, und werden von den Vertretern des Postkolonialismus untersucht und offengelegt.

2.2. Die postkolonialen Theorien Edward Saids und Valentin-Yves Mudimbes

Edward Said beschäftigte sich 1978 in seinem Werk *Orientalism* kritisch mit der Sicht des Westens auf mehrere, meist arabisch geprägte Länder des asiatischen und afrikanischen Kontinents, die nicht näher definiert werden und meist zusammenfassend als ‚Orient‘ bezeichnet werden. Dieses Bild vom ‚Orient‘ ist ein westlich geprägter Diskurs und hat demnach mehr mit Stereotypen und oberflächlichen Eindrücken von Europäern als mit tatsächlichen Zeugnissen von Einheimischen zu tun. Menschen, die in ‚orientalischen‘ Ländern tatsächlich gelebt haben und aufgewachsen sind, waren somit nicht Teil der sprechenden Subjekte, die das Wissen des Diskurses beeinflussen konnten. So wird z.B. außer Acht gelassen, dass es sich um verschiedene Kulturformen, ‚Ethnien‘, Länder und Bevölkerungsgruppen handelt, die auf kultureller, historischer, religiöser und sprachlicher Ebene sehr unterschiedlich geprägt sind. Stattdessen konzentriert sich der ‚Orient‘-Diskurs auf einzelne, sich von Europa stark unterscheidende Merkmale wie Bauchtanz, Kamele, Wüste, Gewürze, usw.¹⁰ Edward Said schreibt hierzu: „Orientalismus ist eine Reglementierung des Denkens und gibt vor wie der Gegenstand aufzufassen ist. Er bringt heterogene Gegenstände in eine homogene Form.“ (Said 1981, 113). Somit baut Said mit seinen Theorien zum Orientalismus auf Foucaults Diskurstheorie auf und wendet sie auf den eurozentrischen Diskurs der ehemaligen kolonialisierenden Länder, über den ‚Orient‘, also auf die von Europa ehemals kolonialisierten Länder in Asien und Nordafrika, an.

Valentin-Yves Mudimbe, ein kongolesischer Schriftsteller und Philosoph, adaptierte die Thesen Saids auf die Repräsentation des afrikanischen Kontinents in europäischen und eurozentrisch geprägten Diskursen. In seinem 1988 erschienenen Buch *The invention of Africa* deckte er die Repräsentationsformen und daraus resultierenden Machtverhältnisse auf, die durch

¹⁰ Ebenso bezeichnend für den Orient-Diskurs ist, dass es keine einheitliche Definition dafür gibt, wo genau sich der Orient befindet, und durch welche Merkmale er sich auszeichnet. Jeder Lesende hat sicherlich einige sich unterscheidende Referenzen zum Begriff Orient. Diese Referenzen sind individuell, sozial und kulturell geprägt.

die Kolonialisierung entstanden sind, und bis heute¹¹ die Philosophie, Anthropologie, Kunstgeschichte und nicht zuletzt die politischen Beziehungen zwischen europäischen und afrikanischen Ländern beeinflussen (s. Mudimbe 1988, 191).

Aufbauend auf Saids Thesen, sowie auf Überlegungen des französischen Philosophen Paul Ricoeur (1965, 22) kritisiert Mudimbe zunächst, dass – ähnlich wie im Diskurs Europas über den ‚Orient‘ – die kulturelle, sprachliche, ethnische und religiöse Vielfalt verschiedener Menschengruppen „in eine homogene Form“ (Said 1981, 113) gebracht wird (vgl. Mudimbe 1988, 20). So wird Afrika in europäischen Diskursen oft als ein ‚Ganzes‘, ähnlich wie ein Land, angesehen und mit Stereotypen wie Lehmhütten, Lendenschurze, Trommeln, Armut, schwarzer Hautpigmentierung usw.¹² assoziiert. Mudimbe kritisiert, dass ‚der Afrikaner‘ in europäischen Diskursen zwangsläufig „a man in the bush“ (Mudimbe 1988, x) sein muss und ansonsten nicht als ‚authentisch‘, also als nicht konform mit der europäischen Sicht auf den „real African“ (ebd.) zu sein scheint. Somit findet nur der „man in the bush“ (ebd.) Eingang in den europäischen Diskurs über Afrika, gesellschaftlicher, kultureller und politischer Wandel in dortigen Lebensweisen wird hierbei ausgeschlossen. Durch dieses gleichbleibende Bild vom ‚man in the bush‘, mit dem die Bewohner Afrikas in europäischen Diskursen assoziiert werden, werden diese aufgrund ihrer Herkunft, unabhängig ihrer Persönlichkeit, mit einem gewissen Bildungsstand, einem gewissen Lebenswandel und einer gewissen Gesellschaftsform in Verbindung gebracht.

Mudimbe bemängelt außerdem, dass der Diskurs und die Repräsentationsformen Afrikas in europäischen Diskursen allein von europäischen ‚Eroberern‘, Anthropologen und Missionaren geprägt sind, die im Zuge der Kolonialisierung und Machtausübung auf den afrikanischen Kontinent verschiedene Kategorien gebildet haben und ‚Afrika‘ und seine Bewohner als Ganzes in solche Kategorien eingeordnet haben (s. z.B. Mudimbe 1988, 50; 53; 57).¹³ Diese Kategorien und Beurteilungen haben sich seit dem 17. Jahrhundert nicht wirklich verändert: „[...] one can still integrate date and categories from most present-day studies [d. i. Studien über afrikanische Traditionen und Lebensweisen] into the grid proposed by Varenius in his 1650 *Geographia Generalis*.“ (Mudimbe 1988, 191). Daraus folgt ein Diskurs über Afrika, aber ohne Afrika, d.h., ohne afrikanische Sichtweisen, die sich zu den Kategorien, die zu deren Bewertung und Beurteilung festgelegt wurden, äußern oder diese gar verändern können. Das Bild von ‚Afrika‘, das den europäischen Diskurs dominiert, ist somit ein Ergebnis von Theorien aus Pariser und US-amerikanischen Universitäten (s. auch Kamecke 2002, 256), und laut Mudimbe nicht die Realität, sondern eine ‚Erfindung‘ („invention“, wie bereits der Titel anklingen lässt). Somit wird auch hier die Verbindung zwischen Macht und Wissen, die durch Foucault postuliert und im vorhergehenden Unterkapitel dargelegt wurde, deutlich. Eine der Foucault’schen Diskurskontrollen – die „Verknappung der sprechenden Subjekte“ (Foucault 2014, 26), die im Kontext des Postkolonialismus auch Spivak mit ihrem Werk *Can the Subaltern Speak*¹⁴ kritisierte, wird hier auf den europäischen Diskurs über Afrika und damit verbundene Machtstrukturen angewendet. Mudimbe schreibt hierzu: „Who is speaking about it [d.i. afrikanische Kultur und Philosophie]? Who has the right and the credentials to produce it, describe it, comment upon

¹¹ Das Buch ist 1988 erschienen, die Textanalysen und sonstigen Beispiele von gegenwärtigen Texten zeigen jedoch auf, dass Mudimbés Thesen größtenteils auf den heutigen Diskurs auch angewendet werden können.

¹² Auch hier sind wieder individuell unterschiedliche Referenzen möglich, die sich aber höchstwahrscheinlich zumindest teilweise mit der hier beschriebenen Referenz decken.

¹³ So waren laut Mudimbe missionarische Diskurse und das Zeitalter und Gedankengut der Aufklärung maßgeblich an der Entwicklung des europäischen Diskurses über Afrika beteiligt (vgl. ebd., 44; 47).

¹⁴ vgl. Spivak 1998.

it, or at least present opinions about it?“ (Mudimbe 1988, x). Er zeigt, dass die Möglichkeit, sich zu einem Thema in einer bestimmten Menschengruppe zu äußern, mit der Stellung und der Qualifikation zusammenhängt, die einem andere Menschen zusprechen, und impliziert dadurch, dass afrikanische Vertreter und Praktikanten jener Kultur- und Lebensformen aufgrund ihrer mangelnden ‚Rechte‘ im europäischen Diskurs nicht die Möglichkeit hatten, selbst darüber zu urteilen und Einfluss darauf zu nehmen. Er zeigt, dass „knowledge and power in and on Africa“ (Mudimbe 1988, xi) eng miteinander verbunden sind und denunziert das Herrschaftssystem Europas in Afrika als „power-knowledge political system“ (ebd., 15). Somit ist auch hier Macht nicht nur die Voraussetzung, um Wissen und Sichtweisen mit der Mehrheit einer Menschengruppe zu teilen, sondern auch die Folge von Wissen und der Möglichkeit der Einflussnahme auf das Wissen anderer. In diesem Fall haben Europäer über Jahrhundert hinweg die Sichtweise auf die afrikanischen Bevölkerungsgruppen durch die in der Kolonialzeit etablierte Kategorien beeinflusst. Selbst Afrikaner nahmen und nehmen diese fremd festgelegten Kategorien und Einschätzungen über ihre eigene Geschichte, Kultur und Lebensweisen an (s. ebd., xi). Da diese jedoch ohne die Partizipation der ursprünglichen Repräsentanten der beurteilten Kulturformen entstanden sind, und somit verfälscht oder in großen Teilen vereinfacht und missinterpretiert wurden, spricht Jahn (1961, 17) in Bezug auf die Repräsentation Afrikas in der Ethnologie von „a legend in which we used to believe.“ (ebd.), die also wenig mit der Realität, noch mit ursprünglichen Sichtweisen tatsächlicher Vertreter jener Kulturen zu tun hat, sondern ein Produkt westlicher Erwartungs- und Machthaltungen ist.

Diese Kategorien, die stark kontrastiv sind und von europäischen Sichtweisen definiert wurden, führen zu einem gesellschaftlichen Phänomen, das Said in seinem Werk *Orientalism* als *Othering*¹⁵ bezeichnet. Demnach wird durch das Schaffen zweier sich stark voneinander unterscheidenden und in sich homogenen Kategorien, in denen Länder, Bevölkerungsgruppen und Kulturkreise eingeordnet werden, sogenannte binäre Denkstrukturen geschaffen, die die Welt in Oppositionen beschreiben.¹⁶ Dieses binäre Denken führt wiederum zur Abgrenzung des ‚Fremden‘ vom ‚Eigenen‘, damit dadurch das ‚Eigene‘ entsteht, so Said: „Der Orient hilft, Europa (oder dem Westen), sich als dessen kontrastierendes Bild, Idee, Persönlichkeit, Erfahrung zu definieren.“ (Said 1981, 8).¹⁷ Für das starke Abgrenzen des Fremden vom Eigenen muss zunächst das Fremde als fremd angesehen werden, unter einem Begriff wie „Orient“ oder „Afrika“ zusammengefasst und anschließend in Opposition zum Eigenen gesetzt werden. Die Folgen des *Othering* bestehen laut Said darin, dass das fremde Land, bzw. der fremde Kontinent „[...] mit verschiedenen Mitteln und Handhabungen kolonisiert [wird], um ihn anschließend besser beherrschen zu können.“¹⁸ Es wird also ein Diskurs des ‚Anderen‘, des ‚Fremden‘ gegründet. Dieser Diskurs des ‚Anderen‘ und Abgewerteten stellt wiederum die Basis eines Machtgefüges dar, wie es die Kolonialisierung ist. Mudimbe hat das Konzept des *Othering* auf den europäischen Diskurs über Afrika übertragen (s. z.B. Mudimbe 1988, xi):

¹⁵ Das Prinzip des *Othering* hat bereits vor den Publikationen Edward Sais, etwa bei Schriften Hegels und Simone de Beauvoirs, Eingang in philosophische und literaturwissenschaftliche Diskurse gefunden. Zu Deutsch wird es z.B. als „Fremd-Machung“ (Dreher/Stegmaier 2007, 117) übersetzt, im Folgenden werde ich jedoch den Originalbegriff verwenden.

¹⁶ Zum binären Denken siehe u.a. Stiegler 2015, 110.

¹⁷ Hier sind wiederum Parallelen zum europäischen Diskurs über Afrika zu finden.

¹⁸ Stiegler 2015, 111.

Because of the colonializing structure, a dichotomizing system has emerged, and with it great number of current paradigmatic oppositions have developed: traditional versus modern; oral versus written and printed; agrarian and customary communities versus urban and industrialized civilisation; subsistence economies versus highly productive economies (Mudimbe 1988, 4)

Mudimbe nennt hier nur einige der Kategorien, die die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Beziehungen Afrikas und Europas beeinflusst haben und beeinflussen, und die voneinander entgegengesetzte Extreme (vgl. ebd.) auf einer festgelegten Skala darstellen. ‚Afrika‘ als Ganzes wird hierbei in europäischen Diskursen in die Kategorien ‚traditionell‘ (im Kontrast zum ‚modernen‘ Europa, s. hierzu das genannte Beispiel mit dem ‚man in the bush‘), ‚mündliche Kultur‘ (im Gegensatz zur verschrifteten und in Büchern gedruckten europäischen Geschichte und Kultur) und ‚Land- und Subsistenzwirtschaft‘ (in Abgrenzung zu ‚produktiver‘ und industriell geprägter Wirtschaft in Europa) eingeordnet. Eine häufig genannte und diskursübergreifende Dichotomie in Bezug auf Afrika und Europa ist ‚unterentwickelt – entwickelt‘ (vgl. Mudimbe 1988, 4; hierbei wird Europa stets der letzteren und Afrika der ersten Kategorie zugeordnet). Auf visueller Ebene wird in kolonial geprägten Diskursen im Europa zudem noch der Kontrast ‚schwarz-weiß‘ in Bezug auf die Hautfarbe in vielen Bereichen (Kunst, Literatur, Anthropologie) sichtbar (Mudimbe 1988, 8). Des Weiteren wurde die afrikanische Kunst auf den Gebrauch von Fetischen reduziert – somit stark vereinfacht und homogenisiert – und mit den Kategorien „primitive, simple, childish and nonsensical“ (ebd., 10) in Verbindung gebracht. Eine weitere Kategorie, die sowohl äußerliche Aspekte als auch Aspekte der Lebensführung und des kulturellen Mehrwerts der afrikanischen Bevölkerung mit einbindet, ist die des „savage“ (ebd., 17), der im Gegensatz zum durch die Aufklärung inspirierten Gedanken des „progress“ (ebd.) in der Wissenschaft, Kultur und Gesellschaft Europas steht. So wird der Kontinent Afrika, ebenso wie es Said über den „Orient“ postuliert hat, entgegen der innewohnenden Vielzahl an ‚Ethnien‘, Sprachen, Traditionen und Kulturformen als Ganzes zusammengefasst und in homogene Kategorien eingeordnet, die sich von denen des Westens kontrastiv unterscheiden. Diese Kategorien werden jedoch nicht genauer definiert. Miller schreibt hierzu: „Afrika [...] ist dort, wo europäisches Wissen endet und einem irreduziblen ‚blank‘ begegnet“ (1985, 22). Afrika ist demnach dadurch definiert, dass es dem europäischen Kontinent und dortigen Lebens- und Sichtweisen entgegengesetzt ist. Genaue Informationen über die Geschichte, die Ursprünge unterschiedlicher Bräuche, usw. finden hierbei keine Bedeutung und würden über den Rahmen einer dichotomen Kategorisierung hinausreichen. Somit geht die Funktionsweise der Homogenisierung mit der des *Othring* einher.

Wie durch die soeben aufgeführten binären Oppositionen sichtbar wurde, sind die Kategorien, in die Afrika eingeordnet wird, vergleichsweise negativ bis abwertend und die Europas positiv, nahezu idealisiert.

Die einzige Möglichkeit für Afrikaner, von der negativen, abgewerteten Kategorie in die positive, glorifizierte Kategorie zu gelangen, ist laut Mudimbe die der Bekehrung zum Christentum und der „evolution“ (1988, 20), also der Entwicklung und Nachahmung europäischer Lebensweisen, Organisationsweisen, usw. Im Wesentlichen entspricht dies dem kolonialen Gedankengut: „[colonialists] have all tended to organize and transform non-European areas into fundamentally European constructs“ (Mudimbe 1988, 1). Die Kategorien, in die afrikanische Lebensweisen vereinfachend eingeordnet werden, sind also die Basis für eine Rechtfertigung

der Auferlegung europäischer Gedankengüter und Organisationsformen in Afrika, wie sie im Zeitalter der Kolonialisierung stattgefunden haben und teilweise immer noch stattfinden.¹⁹ Die Parallelen zwischen Edward Saids Thesen zum Orientalismus und Mudimbes Beobachtungen über den europäischen und ethnozentrisch geprägten Blick auf Afrika haben Eingang in philosophische und literaturwissenschaftliche Diskurse gefunden. So spricht Joachim Schultz von einem „unhappy Orientalism“ (2002, 15) in Bezug auf den kolonialen Diskurs über Afrika. Während der „Orient“ in Europa auf das „Andere“ und ‚Exotische‘ reduziert wird, sind die damit verbundenen Kategorien nicht zwangsweise negativ, sondern vielmehr fremd. Der Diskurs über Afrika hingegen ist stärker von negativ gewerteten Kategorien geprägt. Der koloniale Diskurs charakterisiert sich also unter anderem durch eine Homogenisierung und Abwertung der Kultur, der Tradition und nicht zuletzt auch der einheimischen Bevölkerung der Kolonien, sowie durch eine gleichzeitige Idealisierung des kolonisierenden Landes und seiner Bräuche, Ansichten und Angehörigen. Im weiteren Verlauf werden drei Texte aus verschiedenen zeitlichen Abschnitten der französischen Kolonialgeschichte vorgestellt und deren Repräsentationen der Lebensweisen und Bewohner der Kolonien derer der Kolonialherren gegenübergestellt. Die starke Vereinfachung und Kontrastierung der regionalen und kulturellen Unterschiede zwischen den teilnehmenden Bevölkerungsgruppen werden hierbei aufgezeigt. Die Textanalysen sollen anhand der Theorien des Postkolonialismus Diskursmechanismen offenlegen, die stark von der kolonialen Vergangenheit beeinflusst sind und die französische Gesellschaft, ebenso wie die ehemals kolonialisierten Gesellschaften, prägen, indem sie zur Bildung von Stereotypen und Vorurteilen beitragen.

¹⁹ Riesz (2009, 26) spricht hier von einem „discours de justification morale majeure“.

3. LITERARISCHE BILDER DES „AFRIKANERS“ WÄHREND DER KOLONIALISIERUNG

3.1. 19. Jahrhundert: Victor Hugo, *Discours sur l’Afrique*

3.1.1. Eigene Analyse

Um die kolonialistisch beeinflusste Darstellung der Bevölkerung und Kulturen aufzuzeigen, soll im Folgenden der *Discours sur l’Afrique* in Auszügen analysiert werden, den Victor Hugo 1879 auf einem Bankett hielt. Da Hugo zeitlebens bereits vielfach rezipiert und geschätzt wurde, repräsentiert er den damaligen gesellschaftlichen und literarischen Diskurs und hat aufgrund seines hohen Bekanntheitsgrades bis heute mit seinen implizit und explizit transportierten Perspektiven und Werten durch seine Werke den gesamten europäischen Diskurs in verschiedenen Bereichen beeinflusst.²⁰ Vorab sei anzumerken, dass Hugo selbst ein Gegner der Sklaverei war²¹ und das Bankett, auf dem er die Rede hielt, die soeben erlangte Abschaffung der Sklaverei zelebrierte. Somit kann man schließen, dass Hugo im Vergleich zu anderen Intellektuellen und Politikern seiner Zeit zumindest nicht überdurchschnittlich negativ gegenüber afrikanischen Menschen und Lebensweisen eingestellt war,²² und die Rede folglich nicht darauf abzielte, die ‚Schwarzen‘ abzuwerten, denen man ja soeben eine neue Freiheit gewährt hatte, abzuwerten. Im Folgenden soll die Rede kurz zusammengefasst und dann hinsichtlich homogenisierender, abwertender bzw. idealisierender Kennzeichen analysiert werden. Bei der Rede charakterisierte Hugo zunächst abgrenzend die Lebens- und Sichtweisen Europas und die Afrikas: Europa sei demnach gekennzeichnet durch eine intellektuelle Bevölkerung und eine moderne Geschichte, wohingegen Afrika mit Wildheit und fehlender Zivilisation assoziiert werde. Anschließend rief Hugo zur Erkundung und Kolonialisierung des afrikanischen Kontinents auf.

Beim Aufbau des *Discours* ist auffällig, dass Hugo zunächst „nous“ (Hugo 1879)²³ charakterisiert, also die gesellschaftliche Gruppe, der er sich zugehörig fühlt. Er identifiziert diese Gruppe –und somit sich selbst– als Denker („songeurs“), Schriftsteller („écrivains“) und aufmerksame Philosophen („philosophes attentifs“), deren gemeinsames Ziel der Fortschritt der Menschheit ist („l’amélioration de la race humaine.“). Da er sich selbst in diese von ihm charakterisierte Menschengruppe mit einbezieht, wie die Wahl des Pronomens ‚nous‘ deutlich macht, ist anzunehmen, dass er zum einen die geladenen Gäste des Banketts meint, allerdings

²⁰ Dies merkt man zB daran, dass Nicolas Sarkozy in seiner Rede in Dakar 2007 Elemente des *Discours sur l’Afrique* von Victor Hugo inhaltlich wieder aufgriff.

²¹ So hat sich Hugo während seiner Zeit im Exil wiederholt für eine Abschaffung der Sklaverei ausgesprochen, s. z.B. Hoffmann 1996, 21.

²² Hoffmann (1996) beschäftigt sich eingehend und unter Analyse mehrerer Werke mit der Sicht Victor Hugos auf die afrikanische Bevölkerung und die Sklaverei.

²³ Im weiteren Verlauf beziehen sich die Zitate ohne direkte Quellenangabe stets auf selbigen Primärtext von Victor Hugo.

– wie im Verlauf der Rede deutlicher wird – zum anderen die allgemeine intellektuelle und gebildete Bevölkerungsgruppe Frankreichs. So beginnt Victor Hugo die Rede über den afrikanischen Kontinent mit einer Definition der Elite Frankreichs und deren Errungenschaften.²⁴ Im weiteren Verlauf des *Discours* weitet er den Blickwinkel auf andere europäische Länder aus, die laut Hugo Wiegen der modernen Geschichte („nations d'où sort l'histoire moderne“) und Zivilisation sind („la Méditerranée est un lac de civilisation.“). Der Kontext der Rede zeigt, dass „civilisation“ hier auf den Fortschritt einer Gesellschaft verweisen soll, die sich von anderen Menschengruppen unterscheidet, die jene Fortschritte nicht erzielt haben. Diese Assoziation der europäischen Bevölkerung mit intellektuellen und kulturellen Fortschritten ist gewissermaßen der Ausgangspunkt für die darauffolgende Charakterisierung Afrikas. Somit wird hier an einem authentischen Beispiel sichtbar, was Said in seinem Werk *Orientalism* über das Phänomen des *Othering* postuliert. Mudimbe übertrug dieses Phänomen auch auf den Diskurs Europas über „Afrika“: „[...] identity and alterity are always given to others, assumed by an I- or a We-Subject, structured in multiple individual histories, and, at any rate, expressed or silenced according to personal desires vis-à-vis an episteme.“ (Mudimbe 1988, xi). Demnach werden Wir-Identitäten, wie sie auch im vorliegenden Text von Hugo vorliegen, von Sprechern bewusst konstruiert (in dem Wissen, dass sie aus einer Vielzahl an unterschiedlichen Persönlichkeiten bestehen), um eine gewünschte Botschaft zu transportieren. Diese ‚Wir-Identität‘ ist demnach quasi ein Stilmittel, ein Werkzeug, um das eigentliche Anliegen der Rede zu vermitteln, das im Folgenden herausgearbeitet werden soll. Des Weiteren wird sichtbar, was Mudimbe in seinem Werk *The invention of Africa* kritisiert hat: Die Kategorien, wonach Europa und Afrika voneinander abgegrenzt werden, sind rein westlich (s. Mudimbe 1988, 20), und haben nicht die Kapazität, authentische afrikanische Sichtweisen auf ihre eigenen Lebensformen und Errungenschaften mit einzubinden. Somit entsteht das Bild des ‚Eigenen‘, das hier in Hugos Rede durch ‚nous‘ wiedergegeben wird, erst in Abgrenzung von dem ‚Anderen‘, in Hugos Rede ist dies l’Afrique, aus der Sichtweise europäisch geprägter Kategorien wie Literatur, Geschichte, Zivilisation. Die Grenze zwischen ‚nous‘ (was sich hier zunächst nur auf eine bestimmte Bevölkerungsschicht Frankreichs bezieht und später im Text ausgeweitet wird auf „la Grèce, l’Italie, l’Espagne“), und dem ‚Anderen‘/Fremden (in dem Fall l’Afrique), wird in Hugos Rede bildlich verstärkt durch die örtliche Abtrennung („barrage“): „la Méditerranée“. Das Mittelmeer wird von Hugo metaphorisch als „lac de civilisation“ definiert und somit als Ausgangspunkt angesehen, von dem aus entschieden wird, wer zu „nous“, zu den Denkern, Schriftstellern und intellektuellen Bevölkerungsgruppen gehört, und wer oder wo l’Afrique ist, die durch „barbarie“ (dem Gegensatz von „civilisation“) und unfruchtbare Natur („monceau inerte et passif“) gekennzeichnet ist. Die Bewohner Italiens, Griechenlands, Spaniens und Frankreichs haben laut Hugo die Gemeinsamkeit, dass sie sich nördlich des Mittelmeers befinden, moderne Geschichte hervorgebracht haben (vgl. ebd.) und, im Gegensatz zu den Lebensweisen südlich des Mittelmeers, ‚zivilisiert‘ sind. Somit trägt die Charakterisierung Afrikas dazu bei, eine gemeinsame einheitliche kulturelle und historisch geprägte Identität für die vier sprachlich, geographisch, sozial und kulturell heterogenen Länder zu konstituieren. Im Gegensatz dazu wird Afrika charakterisiert als „bloc de sable et de cendre“, ohne jeglichen kulturellen, wirtschaftlichen oder gar menschlichen Wert, der ihm innewohnt. Die Bevölkerung des Kontinents wird nicht explizit erwähnt, außer durch die Kategorie der Barbarei. Somit entsteht der Eindruck,

²⁴ s. hierzu auch Mudimbe 1988, 17.

dass die Bevölkerung entweder nicht vorhanden oder – und dies ist wahrscheinlicher – nicht genügend Bedeutung habe, im Vergleich mit der „histoire moderne“ Griechenlands, Frankreichs und Italiens erfunden oder geleistet hat. Mudimbe hat diese Abwertung des Afrikaners und seinen intellektuellen und kulturellen Errungenschaften in europäischen Diskursen als kolonial geprägten Diskursmechanismus kritisiert: „reasoning about ‚primitives‘ [...] reveals [...] the belief that scientifically there is nothing to be learned from ‚them‘ [...]“ (Mudimbe 1988, 15).

Dieser Eindruck wird bestätigt, wenn Hugo im weiteren Verlauf der Rede postuliert: „Quelle terre que cette Afrique! L’Asie a son histoire, l’Amérique a son histoire, l’Australie elle-même a son histoire ; l’Afrique n’a pas d’histoire.“ (vgl. ebd.). Mudimbe zeigt auf, dass „History with a capital H“ (Mudimbe 1988, 17) ein europäisch konstruierter Diskurs ist, der im Zeitalter der Aufklärung und mit den damit verbundenen Ideen von gesellschaftlichem Fortschritt durch Bildung und wissenschaftliche Entwicklungen geprägt wurde (vgl. ebd.). Ricoeur (1965, 22) macht darauf aufmerksam, dass Geschichte als wissenschaftliche Disziplin eine europäische Erfindung ist. Ursprünglich diente Geschichte dazu, menschliche Aktivitäten und soziale Begebenheiten chronologisch zu ordnen (vgl. Mudimbe 1988, 187). Im Zuge der Kolonialisierung ist ‚Geschichte‘ als wissenschaftliche Disziplin jedoch mehr und mehr zu einem subjektiven Diskurs (vgl. ebd. 1988, 195) der Über- und Unterlegenheit bestimmter Menschengruppen (vgl. ebd., 190), und nicht zuletzt zu einem Machtinstrument geworden: „History is both a discourse of knowledge and a discourse of power.“ (ebd., 188). So werden manche Zivilisationen und deren Entscheidungen und Veränderungen nicht ausreichend in den Diskurs der ‚Geschichte‘ mit einbezogen (vgl. Braudel 1980, 203), andere wiederum – in dem Fall die europäische Geschichte – finden in großem Maße Eingang und haben somit auch Einfluss auf die Sichtweisen auf die Bevölkerungs- und Gesellschaftsgruppen in der heutigen Zeit. Der Ausdruck „pas d’histoire“ kann hier gleichgesetzt werden mit der gemeinten Abwesenheit von kulturellen, technischen und sonstigen Errungenschaften, die im Laufe der Jahrhunderte erzielt wurden und aufgrund ihres Mehrwertes an die nachfolgenden Generationen weitergegeben wurden. Kamecke (2002, 256) macht darauf aufmerksam, dass der Mythos Afrikas als „geschichtsloser“ und somit auch kunst- und schriftloser Kontinent auch von aufklärerischen und modernen Philosophen wie Thomas Hobbes und Georg Wilhelm Friedrich Hegel vertreten wurde. Hierdurch verstärkte sich das Bild Afrikas als „das zeitlose, fremde Andere“ (ebd., 256) konstruiert wurde.

Hugo war sich sicherlich dessen bewusst, dass der afrikanische Kontinent bewohnt ist und somit auch eine Vergangenheit hat, aber dies scheint im Vergleich zur „histoire moderne“ keine Bedeutung zu haben und die Welt, laut der Rede, in keiner Weise beeinflusst zu haben (siehe hierzu auch Hoffmann 1996, 20). Somit wird die anfängliche Kreation eines Gegensatzes zwischen „nous“ (Europa, genauer gesagt Spanien, Frankreich, Griechenland und Italien) und „l’Afrique“, die durch die örtliche Grenze des Mittelmeers in „barbarie“ und „civilisation“ aufgeteilt wird, verstärkt durch Hugos Implikation, dass auch in vergangenen Jahrhunderten in Afrika kein Fortschritt erreicht werden konnte und nichts entwickelt wurde, was eine Bedeutung für die damalige Welt hätte.²⁵

²⁵ Dieses Bild eines Kontinents ohne Geschichte und ohne gesellschaftliche Fortschritte prägte auch 2007 die Rede des damaligen französischen Präsidenten Nicolas Sarkozy in Dakar: „Le drame de l’Afrique, c’est que l’homme africain n’est pas assez entré dans l’Histoire. [...] il n’y a de place ni pour l’aventure humaine, ni pour l’idée de progrès.“ (Jeune Afrique 2017).

Said (1978, 113) zeigt auf, dass das Schaffen eines Bildes von dem „Anderen“ hilft – gewissermaßen eine Rechtfertigung dafür gibt – diese charakterisierte Menschengruppe anschließend zu beherrschen und zu kolonialisieren. Mudimbe (1988, xi) postuliert, dass das Schaffen einer Wir-Identität immer den Zweck verfolgt, eine bestimmte Botschaft zu vermitteln. Auch dies bestätigt sich, wenn man den weiteren Verlauf der Rede Hugos betrachtet: „Allez, Peuples ! Emparez-vous de cette terre.“ Hier wird, gewissermaßen als Fazit der Rede, aktiv zur Kolonialisierung Afrikas durch „peuples“, also durch die Völker der von ihm als zivilisiert beschriebenen Länder Europas aufgerufen. Die voneinander kontrastierenden Charakterisierungen Afrikas und Europas (bzw. Griechenlands, Frankreichs, Spaniens und Italiens) sind gewissermaßen die Basis für den zitierten Aufruf zur Kolonialisierung. Auffällig ist, dass Hugo hier das Verb „s'emparer“ benutzt, das einen eher gewaltsamen und machtvollen Prozess impliziert. Zwar fordert er im Weiteren dazu auf, Frieden und Eintracht walten zu lassen („apportez la concorde [...] que [...] l'Esprit divin s'affirme par la paix“), aber der Vorgang des Einnehmens der afrikanischen Gebiete, der nicht nur mit „emparer“, sondern auch mit „prendre“ umschrieben wird, beinhaltet bereits ein gewisses Gewaltpotenzial. Hugo begründet diesen Aufruf nicht nur im Voraus mit der Abwertung Afrikas und der Glorifizierung Frankreichs, sondern auch im Folgenden durch die These, dass Afrika „personne“ gehört und dass Gott selbst den afrikanischen Kontinent Europa schenkt (vgl. ebd.). Dies knüpft unter anderem an den Missionsgedanken an, der Teil der kolonialen Bewegung Europas war und davon ausging, dass Afrikaner keinen Gott haben bzw. den falschen Gott verehren (vgl. hierzu Mudimbe 1988, 47: „the absoluteness of Christianity“), wodurch die Christen Europas dazu aufgefordert wurden, allen Völkern, also auch den Afrikanern, die christliche Botschaft weiterzugeben. Hoffmann (1996, 21) schließt daraus außerdem, dass Victor Hugo Afrika als natürliche Ressource ansieht, die Gott den europäischen Völkern zur freien Verfügung stellt.

Es sei erwähnt, dass im vorliegenden Text nur von „l'Afrique“ gesprochen wird und an keiner Stelle zwischen den verschiedenen Ethnien, Sprachen und Kolonien differenziert wird, während jedoch im Kontext von „l'Europe“ von verschiedenen Ländern (Frankreich, Griechenland, Italien, Spanien) die Rede ist. Somit entsteht bereits ein Bild von Afrika als einem in sich homogenen Kontinent, der von der kulturellen, geographischen und linguistischen Vielfalt Europas, von dem immerhin vier Länder genannt werden, übertroffen wird. Afrika als Ganzes wird hier zunächst als „de l'autre côté [d. i. de l'autre côté de la Méditerranée]“ paraphrasiert – also nur in Abgrenzung zum europäischen Kontinent definiert- und direkt mit „barbarie“ ‚Barbarei‘ in Verbindung gebracht, die in direkter Opposition zur „civilisation“ (gewissermaßen ‚Hochkultur‘) Europas steht. Hoffmann (1996, 20) macht darauf aufmerksam, dass Hugo Kenntnisse über die ägyptische Zivilisation hatte und sich hier mit dem geschichts- und kulturlosen Afrika vermutlich auf das subsaharische Afrika bezog. Diese geographische und kulturhistorische Unterscheidung nahm er hier jedoch nicht aktiv vor. Dies ist ebenfalls eine Funktionsweise des Othering, dass „heterogene Gegenstände in eine homogene Form“ gebracht werden (s. Said 1978, 113) – bewusst oder unbewusst.²⁶

Es ist demzufolge offensichtlich, dass Hugo in seinem *Discours sur l'Afrique* die Bewohner Afrikas den Europäern gegenüber als minderwertig angesehen hat (s. Hierzu auch Hoffmann 1996, 21) und, auch wenn er die Abschaffung der Sklaverei befürwortet hat, seine Meinung über Afrika „guère moins péremptoire et péjorative que celle de l'énorme majorité de ses

²⁶ Bis heute wird Afrika in vielen gesellschaftlichen, literarischen und politischen Diskursen Frankreichs und auch Deutschlands als einheitliches geographisches Gebiet, teilweise sogar als „Land“ angesehen. s. hierzu z.B. Ataman 2019.

contemporains.“ (Hoffmann 1996, 20) war, und er die Kolonialisierung Afrikas und die Auferlegung europäischer Lebens- und Sichtweisen in afrikanischen Bevölkerungsgruppen befürwortet hat. Binäre Denkstrukturen in europäischen Diskursen, die „den Afrikaner“ von ‚dem Franzosen‘ oder ‚dem Italiener‘ kontrastierend unterscheiden, wurden durch Elemente der Rede Victor Hugos wie „d’un côté toute la civilisation et de l’autre côté toute la barbarie“ verstärkt und bis heute beeinflusst.

3.1.2. Wissenschaftlicher Kanon

Victor Hugos *Discours sur l’Afrique* wird, zusammen mit anderen seiner Werke, in der Literatur- und Kulturwissenschaft vielfach zitiert, um den „discours de justification morale majeure“ (Riesz 2009, 26) zu charakterisieren, der die Kolonialisierung als „mission civilisatrice“ (ebd.) ansah, die dazu dienen sollte, Afrika sinnbildlich zu „erleuchten“ (ebd.; s. hierzu auch Erfurt 2005, 100). Die Kolonialisierung wurde demnach nicht als etwas Gewalttätiges und Unmenschliches, sondern als etwas Nützliches und Heilbringendes angesehen. Hoffmann hat weitere Werke Victor Hugos auf rassistische und menschenabwertende Elemente untersucht und kam zu dem Fazit, dass „[...] il jugeait les Noirs inférieurs aux Blancs“ (1996, 68). Er macht jedoch auch darauf aufmerksam, dass auch Menschen, die direkt oder indirekt von Frankreich zur Lebenszeit Hugos kolonialisiert wurden, ihn verehrten und ihn als Freund ihrer ‚Rasse‘²⁷ einschätzten, wie z.B. der damalige haitianische Präsident Emmanuel Édouard (ebd.). Trotzdem wird Hugo sowohl in gesellschaftswissenschaftlichen (s.o.) als auch in populärwissenschaftlichen Kreisen (Gary 2017) als Befürworter der Kolonialisierung angesehen (vgl. z.B. Pinhas 2004, 72), hierbei stufen ihn manche als Rassisten und andere als ‚Kind seiner Zeit‘ ein. In den letzten Jahren melden sich in frankophonen Diskursen weltweit zunehmend Schüler und Erwachsene zu Wort, die gegen die Vorbildfunktion Victor Hugos vorgehen und auf menschenfeindliche und abwertende Texte gegenüber Bevölkerungsgruppen in Afrika hinweisen.²⁸

Der Mythos Afrikas als „geschichtsloser Kontinent“ (Kamecke 2002, 256), der von einflussreichen europäischen Philosophen vertreten wurde, hat unter anderem durch die Rede Nicolas Sarkozys 2009 in Dakar neue Aufmerksamkeit im Diskurs der Öffentlichkeit erlangt.

Die von Hugo wiedergegeben Repräsentationsformen im kolonial geprägten europäischen Diskurs haben – über alle gesellschaftlichen, politischen und sonstigen Wandel hinweg – nicht nur in Frankreich, sondern auch in Belgien und anderen europäischen Kolonialmächten bis in das 20. Jahrhundert angedauert, wie der nächste analysierte Text authentisch belegt.

²⁷ Biologisch betrachtet gibt es keine ‚Rassen‘, diese sind lediglich sozial konstruiert, s. hierzu die Jenaer Erklärung von Fischer et al. 2019. Im Kontext der Kolonialisierung im 19. Jahrhundert waren ‚Rassen‘ Teil der gesellschaftlichen Diskurse, sowohl bei Kolonialmächten als auch bei Kolonialiserten, deswegen habe ich den Begriff hier reproduziert und als Zeichen meiner persönlichen Distanzierung in Anführungszeichen gesetzt.

²⁸ In sozialen Netzwerken wird zu Boykottaktionen gegen Texte Victor Hugos im Französischabitur aufgerufen, s. z.B. Ozier-Lafontaine 2019.

3.2. 20. Jahrhundert: Hergé, *Tintin au Congo*

3.2.1. Wissenschaftlicher und historischer Hintergrund

Belgien besaß unter König Leopold II. im 19. und 20. Jahrhundert mehrere Kolonien im subsaharischen Afrika, darunter den *État Indépendant du Congo* (ab 1908: *Congo belge*). Die Kolonie geriet im Zuge der ‚Kongo-Gräuel‘, die in der Verstümmelung, Vergewaltigung und Ermordung von ca. 10 Millionen Einheimischen bestanden, und inzwischen als Genozid eingestuft werden, in internationalen Verruf. Auch Frankreich denunzierte die unmenschlichen Taten (s. Gehrman 2002, 141), und lenkte gezielt von den Kenntnissen darüber ab, dass auch der französische Staat eine Kolonie am Kongo-Fluss besaß, die an die belgische Kolonie angrenzte und ähnliche Methoden wie Zwangsarbeit und Hinrichtungen bei Widersetzungen anwandte, um Kautschuk für den eigenen Gebrauch abzubauen.

Es regten sich nach und nach die ersten Kritiker an der Kolonialisierung im literarischen Diskurs, so z.B. Jean Marcel: „Partout où l'Européen qui se targue d'être un éducateur, un civilisateur, ne fut qu'un conquérant, un pillard.“ (Marcel 1905, 243). Die Bande Dessinée (im Folgenden nur noch mit BD abgekürzt) *Tintin au Congo*, die von Hergé (=Georges Remi) gezeichnet wurde, war jedoch von solchen Gegenbewegungen unberührt und spiegelt den konservativ, kolonialistisch, bürgerlich, katholisch und paternalistisch geprägten Diskurs in Europa wider, da Hergé nicht auf eigene Erlebnisse im Kongo bzw. mit Kongolese zurückgriff, sondern sich auf Zeugenberichte sowie Besuche im kolonialrassistischen Musée Roayl de l'Afrique Centrale im Brüsseler Vorort Tervuren stützte und somit damals verbreitete Stereotypen bildlich illustrierte.

Ich werde mich bei der Analyse an den Leitfragen und genrespezifischen Informationen von Abel/Klein 2016 und Groensteen 2007 orientieren. Demnach betrachtet meine Analyse zwei Ebenen: die Ebene der Darstellung und die Ebene des Dargestellten. Im Gegensatz zu den meisten bereits publizierten Analysen zur BD werde ich mich auf das Panel von S.3 konzentrieren, da hier zum ersten Mal ein Afrikaner auftaucht und somit den ‚ersten Eindruck‘ und somit erste Assoziationen des Lesers von den afrikanischen Figuren in der BD prägt. Die Analyseergebnisse werden aufzeigen, dass sie herrschenden Stereotypen und die Abwertung der in Afrika innewohnenden Lebens- und Sichtweisen nicht spezifisch für Frankreich, sondern vielmehr länderübergreifend als koloniales Gedankengut auftreten.

3.2.2. Analyse der Darstellungsebene

Während die Hintergrundbilder naturalistisch²⁹ gezeichnet sind, erscheinen alle Figuren aus Hergés Comics mehr oder weniger cartoonhaft dargestellt und stellen somit keine naturgetreuen Abbildungen von Menschen (vgl. Abel/Klein 2016, 63) dar. Bestimmte charakteristische Merkmale der Figuren sollen dadurch verdeutlicht werden, so dass sie auf den ersten Blick vom Leser identifiziert werden können („typification“, s. Groensteen 2007, 162). Im Folgenden sollen die äußerlichen Charakteristika der ‚Afrikaner‘ in dem Comic herausgearbeitet werden.

²⁹ Hier hat ‚naturalistisch‘ keinen Bezug zu der gleichnamigen literarischen Strömung, sondern entstammt den Begriffen der Comic-Analyse von Abel/Klein 2016 und bedeutet so viel wie ‚möglichst naturgetreu‘

Auf dem letzten Panel der Sequenz auf S.3³⁰ ist zum ersten Mal ein Mann kongolesischer Herkunft zu sehen. Seine äußere Erscheinung ist durch und durch anders als die der Figuren, die auf den vorhergehenden Panels sichtbar sind: Er ist zwar gemäß der europäischen Mode gekleidet (mit rotem Hemd und dunkelgrüner Hose), aber seine Haut ist tief dunkelbraun, beinahe schwarz. Seine Augen sind groß und bestehen aus unverhältnismäßig großen weißen Augäpfeln, die im Kontrast zu der beinahe schwarzen Haut stehen. Die Lippen sind ebenfalls überdimensioniert, so dass der Mund eher wie das Maul eines Affen aussieht. Es sind weder Kopfhare noch Barthaare oder sonstige Körperbehaarung sichtbar, so dass die dunkle Haut als einzig sichtbares Merkmal erscheint, abgesehen von den Augen und dem Mund. Die Augen der Figur sind weit aufgerissen, was ihr einen erstaunten, trotz seiner Größe naiv-kindlichen Gesichtsausdruck verleiht. Der Kongolese steht im starken Kontrast zu Tintin und dem Doktor – die beiden anderen Figuren aus der Sequenz, zusammen mit dem Hund Milou – deren Haut hellrosa ist, deren Augen klein und schwarz sind, und deren Mund nur aus einem kleinen schwarzen Strich besteht. Die Darstellungen anderer Kongolesen in weiteren Sequenzen des BD unterscheiden sich nur unwesentlich: die Haut, die Augen und der Mund, sowie der daraus resultierende kindliche, erstaunte Gesichtsausdruck können als sequenz- und figurübergreifende charakteristische Merkmale der Darstellung der afrikanischen Figuren der BD definiert werden. Oftmals sind die Figuren oberkörperfrei (z.B. S. 35) oder tragen Kleidung, die sich von der Kleidung der ‚weißen‘ Figuren stark unterscheidet (s. z.B. S. 28). Sie sind somit eine bildliche Illustration des Phänomens des *Othering*, also des Reduzierens anderer Bevölkerungsgruppen auf homogene, vom Eigenen stark kontrastierende Merkmale. Nach Beyme (2008, 77) hatten Afrikaner in der Kunst vieler europäischer Länder eine „formelle Kontrastwirkung im Bild“ (ebd.). Sie sind also durch den Kontrast zu den ‚weißen‘ Europäern aufgefallen und hatten darüber hinaus meist wenig individuelle Merkmale. Die binären Oppositionen in Bezug auf Äußerlichkeiten, wie ‚weiß – schwarz‘, die bei der Selbst- und Fremdwahrnehmung im europäischen Diskurs über die afrikanischen Kolonien eine Rolle spielten, wurden durch die Kunst und spätere visuelle Medien wie BD/Comics verbildlicht.

3.2.3. Analyse der Ebene des Dargestellten

Auch auf der inhaltlichen Ebene werden Phänomene wie *Othering*, Stereotypisierung, Idealisierung und Abwertung sichtbar. Bei der bereits analysierten Sequenz auf S.3, wo zum ersten Mal ein Afrikaner als Figur in dem BD zu sehen ist, scheint dieser ein Bediensteter zu sein, der den Befehl des Arztes, den Hund Milou zu beschneiden, ausführen will, und deswegen den Raum von Tintin und dem Hund Milou betritt. Somit wird bereits eine Assoziation Afrikaner – Bediensteter hergestellt, die aufgrund der langen ‚Tradition‘ der Sklaverei bei vielen Lesern eine bereits geläufige Gedankenverbindung war.

Des Weiteren ist es erstaunlich, dass der Bedienstete eine Säge in der linken Hand hält und damit offensichtlich den medizinischen Eingriff vornehmen will, der bekanntlich Präzision und eine ruhige Hand erfordert. Dadurch, dass er dies mit einer Säge durchführen will, scheint er skurril und unerfahren, zumal in dem Behandlungsraum bereits filigranere Werkzeuge wie eine Schere in einem Regal zu finden sind. Das bereits etablierte Vorurteil im europäischen Diskurs, dass Afrikaner angeblich eher Kenntnisse in Magie und Naturheilmedizin hätten (s.

³⁰ Ich beziehe mich im Folgenden bei den Seitenangaben ohne abweichende Kennzeichnung auf den Primärtext von Hergé 1974.

z.B. Schultz 2002, 38f.), wird gepaart mit dem ebenfalls häufig auftretenden Vorurteil, dass es Afrikanern an Intelligenz mangelt (s. z.B. Bouchentouf-Siagh 2002, 112) und implizit verstärkt.³¹ Auffällig ist auch, dass der Afrikaner in dem Panel nicht spricht und auch – mit Aufnahme seiner weit geöffneten Augen – keinerlei Gefühlsregung zeigt, die beispielsweise durch Schweißstropfen oder Fragezeichen sichtbar gemacht werden könnten. Im Gegensatz hierzu haben der Hund Milou und Tintin starke emotionale Empfindungen und bringen diese verbal und körperlich zum Ausdruck. So spricht Milou, dass er lieber sterben würde, als sich der Behandlung zu unterziehen, und Tintin versprüht Schweißstropfen, die seine starke Verwunderung zeigen. Dadurch kann sich der Leser emotional deutlich weniger in den Bediensteten als in Tintin und den Hund Milou hineinversetzen. Für einen Leser im frankophonen Europa des 20. Jahrhunderts, der möglicherweise noch nie einen Menschen aus Afrika gesehen hat und die dargestellten ‚schwarzen‘ Figuren als sehr ‚fremd‘ wahrnimmt, gibt es somit noch weniger Möglichkeiten, sich mit ihnen im Laufe der Handlung zu identifizieren, geschweige denn Empathie für sie zu empfinden (s. hierzu Boronat 2011, 146). Durch wenige Hinweise auf das Innenleben der Figuren werden die Aufmerksamkeit des Lesers stärker auf ihre äußeren Merkmale, sowie auf saliente Verhaltensmerkmale wie ihre Sprache oder ihre Lebensform gelenkt, die sich sehr von den europäischen Figuren Tintin, Milou usw. unterscheiden. Somit ist hier der Diskursmechanismus des *Otherring* auch auf inhaltlicher Ebene erkennbar. Laut Groensteen (2007, 163) ist in einem Comic das Wichtigste die Expressivität der Figuren, also ihre Wiedergabe verschiedener detaillierter Emotionen. In der vorliegenden BD haben die Figuren kongolesischer Herkunft in Vergleich zu Tintin und sogar dem Hund Milou deutlich weniger expressive Gestik und Mimik. Dies schafft eine weitere imaginäre Grenze zwischen den europäischen und den afrikanischen Figuren.

Im gesamten Verlauf der BD ist es unübersehbar, dass die Afrikaner vergleichsweise wenig sprechen (s. z.B. 8) und die Grammatik und den Wortschatz des Französischen weitaus schlechter beherrschen als Tintin und die anderen Europäer, sogar schlechter als die sprechenden Tiere wie der Hund Milou und z.B. die Affen auf S.16f. Auch dies steht im Kontext des Bildes eines Afrikaners mit mangelhafter Intelligenz und Bildung.

Die Assoziation ‚Afrikaner – Bediensteter‘, die mit dem Kolonialismus konform geht, wird im restlichen Verlauf der BD aufrechterhalten, da Afrikaner meist die Befehle der Europäer befolgen, teilweise sogar, ohne nach ihrem Willen gefragt zu werden (s. z.B. S.11). Bei allen Problemen, die im Rahmen der Handlung der BD auftreten, sind die Afrikaner nie diejenigen, die zu deren Lösung beitragen – im Gegenteil: Sie fliehen ängstlich (z.B. S.54) oder vergrößern durch den unverhältnismäßigen Einsatz von Kriegswaffen die Probleme (z.B. S.29) von Tintin. Tintin und sein Gefährte hingegen sind jeder Situation und jeder Herausforderung gewappnet und können nicht nur sich selbst, sondern auch die Afrikaner aus allen Gefahren befreien (z.B. S.37) und ihre Konflikte lösen (z.B. S.27). Die binäre Opposition ‚hilflos vs. Helfer/Retter in der Not‘ wird somit im gesamten Handlungsverlauf (mit einer Ausnahme, auf S.25) geschaffen und verstärkt. Somit ist die BD eine Verbildlichung und Verdeutlichung der Homogenisierung (Reduktion des Afrikaners auf stereotype äußere Merkmale) und Abwertung der afrikanischen Bevölkerung (Darstellung der Afrikaner als ungebildet, hilflos und gewalttätig) im europäischen Diskurs und unterstützt, kombiniert mit der Idealisierung europäischer Lebensformen und Handlungsweisen in der BD (besonders deutlich in der letzten Sequenz der BD

³¹ Noch stärker werden diese vermeintlichen Eigenschaften von Afrikanern im Rahmen der Sequenzen auf den Seiten 28 und 36 der BD sichtbar.

auf S.62) damit indirekt die kolonialen Strukturen, die das Verhältnis zwischen Europa und Afrika prägen.

3.2.4. Wissenschaftlicher Kanon

Tintin au Congo hat seit seiner Erstveröffentlichung 1931 aus verschiedenen Gründen zu Polemik und Kritik in europäischen und afrikanischen Diskursen geführt und musste mehrere Male überarbeitet werden.³² Kritiker denunzieren die beinhaltete Glorifizierung der Kolonialisierung (s. z.B. Girard 2012, 78), die gemessen an den Gräueltaten, die unter belgischer Herrschaft in der kongolesischen Kolonie verübt wurden, die Realität verfälsche, sowie die Gewaltbereitschaft des Kinderhelden Tintin (z.B. auf S. 56, wo er ein Nashorn mit Dynamit in die Luft sprengt; s. hierzu z.B. Bichler 2019) und nicht zuletzt seine Darstellung der afrikanischen Bevölkerung.

In den 1970er Jahren ist vor allem Letzteres in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit gerückt und wird bis heute immer wieder neu diskutiert, u.a. durch rechtliches Vorgehen (s. Boronat 2011, 141) sowie durch Debatten in politischen und journalistischen Auseinandersetzungen.

Kritisiert werden unter anderem die homogenisierende Darstellung der kongolesischen Bevölkerung, die Boronat (2011, 146) als „rasgos simplificadores“ bezeichnet und die bereits in der eigenständigen Analyse der Sequenz auf S. 3 der BD aufgezeigt wurde. Boronat macht darauf aufmerksam, dass diese Darstellung, vor dem Hintergrund eines weitgehend realistischen Zeichenstils der Dinge, Tiere, und Pflanzen „crédulos“ (ebd.) erscheinen. Leser, vor allem das jugendliche Publikum der BD, nehmen die Afrikaner in dem BD also nicht als vereinfachte Karikaturen von Menschen wahr, sondern gehen davon aus, dass dies eine naturgetreue Abbildung ‚echter‘ Afrikaner sei und können diese stereotype und verfälschte Repräsentation weitgehend unreflektiert als ‚wahr‘ übernehmen. Des Weiteren wird die französische Sprache der Kongolesen, die stark von jeglicher Norm abweicht und sie als ungebildet und lächerlich wirken lässt, in nahezu jeder Sekundärliteratur zu dem BD verurteilt (s. z.B. Bichler 2019; Delisle 2009, 269). Die Stereotypen von Afrikanern, die als faul (vgl. Girard 2012, 79), naiv (Bichler 2019), wankelmütig (vgl. Boronat 2011, 157) und trotz ihres Hangs zur Gewalt (vgl. Delisle 2009, 280) als kaum ernstzunehmend (vgl. Girard 2012, 77) dargestellt werden, sind nur einige der Kritikpunkte an der impliziten und expliziten Stärkung abwertender Vorurteile gegenüber Afrikanern im europäischen Diskurs.

Zwei Sequenzen sorgen für besonders viele polemische Analysen: Zum einen die Episode mit der Lokomotive auf S.19 des BD, in der Tintin die Einheimischen gleich eines Kolonialherren oder Sklaventreibers zur Arbeit ruft und diese, auf unangemessene Weise mit europäischen Klamotten und Utensilien gekleidet, seine Autorität unangefochten akzeptieren und sich eher aufgrund ihrer angeblichen Faulheit nur langsam in Bewegung setzen. Was vermutlich zur Unterhaltung des Lesers gedacht war, ist vor dem Hintergrund der Gräueltaten, die unter belgischer Kolonialherrschaft bei dem Bau von Eisenbahnlinien verübt wurden, dramatisch und tragisch für Betroffene und Angehörige (s. z.B. Boronat 2011, 146, Girard 2012, 77).

Die zweite stark umstrittene Sequenz betrifft das letzte Panel der BD, in welchem nach der Abreise Tintins und Milous deren Totems als Götter verehrt werden und deren technische und intellektuelle Überlegenheit, die ihnen geholfen hatte, sich selbst und den Kongolesen

³² Ich beziehe mich in meiner Analyse auf die, von Hergé überarbeitete, Version von 1974.

von allen Problemen zu befreien, nun von den Einheimischen auf lächerliche Weise nachgeahmt wird (s. hierzu Boronat 2011, 147). Auf diese Weise stehen die Heldentaten Tintins und seine Souveränität in Gegensatz zu den hilflosen, scheiternden und unterlegenen Einheimischen. In allen wissenschaftlichen Publikationen über die BD wird dieses Panel in Verbindung mit Stereotypen gebracht.

Der historische Hintergrund wird jedoch ebenfalls berücksichtigt. So wird *Tintin au Congo* meist nicht textimmanent als kolonialistisch und rassistisch denunziert, sondern vielmehr als Spiegel einer ganzen literarischen Epoche gesehen, die den Diskurs über den 'homme noir' in Europa prägten, gesehen: „On y trouve les stéréotypes qui prévalent depuis le XIXe siècle en Belgique, en France ou en Grande-Bretagne, dans de nombreux romans, des pièces de théâtre ou encore des chansons, et qui, mis bout à bout, composent une sorte de ‚Credo de l'homme blanc‘.“ (Delisle 2009, 271). Man geht davon aus, dass zur Zeit der Entstehung der BD, also um 1930/1931, die koloniale Prägung des europäischen Diskurses auf ihrem Höhepunkt war, unter anderem, da zur selben Zeit die koloniale Ausstellung in Vincennes stattfand, die zahlreiche Besucher aus aller Welt anlockte, und bei der unter anderem Bewohner französischer Kolonien in Zoos ausgestellt wurden (s. hierzu Anhang 3). Es wird außerdem bei den Forschungen zu *Tintin au Congo* berücksichtigt, dass Georges Remi (Hergé) die BD in der wöchentlichen Jugendausgabe der katholischen Zeitschrift *Petit Vingtième* gezeichnet hat und diese nach eigenen Angaben das Ziel hatte, Menschen zum missionarischen Dienst im belgischen Kongo zu animieren (s. z.B. Delisle 2009, 270). Vor dem Hintergrund erscheint es auch ersichtlich, dass neben Tintin zudem der Missionar in der BD als Held gezeigt wird (vgl. ebd., 273). Georges Remi selbst hat in einem Interview, das vielfach zitiert wurde, deklariert, dass er selbst nie einen Kongolesen getroffen hatte und er lediglich von den damaligen Stereotypen beeinflusst wurde, die besagten, dass die Kongolesen wie große Kinder seien und sich glücklich schätzen könnten, dass sie belgisch kolonialisiert würden. (s. hierzu u.a. Girard 2012, 81). Hergé wurde somit nicht nur vom kolonialen und monarchischen (Boronat 2011, 149) Diskurs, sondern auch von dem der katholischen Kirche beeinflusst (s. Boisacq 1995, 151). Boronat schreibt hierzu: „El joven Hergé transmitió en su momento esos estereotipos, sin criticarlos, sin discutirlos, convencido de que así se comportaban los indígenas, y de las ventajas de la presencia del hombre blanco.“ (Boronat 2011, 153).

Somit kann *Tintin au Congo* nicht als Zeugnis historischer Realitäten im Kongo angesehen werden, sondern vielmehr als authentisches Dokument der damals herrschenden Stereotypen und Vorurteile gegenüber den Bewohnern Afrikas im europäischen Diskurs. Nach Lionnet (1997) reiht sich Hergé in eine literarische Tradition ein, die über Jahrhunderte hinweg europäischen Lesern „[...] an imaginary reality largely constructed through discourse“ (Lionnet 1997, 194) vermittelt hat, und die durch koloniales Gedankengut stark beeinflusst wurde. Seit Beginn der Kolonialisierung wurde der Diskurs über Afrika also nicht durch tatsächlich dort praktizierte Lebens- und Sichtweisen, sondern von Machtstrukturen und deren Aufrechterhaltung beeinflusst. Dies wirkte sich auch auf die Literatur aus. Anstatt (nur) Georges Remi zu kritisieren, sollte demnach vielmehr auf die implizite Übernahme und Weitergabe solcher unreflektierter Sichtweisen aufmerksam gemacht werden (s. hierzu Girard 2012, 85), die bis in die heutige Zeit andauern, wie der nächste zu analysierende Text aufzeigen wird.

4. DAS BILD AFRIKAS UND SEINER BEWOHNER IM HEUTIGEN POLITISCHEN UND GESELLSCHAFTLICHEN DISKURS FRANKREICHS: PARTEIPROGRAMM EN MARCHE!

Wie sehr der koloniale Diskurs noch heute die französische Gesellschaft und Politik prägt, soll an dieser Stelle beispielhaft am Parteiprogramm von *En Marche!*, der Partei des amtierenden Präsidenten Emmanuel Macron, dargestellt werden. Da Macron als gewählter Präsident die demokratische Mehrheit repräsentiert, kann das Parteiprogramm von *En Marche!* somit weitestgehend als Konsens des politischen und gesellschaftlichen Diskurses in Frankreich betrachtet werden.

4.1. Idealisierung und Abwertung

In der Rubrik „Programme international- La France, puissance humaniste.“ des vorliegenden Parteiprogramms wird zum einen das Land Frankreich und dessen Politik und Kultur idealisiert. So wird von Frankreichs „engagement dans les grand défis du monde“ (EM! 2019) gesprochen, das sich durch „solidarité“ (ebd.) auszeichnet, also uneigennützig ist und auf humanistischen Werten zu basieren scheint. Gleichzeitig wird jedoch auch der Einfluss Frankreichs und dessen Bedeutung im internationalen Kontext deutlich gemacht: „Notre voix est écoutée et respectée [...] elle sait aussi porter un message“ (ebd.). Frankreich wird hier zum einen durch ehrenhafte Werte wie Solidarität charakterisiert, die sich in uneigennützigem Engagement manifestieren, als auch durch seinen großen internationalen Einfluss, der dazu führt, dass die Handlungen und Aussagen der französischen Politik von globaler Relevanz sind. Des Weiteren wird die Notwendigkeit deutlich gemacht, Verantwortung zu übernehmen, also jenen bedeutenden Status, den Frankreich hat, auch zu nutzen, und die Ansichten und Lösungsvorschläge der französischen Politik und Gesellschaft in die Welt zu tragen („porter un message“). Dieses Zusammenspiel von noblen Werten und dem Einfluss der französischen Nation wird zusammengefasst in der Unterüberschrift jener Rubrik: „La France, puissance humaniste“ (ebd.). Frankreich ist also laut dieser Definition zum einen eine Nation mit Macht, zum anderen aber auch eine Gesellschaft mit Werten, die diese Macht nicht missbraucht, sondern zum Wohle der Menschheit einsetzt. Wie bereits oben angesprochen wird in kolonialen Diskursen die Kultur der Kolonialmächte idealisiert, und die Kulturen der kolonisierten Gebiete abgewertet. Auch im Parteiprogramm von *En Marche!* ist eine ebensolche Idealisierung Frankreichs vorzufinden. Die ehemaligen Kolonien Frankreichs, die in Afrika liegen, werden außerdem auf verschiedene Weisen abgewertet.

Zunächst ist es eine indirekte Abwertung der afrikanischen Kultur, dass in dem Text –ebenso wie in der Rede von Victor Hugo aus dem 19. Jahrhundert (siehe 3.1) – nur von Afrika als Ganzem die Rede ist, siehe z.B.: „[...] particulièrement en Afrique“ (ebd.) Es werden keine einzelnen Länder Afrikas aufgezählt – immerhin wurde ja nicht ganz Afrika von Frankreich

kolonisiert, weshalb auch längst nicht alle Länder Afrikas Mitglied der Frankophonie sind. Es wird nicht einmal erwähnt, dass Afrika sich in verschiedene Länder unterteilt. Diese Homogenisierung verschiedener Kulturen, Sprachen und Bevölkerungsgruppen kritisiert bereits Said, ein wichtiger Vertreter des Postkolonialismus, 1978 in seinem Werk *Orientalism*, wie in 2.2. ausführlich erläutert wurde. Wie oben bereits erwähnt, baute Mudimbe darauf auf und postulierte, dass die Zusammenfassung verschiedener komplexer Individuen zu dem „Anderen“ stets willens geschieht, um eine bestimmte Botschaft zu transportieren (vgl. Mudimbe 1988, xi), meistens die der Idealisierung oder Abwertung³³ durch das Einordnen in Kategorien und durch die darauf aufbauende Machtausübung.

Der vorliegende Text des Parteiprogramms der französischen Partei *En Marche!* spiegelt diesen stark homogenisierenden französischen Diskurs über Afrika wider und trägt gleichzeitig dazu bei, indem er, ähnlich wie Hugo, ‚Afrika‘ nur als Ganzes erwähnt und die kulturelle, geographische und politische Vielfalt außer Acht lässt. Hier zeigt sich, dass der koloniale Diskurs damit in gewisser Weise fortgesetzt wird.

In dem vorliegenden Text wird Afrika aber nicht nur homogenisiert, sondern auch negativ charakterisiert.³⁴ So wird die afrikanische Kultur und Sprache mit Radikalismus in Verbindung gebracht: „C'est (d.i. die Lehre der französischen Sprache) un vecteur essentiel de notre (d.i. der französischen Politik) influence, mais aussi de lutte contre la diffusion du radicalisme. Des moyens importants devront lui être consacrés, particulièrement en Afrique“³⁵ Afrika wird als Kontinent dargestellt, dessen Kultur und Sprache eine religiöse oder ideologische Radikalisierung vorantreibt oder zumindest nicht eindämmen kann, und folglich auf Hilfe angewiesen ist, nämlich auf die Hilfe des zuvor idealisiert beschriebenen Landes Frankreich und dessen Sprache. Dadurch entsteht ein negatives Bild von der Sprache und Kultur Afrikas, was Raum schafft für weitere negative und mit Stereotypen behaftete Konnotationen, wie beispielsweise: ‚Afrikaner sind ungebildet‘, ‚Afrikaner sind schwach und können ihre Probleme nicht selber lösen‘, ‚Die afrikanische Kultur ist gefährlich/gewalttätig‘, usw. All diese aufgezählten, vom Parteiprogramm implizierten Vorurteile stehen im Einklang mit den Ergebnissen der Analysen der Texte von Victor Hugo und Hergé.

Die soeben zitierte Textpassage aus dem Parteiprogramm der regierenden französischen Partei ist somit ein Beispiel für die Abwertung afrikanischer Sicht- und Lebensweisen in öffentlichen Diskursen. Sie reiht sich in die implizit und explizit transportierten Vorurteile der in den vorhergehenden Gliederungspunkten analysierten Texte aus dem 19. und 20. Jahrhundert ein.

4.2. Binäres Denken und daraus resultierende Auswirkungen

Wie bereits oben dargelegt, machen Vertreter des Postkolonialismus wie Mudimbe, Said und Césaire nicht nur auf die Idealisierung des ehemaligen kolonisierenden Landes und die Vereinheitlichung und Abwertung des ehemaligen kolonisierten Landes aufmerksam, sondern

³³ Siehe hierzu Schößler 2006, 146.

³⁴ Ich werde im Fortgang von der ‚afrikanischen Kultur und Sprache‘ sprechen, um diese Homogenisierung widerzuspiegeln, die meiner persönlichen Auffassung jedoch widerspricht.

³⁵ La République en Marche!, 2019

auch auf die daraus resultierenden Folgen, die den europäischen Diskurs über die ehemaligen Kolonien auch nach der Kolonialisierung prägen.

Zunächst wird durch das Schaffen zweier sich stark voneinander unterscheidenden, homogenen, sich kontrastierenden Ländern/ Kulturen/ Bevölkerungsgruppen sogenannte binäre Denkstrukturen geschaffen, die die Welt in Oppositionen beschreiben (z.B. ‚schwarze‘ Menschen und ‚weiße‘ Menschen, ‚Orient‘ und ‚Okzident‘, ‚entwickelte‘ Länder und ‚Entwicklungsländer‘, usw.).³⁶ Dieses binäre Denken führt wiederum zum sogenannten *Otherring*, also zum Abgrenzen des Fremden vom Eigenen, damit dadurch das Eigene entsteht (s. Said 1981, 8). Dieser Diskurs des ‚Anderen‘ und des Abgewerteten stellt wiederum die Basis eines Machtgefüges dar, wie es die Kolonialisierung ist. Der abwertende, vereinfachende französische Diskurs über Afrika, der in Opposition zu dem idealisierten und ebenfalls vereinfachenden französischen Diskurs über das eigene Land steht, rechtfertigt somit die Kontrolle des Diskurses und die damit verbundene Machtausübung auf den afrikanischen Kontinent. Dies erkennt man an dem im letzten Unterkapitel zitierten Satz aus dem Parteiprogramm, wonach es nicht nur als legitim, sondern auch als positiv und nützlich für den afrikanischen Kontinent erscheint, dass dort die Lehre der französischen Sprache, sowie der Unterricht auf Französisch weiter ausgebaut werden soll, vgl.:

L'enseignement du français et en français n'est pas une valeur du passé. C'est un vecteur essentiel de notre (d.i. der französischen Politik) influence, mais aussi de lutte contre la diffusion du radicalisme. Des moyens importants devront lui être consacrés, particulièrement en Afrique. (La République en Marche!, 2019)

Dadurch, dass laut des Parteiprogramms von *En Marche!* der Unterricht in Afrika auf Französisch stattfinden soll, offenbart die Regierung Frankreichs Interesse, den Diskurs Afrikas zu kontrollieren.³⁷ Diese Form der Machtausübung³⁸ wird dadurch legitimiert, dass Afrika ansonsten der Gefahr des Radikalismus nicht standhalten könne, und Frankreich und die französische Sprache und Bildung Afrika demnach von Nutzen sei.

Hier sei nur kurz erwähnt, dass im vorliegenden Text eine weitere Foucault'sche Diskurskontrolle vorliegt, und zwar eine „Verknappung der sprechenden Subjekte“,³⁹ die im Kontext des Postkolonialismus auch Spivak mit in ihrem *Werk Can the Subaltern Speak* (Spivak 1998) kritisierte. Dies zeigt sich u.a. daran, dass in dem vorliegenden Text weder direkt noch indirekt die Sichtweise und Zielsetzung eines afrikanischen Politikers erwähnt wird, obwohl es um ein sogenanntes „partenariat“ (En-Marche.fr) mit Afrika gehen soll. Auch dies ist eine erkennbare Eigenschaft der kolonialen Prägung des französischen Diskurses über Afrika.

4.3. Wissenschaftlicher Kanon

Die kultur- und politikwissenschaftlichen Publikationen über Emmanuel Macron im Speziellen und die Partei *En Marche!* im Allgemeinen diskutieren schwerpunktmäßig innenpolitische Inhalte, wie beispielsweise die Renten- oder Bildungspolitik, oder die demokratische und

³⁶ Zum binären Denken siehe u.a. Stiegler 2015, 110.

³⁷ Siehe hierzu Foucault 2014, 30. Die Schule ist ebenfalls einer Form der Diskurskontrolle.

³⁸ Siehe hierzu auch Erfurt 2005, 95, wonach das Unterrichten der französischen Sprache in den Kolonien von vornherein als „Machtinstrument“ (ebd.) diene, um „Kolonisierte langfristig an Frankreich zu binden“ (ebd.).

³⁹ Foucault 2014, 26.

ideologische Einordnung der ‚neugeborenen‘ Partei (s. z.B. dfi 2018). Der außenpolitische Teil des Parteiprogramms wird eher auf die Rolle und das Selbstbild Frankreichs und der französischen Sprache untersucht (s. z.B. Wiegel 2018, 84) und weniger auf die Repräsentation ehemaliger afrikanischer Kolonien.

Das Verhältnis Macrons zur Kolonialisierung hat gleichwohl für rege Diskussionen in populär- und gesellschaftswissenschaftlichen Kreisen und für Polemik in den Wählerkreisen gesorgt. Zum einen sagte Macron wenige Monate vor der Wahl in einer Rede in Alger, dass die Kolonialisierung durch Frankreich „un crime contre l’humanité“ gewesen sei (s. En Marche! 2017).⁴⁰ Diese Aussage sorgte für viel Diskussion und musste von Macron teilweise zurückgezogen werden (vgl. ebd.).

Bei einer Rede in Ouagadougou am 27. November 2017 ist Macron hingegen durch abwertendes und selbstgefälliges Verhalten gegenüber jungem afrikanischem Publikum und Regierung aufgefallen (vgl. Wiegel 2018, 84; Le Cam 2017). Politiker sowohl aus Frankreich (Benoît Hamon) als auch aus anderen Ländern wie Italien (Matteo Salvini) und Venezuela (Nicolás Maduro), verurteilen den französischen Präsidenten als kolonialistisch und sogar rassistisch.⁴¹ Deutlich wird, dass Macrons Verhalten und Aussagen Fragen in der französischen Gesellschaft aufwerfen und die Kolonialisierung stärker in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit rücken. Das Bild der Bewohner im subsaharischen Afrika, die als ungebildet, terroristisch und hilfsbedürftig dargestellt werden, wird hierbei jedoch kaum hinterfragt oder in Relation zu den Ereignissen gesetzt. Die Zusammenhänge zwischen *Othering*, der Abwertung und Homogenisierung afrikanischer Bevölkerungsgruppen und der kolonialen Vergangenheit, die von Vertretern des Postkolonialismus aufgezeigt und an den vorliegenden Textstücken analysiert wurde, sind (noch) nicht in der Form zum Gegenstand öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurse in Frankreich geworden.

⁴⁰ Für ein Stimmungsbild der gesellschaftlichen Reaktionen Frankreichs auf Macrons Aussage zum Kolonialismus empfehlen sich z.B. die Umfrageergebnisse von ifop 2017, sowie der Artikel von Brigaudeau 2017.

⁴¹ Im Rahmen dieser Rede hat Macron jedoch auch über die Restitution von afrikanischen Kulturgütern gesprochen, was Ende 2018 in den Restitutionsbericht von Sarr/Savoy mündete und den französischen Diskurs über die Entkolonialisierung Afrikas beeinflusste.

5. POSTKOLONIALE GEGENBEWEGUNGEN

Vertreter des Postkolonialismus machen nicht nur auf die Idealisierung des ehemaligen kolonisierenden Landes und die Vereinheitlichung und Abwertung des ehemaligen kolonisierten Landes aufmerksam, sondern auch auf die daraus resultierenden Folgen, die den europäischen Diskurs über die ehemaligen Kolonien auch nach der tatsächlichen Kolonialisierung prägen. Der Postkolonialismus strebt gewissermaßen eine Infragestellung zu den bestehenden Machtstrukturen und Diskursmechanismen an, die im vorhergehenden Abschnitt dargestellt wurden, und öffnet den literarischen Kanon, als Ausgangspunkt für den bereichsübergreifenden gesellschaftlichen Diskurs, für andere Sichtweisen⁴² – sowohl in ehemals kolonialisierenden Ländern in Europa als auch in den ehemaligen Kolonien.⁴³

Diese Öffnung des kolonial und europäisch geprägten literarischen Diskurses für indigene Perspektiven und Lebensweisen geschah im frankophonen Raum unter anderem durch die intellektuelle Bewegung der *Négritude*. Aimé Césaire, der Nachkomme kongolesischer Sklaven auf den Antillen ist, denunzierte die Abwertung afrikanischer Sicht- und Lebensweisen und begründete die Literaturbewegung gemeinsam mit Léopold Sédar Senghor. Die *Négritude* versuchte, das kulturelle „Problem eines Identitätsdefizits“ (vgl. Kamecke 2002, 277) für Afrikaner und die Nachfahren afrikanischer Sklaven zu beantworten und eigenständige, vom europäischen Einfluss losgelöste Literatur- und Kulturtheorien zu entwickeln.⁴⁴ Als Hauptvertreter der Bewegung gelten bis heute Aimé Césaire (mit seinem Werk *Cahier d'un retour au pays natal*) und Senghor, wobei die beiden divergierende Sichtweisen auf das literarische Projekt hatten.⁴⁵

Im subsaharischen frankophonen Raum lebende und auch in Europa wirkende Vertreter postkolonialer Literatur sind beispielsweise Ousmane Sembène (Senegal), Mongo Beti (Kamerun) und Alain Mabanckou (Republik Kongo). Sie zeichnen sich aus durch starke Kritik an der fortwährenden Machtausübung Frankreichs über die ehemaligen Kolonien im subsaharischen Afrika und fordern eine „décolonisation mentale“⁴⁶, also eine Loslösung von europäischen Vorgaben und Perspektiven auch auf intellektueller und geistiger Ebene. Durch das Schreiben in französischer Sprache über indigene Bräuche und Lebensweisen in einer zunehmend westlich und postmodern geprägten Gesellschaft ihrer Heimatländer (s. z.B. der Roman *Petit Piment* von Mabanckou) beeinflussen sie den literarischen Kanon, sowohl in Europa, als auch im afrikanischen Kontinent, durch detaillierte und vielschichtige Sichtweisen auf bisher weitgehend unbekannte Lebenswelten und widersetzen sich so der homogenisierenden und abwertenden Repräsentation der afrikanischen Bevölkerung in europäischen literarischen und gesellschaftlichen Diskursen.

Koloniale Strukturen können und sollten nicht nur auf wissenschaftlicher und politischer Ebene aufgearbeitet und überwunden werden. Um Diskursmechanismen offenzulegen und zu modifizieren, ist es wichtig, dass möglichst große Teile der Gesellschaft ehemaliger

⁴² Kreutzer (2013, 616) spricht hier von „Gegendarstellungen“ (ebd.).

⁴³ Siehe hierzu HA 196. So kritisieren Vertreter des Postkolonialismus, dass auch in den ehemaligen Kolonien die Literatur sich nach wie vor an europäischen Vorbildern orientiert.

⁴⁴ s. hierzu Antor 2013, 196.

⁴⁵ Die *Négritude* rief unterschiedliche Reaktionen unter afrikanischen Intellektuellen hervor. So sieht beispielsweise Frantz Fanon die *Négritude* als eine Weiterführung des kolonialen und eurozentrischen Diskurses an. Vgl. Anthon 2013, 560.

⁴⁶ s. Mangeon 2008, 421f.

Kolonialmächte und ehemaliger Kolonien eingebunden werden. Deshalb beschäftigt sich der anschließende Teil der Arbeit mit der Frage, wie heranwachsende Schülerinnen und Schüler, die sicherlich nicht alle im Laufe ihres Lebens mit postkolonialen Autoren und Werken in Berührung kommen werden, im Rahmen des Französischunterrichts vertraut werden können, so dass sie ihre eigenen Stereotypen und Vorurteile kritisch überprüfen und deren koloniale und ideologische Prägung reflektieren und ggf. revidieren können.

6. INTERKULTURELLES LERNEN NACH BYRAM

6.1. Definition und Beschreibung der Teilkompetenzen

Der Lehrer, Sprachwissenschaftler und emeritierte Professor Michael Byram prägte den Begriff der interkulturellen Kompetenz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Wo vorher im Fremdsprachenunterricht (durch die Methode des kommunikativen Unterrichts) das Ziel bestand, aus dem Fremdsprachenlerner einen *native speaker* zu machen, entstand nun die Zielsetzung des *intercultural speakers* (vgl. Freitag-Hild 2017, 147). Diese Veränderung der Auffassung des Fremdsprachenunterrichts resultierte unter anderem aus der Multikulturalität europäischer Gesellschaften, die zunehmend die öffentlichen Diskurse prägte (vgl. Byram u.a. 2002, 5). Ein *intercultural speaker* verfügt nicht nur über das Wissen über die fremde Sprache, sondern agiert darüber hinaus als „mediator“ (Byram u.a. 2002, 11), also als Vermittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Er ist aufgrund seiner interkulturellen Kompetenz in der Lage, Beziehungen zu Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufzubauen und zu erhalten (vgl. ebd.) und soll seine Gesprächspartner als komplexe Individuen ansehen, indem er ihre Rechte und Eigenschaften respektiert, anstatt sie auf vorgefertigte Stereotypen und Auffassungen über ihr Land und ihre Kultur⁴⁷ zu reduzieren (vgl. Byram u.a. 2002, 9). Er soll Vertreter unterschiedlicher Kulturen bei der Suche nach gemeinsamen Problemlösungen unterstützen (Bredella/Delanoy 1999). Damit dies möglich ist, müssen verschiedene Lernprozesse und Bewusstseinsveränderungen stattfinden, die Byram in 5 Teilbereiche gegliedert hat. Im Folgenden werde ich diese kurz vorstellen.

a. Intercultural attitudes (*savoir être*)

Das *savoir être* stellt das Fundament interkultureller Kompetenz dar (vgl. Byram u.a. 2002, 11) und bezieht sich auf die Einstellungen des Lernenden gegenüber der Eigen- und der Fremdkultur. So soll sich eine Neugier und eine unvoreingenommene Offenheit gegenüber unbekanntem Sicht- und Lebensweisen einstellen und die Subjektivität und der Ethnozentrismus der eigenen Perspektiven bewusstwerden und hinterfragt werden. Byram nennt dies „the ability to ‚decentre‘“ (ebd., 12), also die Bereitschaft, eine Distanz zu eigenen Werten und Vorstellungen einzunehmen und sie nicht als unumstritten und universell anzusehen. Dabei sollen Stereotypen nicht ignoriert, sondern kritisch hinterfragt und mit der Komplexität der Menschen verglichen werden (ebd., 35).

⁴⁷ Byram u.a. (2002, 9; 11) verweisen hierbei darauf, dass „Kultur“ ein sehr unklarer und umstrittener Begriff ist, der im Laufe der Jahre und Ereignisse einem ständigen Wandel unterliegt. Den Publikationen Wolfgang Welschs und die von ihm geprägten Diskurse über die kulturellen Identitäten in der europäischen Postmoderne zufolge ist es schwierig, Kulturen als homogene und lokal und ethnisch klar abgrenzbare Masse mit spezifischen Lebensweisen zu definieren. Vgl. hierzu z.B. Welsch 2017.

b. Knowledge (*savoir*)

Das *savoir* bezieht sich auf landeskundliches Wissen, das bereits vor der Adaptation der Methode des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht eine Rolle spielte. Der Lernende soll mit kulturellen Praktiken, landestypischen Gegebenheiten und sozialen Umgangsformen vertraut werden. Hierbei beschränkt es sich nicht nur auf eine Aufnahme und Wiedergabe deklarativen Wissens, sondern bezieht sich auch auf prozedurales Wissen (Freitag-Hild 2017, 148). Ein Beispiel für *savoir* wäre zum Beispiel: der Schüler lernt im Französischunterricht, dass sich Franzosen für gewöhnlich mit der *bise*, also einem auf die Wange gehauchten Kuss begrüßen. Dies wäre ein rein deklaratives, landeskundliches Wissen. Wenn der Schüler nun im Rahmen eines Schüleraustausches oder einer Reise einem Franzosen begegnet, wird er ihn zur Begrüßung, wenn es die soziale Situation erwünscht, ebenfalls mit einer *bise* begrüßen (prozedurales Wissen). Byram macht an mehreren Stellen in seiner Publikation über Interkulturelles Lernen deutlich, dass dieses nicht nur aus Einstellungen und Wissen, sondern auch aus *skills* besteht (vgl. Byram u.a. 2002, 12). Natürlich besteht gerade bei der Vermittlung dieser Teilkompetenz immer die Gefahr der Vereinfachung und der Bestätigung von Stereotypen. Die Lehrkraft sollte sich dessen bewusst sein und die anderen Teilkompetenzen, die dem entgegenwirken, in gleichem Maße schulen (vgl. ebd., 10). Die Lernenden sollten erkennen, dass Kulturen einem ständigen Wandel unterliegen, und dass in einem Land bereits verschiedene Kulturen und Sprachen existieren. Dabei soll verdeutlicht werden, dass landeskundliches Wissen immer „inevitably insufficient“ (ebd., 11) bleibt.

c. Skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*)

Der Lernende soll darüber hinaus über die Fähigkeit verfügen, zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu vermitteln („skills of comparison, of interpreting and relating“) (Byram u.a. 2002, 12). So soll er beispielsweise ein Dokument in der Zielsprache einem Mitglied der eigenen Kultur erklären können, das die fremde Sprache nicht beherrscht. Hierfür muss er es nicht nur sprachlich übersetzen können, sondern mit Dokumenten des eigenen Landes oder anderen sprachlichen und kulturellen Elementen des Ziellandes in Verbindung setzen können und Missverständnissen vorbeugen (siehe auch Bredella 2017, 150).

d. Skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*)

Dass Schule nicht nur zeitnah Fähigkeiten und Wissen vermitteln, sondern zum lebenslangen Lernen anregen soll, ist spätestens seit den Bildungsreformen anlässlich der PISA-Studie 2001 bekannt. So geht es auch beim Fremdsprachenunterricht darum, den Lernenden mit Kompetenzen auszurüsten, die es ihm ermöglichen in realen Situationen neues Wissen über die Zielkultur und -sprache zu erwerben, sowie angemessen und behände auf unbekannte Situationen in einem fremden Land im Gespräch mit dortigen Bewohnern zu reagieren. Das in der Schule erworbene prozedurale und deklarative Wissen soll mit Hilfe der geeigneten Einstellungen (*savoir être*) und dem kritischen Bewusstsein (*savoir s'engager*, s.u.) nun auf konkrete, lebensnahe Situationen übertragen werden und flexibel an die Begebenheiten angepasst werden können, sowie mit neuem Wissen angereichert und verknüpft werden können (vgl. ebd., 13).

e. Critical cultural awareness (*savoir s'engager*)⁴⁸

Savoir s'engager beinhaltet die Fähigkeit, Perspektiven, Handlungen und Produkte der eigenen Kultur und des eigenen Landes unter ebenso neutralen Gesichtspunkten bewerten zu können wie die der Zielkultur/des Ziellandes. Dazu müssen sich die Lernenden ihrer eigenen Werte, die häufig sehr tief verankert und internalisiert worden sind, bewusstwerden und deren Einfluss auf ihre eigene Sicht auf Menschen und Dinge erörtern. Diese kritische Aufarbeitung der eigenen kulturellen oder gar ideologischen Prägung bezeichnet Freitag-Hild als „reflexives Moment“ (2017, 148).

Ohne diese Art der reflektierten Bewusstseinsveränderung können die Unterschiede zwischen der eigenen Lebens-/Sichtweisen und der des ‚fremden‘ Gegenübers zu einer ablehnenden Reaktion führen (vgl. Byram u.a. 2002, 13) und die Grenzen und negativen Vorbehalte gegenüber der anderen Kultur sich eher verstärken. Es ist also wichtig, dass der Lernende seine eigenen, stets als ‚richtig‘ oder gar ‚normal‘ geglaubten Standpunkte hinterfragen, ihre Herkunft und ihren Einfluss auf sein Leben aufarbeiten und sie objektiv mit denen einer fremden Person vergleichen kann, ohne dabei seine Eigene oder die Fremde zu bevorzugen. Er bewertet sie gleichermaßen anhand konkreter Informationen und Merkmale, nicht auf affektiver oder ideologisch geprägter Ebene. Nur dann können der Respekt vor der Würde des Anderen in sozialen Interaktionen, sowie das demokratische Zusammenleben in Gleichheit gewährleistet werden (ebd., 13f.).

6.2. Verankerung des interkulturellen Lernens in den Bildungsstandards

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz ist einer der fünf Kompetenzbereiche der Bildungsstandards für das Fach Französisch auf Gymnasialniveau (Sekundarstufe II), die 2012 von der 339. Kultusministerkonferenz beschlossen wurden und seitdem bundesweit an allen Schulen, die die Lernenden auf die Allgemeine Hochschulreife vorbereiten, gelten (vgl. IQB 2012). Die fünf Kompetenzbereiche, die die „Diskursfähigkeit“ (KMK 2014, 9) der Jugendlichen abbilden, gliedern sich in funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz, Text- und Medienkompetenz, sowie Sprachbewusstheit und Sprachlernkompetenz. Hier wird der enge Zusammenhang zwischen der reinen Sprachbeherrschung und der interkulturellen Kompetenzen, auf die auch Byram (2002, 10) eingeht, sowie deren hohe Bedeutung für den europäischen Fremdsprachenunterricht deutlich. In der Präambel der Veröffentlichung dieser Bildungsstandards werden die „zunehmende Globalisierung“ (KMK 2014, 8) und die „Internationalisierung privater und beruflicher Beziehungen“ (ebd.) als Hauptgrund für die Wichtigkeit des Fremdsprachenunterrichts, sowie der Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz genannt. Der wesentliche Stellenwert interkultureller Kompetenz im Konzept des Fremdsprachenunterrichts wird ausdrücklich und wiederholt erwähnt (ebd., 10). Bezogen auf den Französischunterricht bedeutet dies: Schüler sollen nicht nur lernen, die französische Sprache zu beherrschen, sondern auch im Hinblick auf ihre

⁴⁸ *s'engager* hat vielfältige Bedeutungen, sollte aber nicht mit dem deutschen Wort „sich engagieren“ übersetzt werden. Byrams Beschreibung der Teilkompetenz lässt darauf schließen, dass *s'engager* hier eher mit „sich auf etwas (also auf die fremden Lebens- und Sichtweisen) einlassen“ übersetzt werden kann.

berufliche Zukunft darüber hinausgehenden Fähigkeiten erwerben, die es ihnen ermöglichen, mit Sprechern aus dem frankophonen Raum zu interagieren und die hierfür nötigen sprachlichen und nichtsprachlichen Codes zu entschlüsseln, zu interpretieren und einzusetzen (siehe hierzu auch die genauere Beschreibung der Kompetenz in den Bildungsstandards auf ebd., 16).

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz gliedert sich in fünf Teilkompetenzen: Verstehen, Handeln, Wissen, Einstellungen und Bewusstheit (ebd., 9). Diese sind im Wesentlichen an Byrams Teilkompetenzen angelehnt, die im letzten Gliederungspunkt dargelegt und erklärt wurden. „Verstehen“ entspricht *savoir comprendre*, „Handeln“ entspricht *savoir apprendre/faire*, „Wissen“ *savoir être*, „Einstellungen“ entspricht *savoir être* und „Bewusstheit“ *savoir s'engager*.

Die Teilkompetenzen Wissen, Einstellungen und Bewusstheit werden hier als Grundpfeiler für „interkulturelles Verstehen und Handeln“ genannt (ebd., 16). Auch hier wird deutlich: Wenn Lernende zwar die rein sprachlichen Mittel beherrschen, aber auf zwischenmenschlicher Werte- und Bewusstseinssebene nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügen, wird der Austausch zwischen ihnen und Menschen anderer Länder nicht gelingen, und dann wäre der Fremdsprachenunterricht erfolglos. Auf schulischer Ebene würde das erworbene sprachliche Wissen nicht zum Bestehen der Allgemeinen Hochschulreife ausreichen (vgl. ebd., 15).

Im Folgenden soll die Unterrichtssequenz sich aufgrund dessen besonders diesen drei Teilkompetenzen im Kontext des Postkolonialismus widmen. Angelehnt an die Beschreibung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in den Bildungsstandards wird sie ebenfalls den Zusammenhang mit der Text- und Medienkompetenz, sowie mit der funktionalen kommunikativen Kompetenz berücksichtigen (vgl. ebd., 16).

7. BESCHREIBUNG DER TEILKOMPETENZEN *SAVOIR, SAVOIR ÊTRE* UND *SAVOIR S'ENGAGER* IM KONTEXT DES POSTKOLONIALISMUS

Die Teilkompetenzen *savoir*, *savoir être* und *savoir s'engager* sollen im Weiteren noch genauer beschrieben werden, da diese in der von mir entworfenen Unterrichtssequenz über den Postkolonialismus den wesentlichen Bestandteil darstellen. Das Wissen über die Kolonialisierung, Versklavung, Christianisierung und die gewaltsame sprachliche und kulturelle Beeinflussung des afrikanischen Kontinents durch Frankreich (ebenso wie durch Deutschland) reicht nicht aus, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben.⁴⁹ Die Jugendlichen müssen sich vor allem der Subjektivität und dem Einfluss der kolonialen Vergangenheit auf ihre eigenen Sichtweisen und Einstellungen gegenüber der Bevölkerung des subsaharischen Afrika, sowie dortiger Lebens- und Sichtweisen bewusst werden. Byram definiert die finalen Ziele interkulturellen Lernens folgendermaßen: "What we need is to assess ability to make the strange familiar and the familiar strange (*savoir être*), to step outside their taken for granted perspectives, and to act on a the basis of new perspectives (*savoir s'engager*)." (Byram u.a. 2002, 29). Die Lernenden sollen also die oftmals vorgefertigten und undifferenzierten Informationen und Bilder vom afrikanischen Kontinent und seinen Bewohnern im subsaharischen frankophonen Raum hinterfragen und ausdifferenzieren („to make the familiar strange“, ebd.), sowie sich der Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich zu ihren eigenen Lebensweisen und Werten bewusst werden („to make the strange familiar“, ebd.).

Ebenso will ein afrozentrischer Postkolonialismus zwar primär die Einwohner ehemaliger Kolonialmächte über ihre koloniale Vergangenheit aufklären, aber final die Auswirkungen des Kolonialismus auf heutige Denk-, Wirtschafts-, und Machtstrukturen überwinden, also einen Bewusstseins- und Perspektivenwechsel auslösen. Die Aufklärung über die koloniale Vergangenheit, sowie deren Auswirkungen auf heutige Sicht- und Lebensweisen in den Ländern und unter den Bewohnern entspricht Byrams Begriff des *savoir*, also gewissen Wissenskomponenten, die als Hilfen für interkulturelles Verstehen und Handeln dienen (vgl. KMK 2014, 16). Die Bereitschaft, eigene Meinungen und als richtig bewertete Standpunkte sowie Stereotype zu hinterfragen und Lebens- und Sichtweisen von Bewohnern ehemaliger Kolonien sowie deren Perspektive des Kolonialismus anzunehmen, ist die postkoloniale Adaptation der Teilkompetenz *savoir être* (vgl. hierzu Byram u.a. 2002, 35: „[...] creating curiosity and a sense of openness.“). Eines der Ziele des Postkolonialismus besteht darin, die eigene koloniale Prägung, die sich auf kognitiver, affektiver Ebene und eventuell sogar auf Handlungsebene widerspiegelt, aufzuarbeiten. Diese koloniale Prägung mit den Reflektionen, Werten und Praktiken des Gegenübers objektiv zu vergleichen, ist wiederum die Umsetzung von *savoir s'engager*, dem Teilbereich des Interkulturellen Lernens nach Byram. Somit ergänzen sich Byrams Theorien mit denen des Postkolonialismus in kulturwissenschaftlicher und auch in didaktischer Hinsicht.

⁴⁹ Siehe hierzu Byram u.a. 2002, 29. „The problem lies however in the fact that knowledge and understanding are only part of intercultural competence [...]“ (eigene Hervorhebung).

Diese Zusammenhänge zwischen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und den Theorien und Zielen des Postkolonialismus sollen die Basis für die folgende Unterrichtssequenz sein. Sie soll demnach beide Theorien gleichermaßen berücksichtigen und sie für ein konkretes Beispiel einer Anwendung im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe fruchtbar machen.

8. VERANKERUNG DES WISSENS ÜBER DAS FRANKOPHONE SUBSAHARISCHE AFRIKA ALS TEIL INTERKULTURELLEN LERNENS IM LEHRPLAN PLUS

Auch wenn nur knapp ein Viertel der Französischsprechenden in Frankreich selbst leben und die Zahl der frankophonen Einwohner Afrikas etwa doppelt so hoch ist (s. hierzu die offiziellen Zahlen der internationalen Organisation der Frankophonie: Organisation internationale de la Francophonie 2016), sind die landeskundlichen Inhalte des bayerischen Lehrplans PLUS⁵⁰ im Bereich der interkulturellen Kompetenzen jahrgangsstufenübergreifend vergleichsweise stark auf Frankreich und Europa konzentriert. Afrikanische Lebens- und Sichtweise finden somit nach wie vor nur schwer Eingang in den europäischen Diskurs (siehe Kapitel 3 dieser Arbeit). Erst ab der 8. Jahrgangsstufe (also ab dem 3. bzw. 4. Lernjahr Französisch) sollen demnach Schüler etwas über andere Kulturen lernen, die Französisch sprechen und hier ist dies zunächst auf die beschränkt, die sich in Frankreich aufhalten (Stichwort *immigration und intégration*) (siehe hierzu ISB 2019/1, ISB 2019/2).⁵¹ Spezifisch genannt wird hier die Region Québec, sowie der nordafrikanische Maghreb-Raum. Ab der 10. Jahrgangsstufe sollen Französischschüler „Verständnis, Toleranz und Empathie“ im Hinblick auf „verschiedenen Kulturen in frankophonen Ländern“ (ISB 2019/4) erlernen und zeigen. Auch in der 11. Jahrgangsstufe, also der Oberstufe, sollen „andere frankophone Länder“ (ISB 2019/5) im Kontext der interkulturellen kommunikativen Kompetenz eine Rolle spielen. In den anderen Jahrgangsstufen beschränken sich die Teilbereiche der interkulturellen kommunikativen Kompetenz auf Wissen und Einstellungen gegenüber Frankreich und seinen Bewohnern, sowie der gesamteuropäischen Integration (ISB 2019/6).

Von den über 20 afrikanischen frankophonen Ländern, die sich südlich der Sahara befinden und insgesamt rund ein Drittel der Mitgliedsländer der OIF bilden, (vgl. EDA 2019) wird somit im bayerischen Lehrplan PLUS kein einziges namentlich erwähnt, noch wird auf den Teil dieses Kontinents explizit hingewiesen. Es ist also möglich, dass ein Französischlernender, der von der 5. bis zur 12. Jahrgangsstufe Französisch im Gymnasium lernt, keinerlei Kenntnisse über die Lebens- und Sichtweisen von Menschen aus dem frankophonen Raum im subsaharischen Afrika erlernt, geschweige denn im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit hat, seine kolonialistisch geprägten Vorurteile und unbewussten Stereotypen über diese Bevölkerungsgruppen zu revidieren. Um den Bildungsstandards gerecht zu werden, müsste der Lehrplan diesbezüglich erweitert oder konkretisiert werden, da Rassismus und andere menschenverachtende und demokratiefeindliche Ideologien häufig gegen Menschen gerichtet

⁵⁰ Eine genaue Analyse der Lehrpläne aller weiteren Bundesländer würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Auch wenn es einige Unterschiede in den Gewichtungen der Informationen über verschiedene frankophone Regionen und Länder gibt, ist die (gemessen an den Sprecherzahlen der einzelnen Länder) verhältnismäßig Konzentration auf Frankreich und die dortigen Interessen und Einwohner erkennbar. S. z.B. den baden-württembergischen Lehrplan.

⁵¹ Im Kontrast dazu wird im Spanischunterricht bereits im 1. Lernjahr Hispanoamerika erwähnt, was ebenfalls ehemalige Kolonien und einen weitaus größeren Teil an Spanischsprechenden als das ehemalige „Mutterland“ selber beinhaltet. (ISB 2019/3).

sind, die aus Afrika stammen (s. hierzu Kapitel 3 und 4, sowie Bergmann 2006 und Ataman 2019).

Die fachdidaktische Zeitschrift *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* hat im Jahr 2001 eine ganze Ausgabe dem Thema „Fremdverstehen: Afrika“ gewidmet. Im Basisartikel vermerkt Susanne Wessin, dass die derzeitigen Schulbücher das Bild von „dem Afrikaner“ als Menschen in Armut, der auf dem Land lebt und in extensiver Agrarwirtschaft um seine Existenz kämpft, sogar noch verstärken. Sie bieten kaum Möglichkeit zur Identifikation mit der unbekanntem Lebensweise der dortigen Bewohner, noch zu einem Perspektivenwechsel, da die Figuren und Geschichten in den Schulbüchern wenig mit der Lebensrealität der Schüler zu tun haben (Wessin 2001, 4). Da dies jedoch im Sinne der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in den Bildungsstandards für den Erfolg des Fremdsprachenunterrichts wichtig ist, wird in der folgenden Unterrichtssequenz ein besonderes Augenmerk auf diese durch Empathie und Wissenskomponenten ausgelöste Bewusstseinsveränderung (siehe auch KMK 2014, 16) gelegt.

9. KRITISCHE AUFARBEITUNG EIGENER UND FREMDER VORURTEILE ÜBER EHEMALIGE FRANZÖSISCHE KOLONIEN DES SUBSAHARISCHEN AFRIKAS UND DORTIGER BEWOHNER IM RAHMEN EINER UNTERRICHTSREIHE

9.1. Allgemeines

Im Verlauf des folgenden Kapitels werde ich zunächst einige Rahmenbedingungen zur Unterrichtssequenz vorstellen. Die Zielgruppe der Unterrichtssequenz ist ein Französischkurs der gymnasialen Oberstufe (11. oder 12. Klasse, je nach Sprachniveau und Lerntypen). Dies liegt zum einen an dem in der Unterrichtssequenz eingebundenen Material (Texte, Videos, Hördateien), das sprachlich sicherlich für frühe Lernjahre Französisch zu anspruchsvoll ist und gerade für lernschwächere Schüler demotivierend sein könnte. Darüber hinaus könnten die Informationen, Einstellungen und Lebensberichte, die in der Unterrichtssequenz behandelt werden, für den ein oder anderen Schüler unter 16 Jahren aufgrund seiner Entwicklungsphase und seiner meist geringeren Lebenserfahrung – gegenüber eines Schülers aus der Oberstufe – zu emotional aufwühlend oder gar angsteinflößend und abschreckend wirken und somit negative Assoziationen mit fremden Lebens- und Sichtweisen anstatt eines „sense of openness“ (vgl. hierzu Byram u.a. 2002, 35) auslösen. Des Weiteren enthält der Lehrplan PLUS der 11. und 12. Klasse deutlich weniger grammatikalische und metasprachliche Inhalte und lässt mehr Raum für intensivere Einheiten über landeskundliche und interkulturelle Themen (vgl. ISB 2019/ 5 und 6). Dessen ungeachtet sollten Schüler bereits in frühen Phasen des Französischlernens mit Menschen und Sichtweisen aus ‚anderen‘ Kulturen bekannt gemacht werden und Begegnungen ermöglicht werden, damit sie hierfür sensibilisiert werden und dahingehendes Interesse geweckt wird. Dies dient als „Nährboden“ (Schellenberger 2001, 12) für spätere interkulturelle Lernprozesse. Andernfalls könnte eine derartige Unterrichtsreihe auf Desinteresse und mangelndes Verständnis stoßen (vgl. ebd.). Bei der Wahl einer geeigneten Lerngruppe für die Unterrichtsreihe sollte die Lehrkraft also nicht nur das sprachliche Niveau und die psychische Belastbarkeit der Schüler, sondern auch ihr Vorwissen und bestehende Einstellungen gegenüber dem „Fremden“ berücksichtigen.

Ich habe die Sequenz in insgesamt drei Lektionen unterteilt und für die ersten zwei Lektionen je eine Doppelstunde eingeplant. Die erste Lektion soll sich mit dem geschichtlichen und ideologischen Hintergrund der Kolonialisierung aus der Sicht Frankreichs beschäftigen. Hier soll vor allem die Teilkompetenz *savoir* des interkulturellen Lernens bzw. der Teilbereich Wissen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz trainiert werden. In der zweiten Lektion soll die Kolonialisierung aus der Sicht der Kolonialiserten dargestellt werden. Hierbei soll bei den Schülern schwerpunktmäßig die Teilkompetenz *savoir être* gefördert werden, so dass sie sich von den europäisch geprägten Sichtweisen distanzieren und gleichzeitig für unbekannte

Perspektiven auf die Kolonialisierung öffnen können („the ability to ‚decentre‘“, Byram u.a. 2002, 12). In der dritten und letzten Lektion, die im nächsten Kapitel ausführlich beschrieben wird, sollen die Schüler nun ihr eigenes Bild vom subsaharischen Afrika und der dortigen Bevölkerung kritisch hinterfragen und ein Bewusstsein für die Ursprünge und Folgen von Vorurteilen und Rassismus bewusst werden. Somit bedient dies hauptsächlich die Teilkompetenz *savoir s'engager*, also das interkulturelle Bewusstsein, auf das die Bildungsstandards hinweisen. Ich habe mich für eine Dreiteilung der Unterrichtssequenz entschieden, um die drei wichtigen Teilkompetenzen interkulturellen Lernens, die alle aufeinander aufbauen, einzeln zu berücksichtigen, und darüber hinaus die Kolonialisierung und ihre Folgen bis heute sowohl historisch (kognitiv) als auch ideologisch (affektiv und evaluativ)⁵² aufzuarbeiten, da gerade die letzten beiden Ebenen bei Vorurteilsbildung und -revidierung eine Rolle spielen. Trotzdem würde ich die Lektion über historische Hintergründe und Ablauf des Kolonialismus nicht missen, da er gewissermaßen die Basis für das interkulturelle Lernen und nicht zuletzt auch wichtiges landeskundliches Wissen darstellt, das die Situation Frankreichs bis heute in Form von Immigration und politischen Diskursen beeinflusst (siehe hierzu die Gliederungspunkte 1.-3.).

9.2. Skizze der ersten beiden Einheiten

Kube macht darauf aufmerksam, dass Jugendliche „bereits ein Bild der fremdkulturellen Wirklichkeit im Kopf“ (2001, 35) haben. Dieses muss zum Einstieg in die Thematik ergründet und erfragt werden, beispielsweise in Form einer Hausaufgabe, die der Unterrichtssequenz vorausgeht, oder in Form eines aktivierenden Stundeneinstiegs (z.B. mit einem Brainstorming zu der Frage: „L’Afrique subsaharienne – à quoi cela vous fait-il penser?“). Auf diese Weise haben die Schüler bereits ihr Vorwissen aktiviert und sind sich bereits gewisser stereotypischer Assoziationen bewusst, die mit dem afrikanischen Kontinent typischerweise in Verbindung gebracht werden.

In der ersten Lektion sollen Frankreichs Motive der Kolonialisierung Afrikas behandelt werden. Zum einen soll hier als religiös-kultureller Hintergrund der biblische Missionsauftrag im Matthäusevangelium⁵³ und seine Umsetzung in den entsprechenden französischen Kolonien behandelt werden.⁵⁴ Des Weiteren soll eine Textarbeit über Auszüge von Victor Hugos *Discours au colonialisme* die demnach moralische und intellektuelle Überlegenheit auf der Seite Frankreichs herausfiltern, die zur sogenannten „mission civilisatrice“ (s. z.B. Magnan 2019) geführt hat (siehe hierzu Anlage 1). Ich habe dieses Material ausgesucht, da es für Französischschüler der Oberstufe sprachlich (mit entsprechender Semantisierung einiger Wörter) verständlich ist, und man anhand des Textes die Funktionsweisen des *Othering* adäquat herausarbeiten kann. Es ist zudem wahrscheinlich, dass viele Schüler Victor Hugo zumindest vom Namen her kennen und ggf. schon eines seiner Werke als Buch oder Film gesehen/gelesen

⁵² Bredella (2017, 150) definiert interkulturelles Lernen als eine Mehrzahl von von Prozessen auf kognitiver, affektiver und evaluativer Ebene. Somit sollen die einzelnen Lektionen der Unterrichtseinheit jeweils interkulturelle Lernprozesse auf unterschiedlicher Ebene verstärken.

⁵³ Siehe Matthäus 28, 18-20, Einheitsübersetzung: „Da trat Jesus auf sie zu und sagte zu ihnen: Mir ist alle Macht gegeben im Himmel und auf der Erde. Darum geht zu allen Völkern und macht alle Menschen zu meinen Jüngern; tauft sie auf den Namen des Vaters und des Sohnes und des Heiligen Geistes, und lehrt sie, alles zu befolgen, was ich euch geboten habe.“

⁵⁴ Hierzu eignen sich beispielsweise die didaktisch aufbereiteten Texte auf S.176f. in Geiss et al. (edd.), 2008.

haben. So wird die motivierende Dimension der Textarbeit verstärkt (siehe hierzu Leupold 2007, 20). Das hohe Ansehen Hugos in europäischen kulturellen und historischen Diskursen trägt dazu bei, dass viele Einwohner Europas ein vorbildliches Bild von Victor Hugo haben. Die vorliegende Rede kann dazu beitragen, dieses Bild stellvertretend für viele unbewusst übernommene Einstellungen und Werte zu hinterfragen und somit bereits auf die Teilkompetenzen *savoir être* und *savoir s'engager* hinarbeiten. Aufbauend auf diese Textauszüge kann die Lehrkraft beispielsweise durch eine offene oder durch Fragen vorgegebene Diskussion mit den Schülern das Bild im Text von Afrika als Wildnis ohne Zivilisation und ohne Geschichte mit dem Bild des Franzosen/Italieners/Griechen/Spaniers als Intellektueller, Kultivierter und von Gott Auserwählter vergleichen und über mögliche Gründe und Folgen sprechen. Anschließend sollte in einem eigenen Themenabschnitt als eines der Hauptmotive Frankreichs für die Kolonialisierung Afrikas das wirtschaftliche Interesse genannt und erklärt werden. Je nach Sprachniveau und Interessensgebieten der Lerngruppe kann dies mehr oder weniger ausführlich geschehen. Es sollte außerdem darauf hingewiesen werden, dass der französische Staat nach wie vor ein wirtschaftliches Interesse an den Ressourcen der ehemaligen Kolonien im subsaharischen Afrika hat.

Auch das Motiv des Strebens Frankreichs nach Weltmacht – in Konkurrenz zu England- sollte thematisiert werden. Parallelen zu heutigen imperialistischen Bestrebungen einiger Länder können aufgezeigt werden, dies hängt jedoch stark von der Lerngruppe (nicht auch zuletzt von dem kulturellen, politischen und ethnischen Hintergrund der Schüler) und der vorangeschrittenen Zeit ab.

In der zweiten Lektion, die die Teilkompetenz *savoir être* durch eine Öffnung gegenüber ‚fremder‘ Sichtweisen vermitteln soll, werden die Folgen der Kolonialisierung in einzelnen Aspekten (z.B. Sklaverei, Unterdrückung der Einwohner, Verbreitung der französischen Sprache, Ausbau der Infrastruktur, Aufbau von Schulen) aufgedeckt und kritisch beleuchtet. Hierbei ist es wichtig, den verklärenden Einstellungen vieler Europäer vorzubeugen⁵⁵ und verstärkt die negativen Aspekte der Kolonialisierung für die dortigen Einwohner ausdifferenzieren und zu diskutieren. Zu diesem Zweck eignet sich das knappe, aber einprägsame und – der tragischen Thematik relativ angemessen – unterhaltsame Video des Online-Nachrichtenskanals AJ+ France⁵⁶, das auf sozialen Netzwerken wie Facebook oder Twitter verfügbar ist.

Um nachvollziehen zu können, wie die damaligen Einwohner der Kolonien die Besetzung und den erzwungenen Kontakt mit einer fremden Ethnie und Kultur empfunden haben müssen, bietet sich hervorragend das Bild *The Savage Hits Back: The White Man Through Native Eyes* von Julius E. Lips⁵⁷ an. Nachdem die erste Lektion sehr textlastig war und eher kognitive Lerntypen angesprochen hat, ist nun ein Bild auch ansprechend für andere, eher visuell und affektiv gestützte Lerntypen. Hier kann die Lehrkraft mit den Schülern herausarbeiten, wie sie den Mann finden (z.B. Aussehen und augenscheinlicher Charakter), der auf dem Bild dargestellt wird, und ob sie schonmal so eine Darstellung von einem Europäer gesehen haben. Aufbauend auf den Eindrücken können sie Vermutungen anstellen, wie wohl die Einwohner

⁵⁵ So denken beispielsweise viele Europäer, dass es gut war, dass durch die Kolonialisierung „die Afrikaner“ alphabetisiert wurden. Dass die Maßnahmen der Bildung und Beschulung weniger als 10 Prozent der Einwohner wirklich erreichte (vgl. Geiss et al. 2008, 176) und außerdem mit der Vernichtung der regionalen Sprachen und Lebensweisen einherging, wird oft nicht in Erwägung gezogen.

⁵⁶ AJ+ France beschreibt sich selber als „[...] un média en ligne pour les générations connectées et ouvertes sur le monde qui traite de façon inclusive des problématiques des sociétés contemporaines.“ Al Jazeera Media Network, 2020.

⁵⁷ siehe hierzu Lips, Julius: *The Savage Hits Back, or the White Man Through Native Eyes*. London 1937.

Afrikas die Unterdrückung, Zwangsmissionierung und Besetzung durch französische Kolonisatoren empfunden haben müssen. Auch hier ist es wichtig, alle Aspekte anzusprechen, nicht zu generalisieren und möglichst respektvoll alle Beteiligten mit einzubeziehen. Die Seiten 43-44 aus dem Jugendroman *Cette Afrique-là*⁵⁸ können die gesammelten Eindrücke ergänzen und den Perspektivenwechsel auch kognitiven Lerntypen ermöglichen. Generell sollte bei den Diskussionen eine freie Atmosphäre geschaffen werden, die es den Schülern leichter macht, sich zu den Themen ehrlich zu äußern. Über leichte sprachliche Fehler sollte hinweggesehen werden, um die Schüler nicht zu demotivieren. Hilfreiches und wichtiges Vokabular sollte zur Verfügung gestellt werden (vgl. Byram u.a. 2002, 22). Falls menschenverachtende oder undemokratische Meinungen zum Ausdruck kommen, sollten diese jedoch keinesfalls toleriert, sondern scharf verurteilt werden und bei mangelnder Einsicht des entsprechenden Schülers auch entsprechende Konsequenzen mit sich bringen, um dieses Verhalten in keiner Weise zu verstärken. Gegebenenfalls könnten zu Beginn der Unterrichtsreihe auf geltende Klassenregeln aufmerksam gemacht werden („Wir verletzen niemanden.“, etc.) und darauf hinweisen, dass dies auch Menschen gilt, die nicht zur Lerngruppe gehören, aber im gleichen Maße Respekt und Umgang auf Augenhöhe verdienen. Die drei Unterrichtseinheiten sollten die Lernenden in einen „kontinuierlichen Dialog über eigene und fremde Perspektiven“ (Bredella/Delanoy 1999, 13) treten lassen und deswegen verschiedene Sozialformen und Raum für Austausch bieten. Wie genau dies gestaltet wird (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenumsdiskussion, etc.), hängt natürlich in hohem Maße von der Lerngruppe ab.

9.3. Ausführliche Beschreibung der dritten Einheit

9.3.1. Ziel der Einheit

In der dritten Einheit der Unterrichtssequenz über den Postkolonialismus als Teil von interkulturellem Lernen sollen die Schüler ihr eigenes Bild vom subsaharischen Afrika und der dortigen Bevölkerung kritisch reflektieren und sich der negativen Folgen von Stereotypen und *Othering* bewusst werden. Hier wird besonders der Teilbereich *savoir s'engager* des interkulturellen Lernens nach Byram u.a. (2002, 12ff.) trainiert. Es ist sehr wahrscheinlich, dass ein großer Teil der Schüler ein stark vereinfachtes, ggf. negativ geprägtes Bild von der Bevölkerung des subsaharischen Afrikas hat, und dies kaum in Frage stellt. Dies liegt unter anderem an der Darstellung Afrikas und Migranten aus Afrika in Film, Fernsehen, Büchern und Zeitungen, sowie in politischen und gesellschaftlichen Diskursen, die bis heute kolonialistisch geprägt sind. Das Ziel des interkulturellen Lernens ist es, dass die Schüler ihre Gesprächspartner als komplexe, kreative und ihnen gleichwertige Wesen anzusehen (vgl. Byram u.a. 2002, 35; Bredella 2017, 151). Sobald sie in eine reale Begegnungssituation mit einem Menschen kommen, der familiäre Wurzeln in Subsahara-Afrika besitzt, sollten sie diesem nicht bereits durch kolonial geprägte Diskurse vermittelte Eigenschaften und Fähigkeiten zuschreiben, bevor sie ihn kennen. Sie sollten ihm vielmehr offen und vorurteilsfrei begegnen, ihm zugestehen, vielschichtig zu sein, und sich je nach Situation und Lebensphase unterschiedlich zu verhalten. Nur so kann diese interkulturelle Begegnungssituation friedlich und von

⁵⁸ s. Ikelle-Matiba 2000, 43-44.

gegenseitigem Respekt und Akzeptanz geprägt verlaufen (vgl. Byram u.a. 2002, 10). Die dritte Einheit soll zu diesem Zweck einen Perspektivenwechsel von der europäisch-kolonialistisch geprägten Sichtweise ermöglichen. Die Distanz zum ‚Fremden‘ soll verringert werden (siehe hierzu Kamecke 2002, 257). Damit ein Perspektivenwechsel geschehen kann, muss zunächst die eigene Perspektive kritisch reflektiert werden, um im zweiten Schritt Empathie und Verständnis für andere Sichtweisen zu empfinden. Ich habe für diese Einheit einen zeitlichen Rahmen von zwei Doppelstunden eingeplant, dieser kann jedoch je nach Größe und Heterogenität der Lerngruppe variieren. Es bietet sich an, diese Einheit beispielsweise in einer Woche durchzuführen, wenn der Stundenplan und die Aufteilung der vier wöchentlichen Französischstunden eines Oberstufenkurses dies zulassen.

In der ersten Doppelstunde sollen die Schüler objektive und aussagekräftige Informationen über das Bild Frankreichs/Europas von den Bewohnern in den afrikanischen Kolonien erhalten, und in der zweiten Doppelstunde den Einfluss dieser Prägungen auf ihre eigenen Sichtweisen hinterfragen.

9.3.2. Einstiegsphase

Als Einstieg in die Thematik der Stereotypen und Vorurteile sollen die Schüler in Partnerarbeit zunächst sich selbst, und dann gegenseitig beschreiben und die Ergebnisse miteinander vergleichen. Hierbei sollte selbstverständlich deutlich gemacht werden, dass die Beschreibungen respektvoll und keinesfalls abschätzend geprägt sein sollen.

Dies soll in schriftlicher Form und in französischer Sprache geschehen, damit die nötige Diskretion gewährt wird und die funktionale kommunikative Kompetenz trainiert wird. Ein Detail des Arbeitsauftrags ist es, die Beschreibung auf einen einzigen Satz zu beschränken. Dadurch sollen die Schüler merken, wie schwierig bzw. unmöglich es ist, ein menschliches Individuum in wenigen Worten ganzheitlich zu beschreiben, ohne Eigenschaften auszulassen oder zu vereinfachen. Die Beschreibungen werden nicht in mündlicher Form durchgeführt, da dies die Schüler sprachlich und inhaltlich in ihrem Schreibfluss hemmen könnte. Ein Wörterbuch sollte ihnen zu Verfügung stehen, damit ihre Einfälle nicht durch mangelnden französischen Wortschatz gebremst werden.

Die Schüler sollen im anschließenden Austausch in französischer Sprache reflektieren, wie schwierig oder leicht sie es fanden, die andere Person zu beschreiben, und ob sie sich von der Beschreibung durch die andere Person gut und ausgewogen dargestellt fühlen. Hierbei wird die soziale Kompetenz ebenso wie die kommunikative Kompetenz trainiert und es entwickelt sich bereits ein Perspektivenwechsel im Sinne des *savoir être*, der für die interkulturelle Kompetenz notwendig ist (vgl. Byram u.a. 2002, 11). In einem kurzen Unterrichtsgespräch im Plenum können die Schüler freiwillig auf Französisch von den Ergebnissen ihrer Beschreibungsversuche, sowie von den Diskrepanzen und Gemeinsamkeiten mit denen des Mitschülers erzählen. Ein Austausch mit dem Rest der Klasse fördert die Aktivierung aller Lernenden und ermöglicht die Sicherung des ersten wichtigen Fazits der Doppelstunde: Niemand kann einen Menschen besser beschreiben als er selbst. Und abgesehen davon, wie ausführlich sie auch sein mögen, würden Fremdbeschreibungen niemals dem ganzen Spektrum eines Charakters und den Interessen eines Individuums gerecht werden. Somit wird die Komplexität eines jeden Individuums, die für Byram unabdingbarer Teil des Menschenbildes eines *intercultural speakers* ist (vgl. ebd., 9), den Schülern bereits im Einstieg der Doppelstunde deutlich. Dieser

Einstieg sollte in etwa zehn Minuten dauern und den Boden für das darauffolgende Unterrichtsgeschehen bereiten.

9.3.3. Erarbeitungsphase

Zur Erarbeitung der kolonialistisch geprägten und oft unbewusst übernommenen Vorurteile über Bewohner des subsaharischen Afrika legt die Lehrkraft kommentarlos das folgende Zitat auf den Overhead-Projektor/ wirft es mit dem Beamer an die Wand: „Crier, danser, se réjouir, s'exprimer, c'est être nègre.“ (Paul Morand, 1928).⁵⁹ Zunächst ist es wichtig, sicherzustellen, dass alle Lernenden das kurze, aber aussagekräftige Zitat verstanden haben. *Crier, danser, s'exprimer* und *être nègre* sind sicherlich bereits bekannt oder aus dem Englischen erschließbar, aber *se réjouir* wird möglicherweise nicht von allen Lernenden verstanden. Die Lehrkraft sollte deshalb nachhaken, ob jede/r weiß, was *se réjouir* bedeutet, und dies bei Bedarf mithilfe einer sprachlichen und nicht-sprachlichen Semantisierungstechnik erklären (z.B. ‚Quand tu me donnes un cadeau, je me réjouis‘; unterstützt von einer entsprechenden Mimik und Gestik). Auf die Weise wird allen Lerntypen die Möglichkeit gegeben, an der darauffolgenden Diskussion teilzunehmen, und die Bedeutungsschwere des Zitats zu erkennen. Des Weiteren merken die Lernenden, dass es im Rahmen dieser Unterrichtssequenz nicht darum geht, den Wortschatz und die Grammatik fehlerfrei zu beherrschen, sondern sich vielmehr über die Thematik auszutauschen, eigene Gedanken diesbezüglich zu äußern und kritisch zu reflektieren. Somit werden die Prinzipien des kommunikativen Ansatzes nach Hans-Eberhard Piepho (s. z.B. Kurtz 2013, 84ff.) eingehalten und die kommunikative Kompetenz der Lernenden wird trainiert.

Das vorliegende Zitat kann möglicherweise spontane Reaktionen hervorrufen, vor allem, wenn sich ‚schwarze‘ Schüler in der Lerngruppe befinden. Die Reaktionen können nacheinander, auf Deutsch und auf Französisch, im Unterrichtsgespräch geäußert werden. Wenn die Reaktionen auf Deutsch erfolgen und wichtige Vokabeln enthalten (wie ‚Rassismus‘, ‚Stereotypen‘, usw.), dann schreibt die Lehrkraft die französische Entsprechung an die Tafel, damit die Schüler ihren Wortschatz auf diesem Gebiet erweitern (vgl. Byram u.a. 2002, 22). Ich rate von einer Vorsemantisierung ab, da die Schüler in keiner Weise durch eine vermeintliche Erwartungshaltung der Lehrkraft gelenkt werden sollen, z.B.: Die Lehrkraft schreibt „préjugés“ an die Tafel, deswegen denken die Schüler, dass sie jetzt über Vorurteile sprechen sollen, und lassen ihren Gedankenassoziationen somit keine Freiheit. Auch wenn vermutlich schwächere und ängstlichere Lerntypen zunächst gehemmt sein werden, sich zu dem Zitat auf Französisch zu äußern, kann im Verlauf der Diskussion, wenn bereits hilfreiche Wörter an der Tafel stehen und die Lehrkraft offen und wohlwollend auf die Schüleräußerungen reagiert hat, ihre Hemmung überwunden werden. Dieses Zitat soll, aufbauend auf die Einstiegsübung, den Perspektivenwechsel ermöglichen, der für das interkulturelle Lernen essenziell ist. Hierzu wird es anhand der folgenden Fragen didaktisch aufgearbeitet. Zunächst soll im Plenum besprochen werden, wer hier mit ‚nègre‘ gemeint ist. Die Sozialform des Klassenverbandes eignet sich, da es relativ wahrscheinlich ist, dass viele Lernenden eine sehr unterschiedliche Vorstellung davon haben, wer oder was genau zu ‚den Schwarzen‘ oder ‚Afrika‘ gehört. Diese unklare Definition, die auf dem Phänomen des *Othering* beruht, kann die Lehrkraft durch kritische Rückfragen herausarbeiten. So kann sie zum Beispiel, wenn ein Schüler

⁵⁹ s. hierzu Morand 1981, 39.

sagt: „Un nègre, c'est un habitant de l'Afrique.“, zurückfragen: „Donc, un égyptien est-il aussi un nègre?“. Hier werden wahrscheinlich die Meinungen auseinandergehen: Die einen zählen Ägypten wie selbstverständlich zu dem kolonialistisch geprägten Bild von „Afrika“ dazu, die anderen haben genauere Vorstellungen über Spuren der sogenannten alten ägyptischen Hochkultur (Pyramiden, Sphinx, Hieroglyphen), welche dem Bild von einer Gesellschaft der ‚Wilden‘ widersprechen. Einige Lernende wissen möglicherweise gar nicht, dass Ägypten ein Teil des afrikanischen Kontinents ist. Somit ist die Frage der Lehrkraft darauf angelegt, die Lernenden zum kritischen Reflektieren ihres eigenen Bildes von „dem Afrikaner“ anzuregen. Mögliche darauffolgende Kommentare sind somit erwünscht und können zu einer Diskussion unter den Lernenden führen, in der die Lehrkraft in den Hintergrund tritt und nur einschreitet, falls der Lärmpegel zu hoch wird oder menschenverachtende Bemerkungen fallen. Die Lehrkraft kann an geeigneter Stelle auch fragen, ob die Lernenden wussten, dass allein in Afrika südlich der Sahara rund 2.000 Sprachen gesprochen werden (vgl. Wessin 2001, 6) und ob es möglich ist, alle Menschen dieser Kulturen- und Sprachenvielfalt mit einem Satz zu beschreiben. Hierbei kann sie auch auf das Fazit der Einstiegsübung zurückgreifen, das bereits die Komplexität eines einzigen Menschen anschaulich gemacht hat. Es kann helfen, eine geographische Karte von dem afrikanischen Kontinent, wo dessen Größe und auch die Anzahl der 54 Länder⁶⁰ sichtbar wird (siehe hierzu Vignaud 2001, 19). Hierbei kann die Lehrkraft auf die Karte deuten und provokativ fragen: „Où se trouve donc ‚le nègre‘?“ Die Lernenden werden sich somit dessen bewusst, dass bereits in ihren Köpfen ‚Afrika‘/ ‚die Schwarzen‘ keine homogene, leicht definierbare Masse darstellen und beginnen, ihre eigene Meinung zu hinterfragen, die durch das Phänomen des *Othering* geprägt ist. Es ist wichtig, dass –, ebenso wie bei der restlichen Diskussion der didaktischen Fragen zum Zitat, – die Lernenden möglichst furchtlos ihre Meinung äußern können und miteinander auf Französisch in ein Gespräch kommen. Dadurch trainieren sie zum einen die kommunikative Kompetenz, da die Hemmschwelle, mit einem Mitschüler zu diskutieren, meist deutlich geringer ist, als mit der Lehrkraft. Zum anderen lernen sie, andere Meinungen und Sichtweisen stehen zu lassen, da sie – außer bei Verletzungen der Menschenwürde – von der Lehrkraft nicht als „falsch“ oder „richtig“ gewertet werden. Die folgenden Fragen zum Zitat, die man je nach Aufmerksamkeit und Aktivität der Lerngruppe in Partnerarbeit oder in Einzelreflektion beantworten lassen kann, sollen den Perspektivenwechsel bei den Lernenden herbeiführen:

1. *Comment vous imaginez-vous quelqu'un qui ne fait rien que crier, danser et se réjouir? Est-ce réaliste?*
2. *Aimerais-tu que quelqu'un te définisse comme cela: ‚Crier, danser, se réjouir, c'est Lena/Julia/Marius/etc.‘? Pourquoi (pas)?*
3. *Pourquoi penses-tu que quelqu'un a défini ‚les Noirs‘ comme ça?*

Anschließend können sich die Schüler im Klassengespräch darüber austauschen. Die ersten Erkenntnisse über Vorurteile gegenüber den Bewohnern Afrikas können beispielsweise durch ein Tafelbild festgehalten werden. Es soll deutlich werden, dass Fremdeinschätzungen, die grundsätzlich sachlich und vom Verfasser wahr gemeint sind, in einer Gesellschaft zu unreflektierten Stereotypen über eine ganze Menschengruppe führen können, die immer einen Gegensatz zu dem ‚Eigenen‘ aufbauen und den Anderen geringschätzen oder abwerten. Dies steht im Gegensatz zu der Auffassung, dass Menschen aller Kulturen und Lebensweisen kreative, komplexe und reflexive Wesen sind (Byram u.a. 2002, 9; Bredella 2017, 151) und reduziert sie auf äußere und stark kontrastive Merkmale. Mögliche Hypothesen, die über die

⁶⁰ Manche zählen die teils anerkannte West-Sahara als 55. Land dazu.

Gründe hierfür sprechen, können geäußert werden. Da die vorhergehenden Unterrichtseinheiten vom Kolonialismus und seine Auswirkungen auf Frankreich und den afrikanischen Kontinent gehandelt haben, wird es sicher Schüler geben, die hier bereits einen Zusammenhang zwischen den abwertenden Stereotypen über den ‚nègre‘ und der kolonialen Vergangenheit vermuten (bzw. durch selbständig erworbenes Vorwissen bereits die Zusammenhänge kennen).

9.3.4. Textbegegnung

In den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK 2014, 15f.), ebenso wie beim Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (siehe hierzu Leupold 2007, 15) wird die enge Verbindung von interkultureller kommunikativer Kompetenz und der Text- und Medienkompetenz deutlich. Textarbeit ist einer der Grundpfeiler interkultureller Lernprozesse. Deswegen soll die vorliegende Unterrichtsreihe Begegnungen mit verschiedenen Arten von Texten beinhalten, die unterschiedliche Sichtweisen, also „contrasting views“ (Byram u.a. 2002, 23), zum Ausdruck bringen, die Byram bei der Ausbildung interkultureller Kompetenz als wichtig erachtet (s. ebd.). Byram hob bereits in Zusammenarbeit mit Zarate (1998) die besondere Bedeutung von Textarbeit im Kontext interkulturellen Lernens hervor, da diese das Potenzial hat, den Lesenden zu einem *intermédiaire culturel* machen. Die Auseinandersetzung mit Texten bildet nicht nur die Grundlage für die Konstitution individuellen und kollektiven Wissens (Antos 1997), sondern eignet sich (mit Texten jedweder Art) außerdem zur Gestaltung interkultureller Lehr- Lernprozesse, da diese die „kulturelle und sprachliche Realität des Zielsprachenlandes“ (Leupold 2007, 12) repräsentieren und den Lesenden zu einer aktiven Auseinandersetzung mit fremden Einstellungen und Werten auffordern (Vignaud 2001, 19). Wenn die Informationen, die über den Text transportiert werden, im Kontrast zur Lebenswelt der Lernenden stehen, fordern Sie den Lesenden zu einem Perspektivenwechsel auf, der wiederum zu Fremdverstehen und einem reflektierten und detaillierten Urteil über die eigene und fremde Kultur führt (vgl. Bredella 1999; Leupold 2007, 17). Die Teilkompetenzen interkulturellen Lernens *savoir*, *savoir être* und *savoir s’engager* werden somit durch Textbegegnungen erweitert. Leupold (2007, 15-21) hat insgesamt sechs Zieldimensionen von Textarbeit herausgearbeitet: zusätzlich zur interkulturellen Dimension, die von den Bildungsstandards der KMK aufgegriffen wurde, nennt er die sprachpraktische Dimension (aktiver, handlungsorientierter Umgang mit Sprache, ebd. 17), die enzyklopädische Dimension (Erwerb von deklarativem und prozeduralem Wissen, ebd. 18), die textanalytische Dimension (Erwerb von Text- und Wortschließungsstrategien, ebd. 21), die motivationale Dimension (individuelle Bereitschaft zum Leseprozess und -verstehen, ebd. 20), und die Ästhetische Dimension (Erfassen und Interpretieren der Ästhetik des Textes, ebd. 18). Im Folgenden werde ich die geplante Textarbeit der Unterrichtseinheit vorstellen und die Zieldimensionen der Textarbeit nach Leupold mit einbinden.

Mit den Texten sollen die Schüler ein stärkeres Bewusstsein dafür entwickeln, wie kolonialistisch und vorurteilsgeprägt die französische Sicht auf die Bewohner des subsaharischen Afrika war, um daraufhin gewahr zu werden, inwiefern diese negative und verallgemeinernde Sicht auf die betreffenden Bevölkerungsgruppen auch ihre eigene unbewusst geprägt hat („critical cultural awareness“ im Sinne des *savoir s’engager*, vgl. Byram u.a. 2002, 13f.). Das heißt, sie sollen als Ergebnis der Textbegegnung die eigene kulturelle und ideologische (in

dem Fall kolonialistische) Prägung im sogenannten reflexiven Moment erkennen und hinterfragen (vgl. Freitag-Hild 2017, 147). Durch Empathie für die betroffenen Menschen soll sich der Perspektivenwechsel vollziehen und die Wirkung von kolonialistisch und rassistisch geprägten Sichtweisen auf kognitiver Ebene, ebenso wie auf affektiver und evaluativer Ebene (s. hierzu Bredella 2017, 50) nachvollzogen werden.

Ich habe mich für die Gruppenarbeit als Sozialform der Textbegegnungsphase entschieden. Wie bereits erwähnt, sollen die Schüler während der interkulturellen Lernprozesse in einem „kontinuierlichen Dialog“ (Bredella/Dellano 1999, 13) stehen, um sich nicht nur mit den Sichtweisen aus dem Text, sondern auch mit denen ihrer Gesprächspartner aktiv auseinanderzusetzen. Da die Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit unterschiedliche kulturelle Hintergründe und Prägungen mit sich bringen, lernen sie durch die gemeinsame Diskussion in der Gruppenarbeit, die anderen Sichtweisen anzunehmen – es sei denn, diese Sichtweisen missachten die Würde und Gleichheit aller Menschen –, sie zu verstehen und bereits hier ihre eigenen Sichtweisen zu reflektieren (vgl. Sheils 2002, 5). Außerdem können die „skills of discovery and interaction“ (Byram u.a. 2002, 13), also die Kompetenzen, die zum Kommunizieren unter realen Gesprächsbedingungen benötigt werden, bereits durch das Reden auf Französisch mit anderen Gruppenteilnehmern geübt werden, um so die Schüler auch auf außerschulische interkulturelle fremdsprachige Interaktionen vorzubereiten (d.i. *savoir apprendre/faire*, s. Byram u.a. 2002, 13).

Die Schüler haben im weiteren Unterrichtsgeschehen die Wahl zwischen einem literarischen Text, genauer gesagt einer BD, und einem Sachtext mit zusätzlichem audiovisuellem Material. Beide Texte haben neben den verbalen Teilen auch unterschiedliche visuelle Elemente, um durch deren Interpretation und Bewertung durch die Schüler u.a. die ästhetische Dimension der Textarbeit mit einzuschließen (Leupold 2007, 18). Die Lehrkraft kann ihnen die Texte kurz vorstellen (Inhalt, Genre, evtl. Schwierigkeitsgrad) und sie anschließend frei entscheiden lassen, mit welchem Text sie arbeiten wollen. Die Texte beanspruchen je unterschiedliche Leistungsniveaus. Da in den bayerischen Gymnasien keine äußere Differenzierung (s. hierzu Nieweler 2017, 15) durch Leistungskurse unternommen wird, sondern einheitliche Kurse in der 11. und 12. Jahrgangsstufe vorzufinden sind, ist in den Französischkursen der Oberstufe mit einer heterogenen Lerngruppe zu rechnen. Demzufolge ist Binnendifferenzierung im Französischunterricht gerade in der Oberstufe relevant und kann beispielsweise, wie in der vorgestellten Unterrichtsreihe, durch Materialien mit unterschiedlichem thematischem Schwerpunkt, unterschiedlicher Komplexität und Schwierigkeitsgrad, sowie durch zusätzliche Hilfsmittel wie Wörterbücher berücksichtigt werden (siehe hierzu Kraus/Nieweler 2014, 4). Dadurch, dass die Schüler selbst entscheiden können, mit welchem Text sie arbeiten möchten, wächst ihre eigene „Bereitschaft [...] zur Begegnung mit Texten“ (Leupold 2007, 20). Die motivationale Dimension der Textarbeit wird dadurch, ebenso wie durch die zahlreichen visuellen Elemente der beiden Texte, verstärkt (s. hierzu ebd.).

Ich habe mich dafür entschieden, eine BD in die Unterrichtssequenz mit einzugliedern, da Comics (egal in welcher Sprache, unabhängig vom Unterrichtsfach) nachweislich ein hohes Potenzial zur Leseförderung besitzen (vgl. u.a. Braun/Schwemer 2018, 2). Durch ihre visuellen Reize und die meist weniger anspruchsvollen, sowie kurzen verbalen Elemente sind sie leichter zu verstehen und motivieren gerade schwächere Lerntypen (vgl. hierzu Leupold 2007, 20), sowie Schüler, die traditionellen Schullektüren abgeneigt sind (vgl. u.a. Elsner 2013, 202). Somit wird die motivationale Dimension von Textarbeit besonders stark berücksichtigt (siehe hierzu Leupold 2007, 20).

Des Weiteren fördern BD die Text- und Medienkompetenz, die in den Bildungsstandards gefordert und in den Abiturprüfungen alljährlich evaluiert wird (vgl. Braun/Schwemer 2018, 3). Somit soll die vorliegende BD nicht nur die interkulturelle Kompetenz der Schüler durch einen Perspektivenwechsel fördern, sondern sie darin trainieren, visuelle Reize kritisch zu betrachten und mit ihrem Vorwissen zu verbinden (vgl. FUF 127). Dies kann ihnen beim Umgang mit digitalen Medien helfen, dort angebotene Reize und Informationen nicht nur zu konsumieren, sondern zu überprüfen. BD sind nicht per se als digitales Medium einzuordnen, fördern aber durch ihre Multimodalität und die verschiedene Kodierung der Informationen nachweislich den bewussten und reflektierten Umgang mit digitalen Medien (vgl. Braun/Schwemer 2018, 3). Gerade im Aufbau und Abbau von Stereotypen und Vorurteilen spielen digitale Medien eine sehr große Rolle (vgl. z.B. Schemer 2013, 152ff.). Die Förderung von Text- und Medienkompetenz durch den Einsatz einer BD, ist – gerade in Bezug auf multimodale und multikodale Medien – somit nicht nur motivierend und binnendifferenzierend, sondern ein wichtiger Bestandteil des interkulturellen Lernens allgemein, da sie darauf abzielt negative Sichtweisen auf Bevölkerungsgruppen abzubauen, und diese ja vor allem durch visuelle und affektive Reize in Medien geprägt sind (s. hierzu ebd.). Der Vorteil einer BD gegenüber einem digitalen Medium (Film/Video) ist, dass die Bilder stillstehen und somit vom Leser immer wieder neu betrachtet und entschlüsselt werden können. Der Leser kann also selbst das Tempo der Informationsaufnahme und -verarbeitung bestimmen (vgl. Braun/Schwemer 2018, 4). Außerdem fördert der Einsatz von BD die funktionale kommunikative Kompetenz. So haben Blume/Nieweler (2016, 3) herausgefunden, dass durch den starken Einsatz visueller Reize, die die verbalen Elemente in der BD ergänzen, Leser lernen, Informationen auf französischer Sprache in eigenen Worten wiederzugeben und sie nicht wörtlich aus dem Text abzulesen. Sie lernen dadurch, dass nicht jedes Wort einer Erzählung unbedingt wiedergegeben werden muss, und dass umgekehrt nicht alle wichtigen Informationen verbal schriftlich festgehalten sind, sondern spontan und eigenständig durch den Leser an Außenstehende weitergegeben werden können. Die textanalytische Dimension (vgl. hierzu Leupold 2007, 21), wird bei beiden Textbegegnungen dadurch berücksichtigt, dass nicht alle Wörter des vorliegenden Textes (BD und Sachtext) vorentlastet werden, und von den Schülern durch eigene bereits gelernte Verfahren erschließen müssen. Durch die Sozialform der Gruppenarbeit können sie sich hierbei auch gegenseitig Hinweise geben und somit untereinander Wortschließungsstrategien austauschen. Leistungsstärkere Schüler können leistungsschwächeren Schülern helfen, bzw. leistungsschwächere Schüler können durch entsprechende Strategien auch selbständig Wortbedeutungen herausfinden und somit selbständig Fortschritte machen. Somit werden nicht nur die sprachpraktische Dimension, sondern auch analytische Fähigkeiten und Wortschließungsstrategien trainiert und erweitert, die für lebenslanges Lernen wichtig sind.

Die Schüler, die sich die den BD entschieden haben, sollen diese um der Konzentration und der von ihnen benötigten Zeit willen in Einzelarbeit lesen und anschließend in kleineren Gruppen (drei bis vier Schüler) darüber diskutieren. Es ist sinnvoll, die Schüler selbst die Konstellation der Gruppen bestimmen zu lassen, da das Diskussionsthema unterschiedliche Empfindungen hervorrufen kann und evtl. bei mangelhafter Sympathie zwischen den Schülern zu nachteilhaften Ergebnissen führen könnte. Die Fragen, die ich zusammen mit dem Scan der BD in Anhang 2 eingefügt habe, sollen sowohl den Perspektivenwechsel (z.B. in Frage 4 und 5), als auch die Text- und Medienkompetenz durch kritische Reflektion der dargestellten visuellen Reize (siehe Frage 2 und 3) und der verbalen Informationen (siehe Fragen 1, 2

und 3) anleiten. Für das Textverständnis relevante Top-Down-Prozesse werden durch das Aktivieren relevanten Vorwissens über den Kolonialismus bei Frage 3 (s. z.B. Mitterhuber 2008, 5) realisiert. Durch das mündliche Diskutieren über die Fragen auf Französisch wird außerdem die funktionale kommunikative Kompetenz trainiert.

Das unter Aufgabe B. in Anhang 2 angefügte Zitat, das von einem kongolesischen Blogger und Literaturwissenschaftler stammt, soll zum Nachdenken anregen und die überzogene und abwertende Darstellung der kongolesischen Jugendlichen im BD aus afrozentrischer Sicht verdeutlichen und so den Perspektivenwechsel der Schüler fördern. Sie verstehen dadurch noch besser die Absurdität der Darstellung der ‚schwarzen‘ Jugendlichen in der kurzen Geschichte und deren Wirkung auf Menschen, die aus der gleichen Gegend stammen, ebenso wie deren Wirkung auf und Prägung durch die koloniale Vergangenheit. Die Schüler, die – ebenso wie der Verfasser des BD – mit dunkelhäutigen Menschen bisher keine oder kaum Attribute assoziiert haben außer deren Hautfarbe und andere oberflächliche Merkmale/Stereotypen und ggf. noch nie eine tiefergehende Begegnung mit einem Menschen aus dieser Region hatten, sollen die Gelegenheit bekommen, sich der Komplexität und der Vielfalt innerhalb dieser Menschengruppe bewusst zu werden und die Unangemessenheit gewisser Vorurteile erkennen. Sie werden dazu angeregt, sich in einen Menschen hineinzusetzen, der nicht durch die ‚schwarze‘ Hautfarbe oder durch kulturelle Bräuche (visuelle Merkmale) charakterisiert wird, sondern durch seine reflektierte Sicht (kognitive Merkmale) auf die Darstellung ‚schwarzer‘ Mitmenschen in europäischen Diskursen. Somit bekommen die Schüler einen tieferen Einblick in die Sichtweisen des Bloggers und können diese besser nachvollziehen.

Durch das hohe sprachliche Niveau des Kommentars des Bloggers, das das der Schüler wahrscheinlich übersteigt und die Nutzung eines Wörterbuchs erfordert, wird indirekt dem durch die BD transportierten Vorurteil entgegengewirkt, dass Bewohner ehemaliger französischer afrikanischer Kolonien ungebildet sind und die französische Sprache ungenügend beherrschen.

Der andere zur Auswahl stehende Text über die *zoos humains* (Anhang 3) mag in seinem Inhalt auf den ersten Blick genauso absurd erscheinen wie die BD, jedoch ist er ein faktischer Text und soll nicht durch Komik und visuelle Darstellungen, sondern durch historische Fakten die gravierenden Folgen von *Othering*, also der Reduzierung des menschlichen Gegenübers auf schnell sichtbare und sich stark von dem ‚Eigenen‘/‚Gewohnten‘ unterscheidende Merkmale an einem Beispiel veranschaulichen, die bis hin zur Entmenschlichung und Ausstellung als ‚Attraktion‘ im Zoo führen kann. Der Text soll nicht nur über eine weitere Folge der Kolonialisierung Frankreichs informieren, sondern auch die affektive und evaluative Komponente ansprechen. Da er voraussichtlich eher von leistungsstärkeren Schülern bevorzugt wird, baut er mit seinen weiterführenden Aufgaben mehr auf Eigeninitiative auf. So sollen die Schüler selbständig weiterführendes Material im Internet suchen.⁶¹ Dadurch wird die ästhetische Dimension, ebenso wie die enzyklopädische Dimension der Textarbeit, besonders berücksichtigt und auch der zielgerichtete, selbständige und verantwortungsbewusste Umgang mit digitalen Medien geübt.⁶²

Die textanalytische Dimension (vgl hierzu Leupold 2007, 21), wird, ebenso wie bei der BD, dadurch eingebunden, dass nicht alle Wörter des vorliegenden Textes vorentlastet werden und von den Schülern durch eigene bereits gelernte Verfahren erschließen müssen. Durch

⁶¹ siehe Arbeitsauftrag in Anhang 4.

⁶² so ruft das Kultusministerium seit 2017 dazu auf, möglichst viele Gelegenheiten innerhalb- und außerhalb des Unterrichts zu schaffen, bei denen Kinder und Jugendliche den Umgang mit digitalen Medien lernen, vgl. ISB 2017.

die Sozialform der Gruppenarbeit können sie sich hierbei gegenseitig Hinweise geben und somit untereinander Wortschließungsstrategien austauschen. Somit wird nicht nur die sprachpraktische Dimension, sondern auch analytische Fähigkeiten und Wortschließungsstrategien trainiert und erweitert. Trotz allem zielt die Wahl des Artikels, zusammen mit der zusätzlichen sprachlichen Adaptation und Vorsemantisierung darauf ab, ihn möglichst verständlich für alle Lerntypen zu machen und niemanden zu entmutigen oder demotivieren. Die angegebenen Links und Fotos sollen zusätzliche Impulse geben und die digitale Medienkompetenz der Schüler, sowie deren Kompetenz zur eigenständigen Informationsrecherche fördern. Das Video, das unter dem Link angegeben ist, klärt über ähnliche *zoos humains* in Deutschland auf. Auch wenn dies nicht direkt mit der französischen Landeskunde zu tun hat, ist es förderlich auch eine Verbindung mit der deutschen Geschichte und Kultur herzustellen. So können sich die Schüler mehr mit den dargebotenen Informationen identifizieren und werden nicht ‚mit dem ausgestreckten Zeigefinger‘ auf andere Länder, in diesem Fall Frankreich, zeigen. Sonst wäre das Ergebnis der Unterrichtseinheit verfehlt, auch wenn dafür die Vorurteile gegenüber Bewohner Afrikas abgebaut würden. Durch die offensichtliche Beeinflussung deutscher Sichtweise durch die französische Kolonialisierung werden die Schüler angeregt, über ihre eigene Prägung nachzudenken (siehe hierzu Freitag-Hild 2017, 184 und Byram u.a. 2002, 13) und sich eigener Vorurteile bewusst zu werden- im Sinne des *savoir s'engager* (Byram u.a. 2002, 13). Wenn sie Menschen anderer kultureller, ethnischer und geographischer Herkunft auf äußere Merkmale reduzieren, werden sie sie nicht als gleichwertige Menschen ansehen und sie weniger respektieren. Somit sind Vorurteile nicht nur oft falsch, wie der Zeitungsartikel zeigt, sondern auch gefährlich, da sie Menschen dazu bringen, sich über andere Individuen zu erheben und Macht über sie auszuüben, die ihnen Schaden zufügt und ihrer Komplexität und ihrer Menschenwürde nicht gerecht wird. Dies sollen die Schüler durch das Lesen des Artikels, ebenso wie durch das eigenständige Rezipieren weiterführenden Materials und nicht zuletzt durch die Diskussion mit anderen Schülern herausfinden. Damit neben der enzyklopädischen Dimension und der interkulturellen Dimension die sprachpraktische Dimension der Textarbeit nicht vernachlässigt wird, erhalten die Leser beider Texte den Auftrag, ein Plakat oder eine digitale Präsentation zu gestalten und so die erhaltenen Informationen und Eindrücke kreativ zu verarbeiten und in französischer Sprache an ihre Mitschüler weiterzugeben. Hierfür wichtiger Wortschatz, den sie selbstständig bzw. mit Hilfe didaktischen Inputs erworben haben, soll ebenfalls an die Mitschüler weitervermittelt werden.

Es ist wichtig, dass alle Schüler die Inhalte beider Textbegegnungen erfahren, da sie aufeinander aufbauen. Die BD illustriert die Auswirkungen von *Othering* und Vorurteilen auf künstlerischer, literarischer Ebene und regt zum Perspektivenwechsel zur Sichtweise eines Betroffenen an. Die Sachtexte und das zusätzliche Material zeigen anhand konkreter historischer Ereignisse in Frankreich und Deutschland, wie Menschen degradiert und als Ausstellungsstücke missbraucht werden, wenn man sie ausschließlich auf ihre von der ‚Norm‘ abweichenden Merkmale reduziert.

Zusätzlich zu den beiden bereits beschriebenen Gruppenarbeiten soll es auch noch eine dritte Gruppe geben, die den Rahmen für die Präsentationsphase, z.B. in Form einer *Talkshow*, gestalten soll. Hierfür kann die Lehrkraft auf ihre Erfahrungen mit der Lerngruppe zurückgreifen und Schüler auswählen, die ein gutes mündliches Leistungsniveau im Französischen haben, gut im Hörverstehen sind, und über ausreichend Kreativität und Selbstbewusstsein verfügen, um ihre Ideen zu entwickeln und vor der Klasse in einer leitenden Position zu

vertreten. Gerade Schüler, die sich z.B. bei grammatischen und textlastigen Inhalten des Sprachunterrichts schwertun, aber in anderen Kompetenzbereichen wie freier mündlicher Ausdruck, Mediengestaltung, etc. stark sind, können bei dieser Aufgabe ihr Können unter Beweis stellen. So kann Frustration im Zusammenhang mit dem Lernen der französischen Sprache, die beispielsweise beim Lernen von unregelmäßigen grammatikalischen Inhalten aufgekommen ist, entgegengewirkt werden und neue Motivation für den Französischunterricht, sowie für dieses spezielle Thema des interkulturellen Lernens gewonnen werden.

Es ist natürlich auch möglich, dass die Lehrkraft die Gruppenaufgabe kurz vorstellt, z.B.: „Pour ce groupe, j'aurai besoin d'élèves qui aiment parler en français devant la classe et qui aient des idées créatives.“, und die Schüler sich selbst auf der Basis von Selbsteinschätzung einer entsprechenden Gruppe (Sachtext, BD oder Hörverstehen + *Talkshow*) zuordnen. Die Gruppe sollte, ebenso wie die anderen beiden Gruppen, fünf bis sechs Teilnehmer umfassen. Ich habe mich dafür entschieden, zu den beiden Lese-/und Hörsehverstehens-Gruppen noch eine weitere Gruppe hinzuzufügen, die dafür verantwortlich ist, die Präsentationsphase zu leiten, einen roten Faden zwischen den Präsentationen zu schaffen und die Diskussion zwischen den Schülern anzuregen. So ist gesichert, dass während der Präsentationsphase alle Schüler aktiviert werden und die Gestaltung dieser Phase ansprechend und motivierend für Schüler ist. Die Gruppe wird nicht nur dafür verantwortlich sein, den Rahmen für die *Talkshow* zu setzen, sondern sie wird außerdem durch das Hören und Weitergeben des Zeugenberichts eines in Frankreich lebenden Gabuners den Bogen von Stereotypen und Vorurteilen im Zeitalter der Kolonialisierung zu den Auswirkungen auf heutige Sichtweisen und Umgangsformen mit Menschen aus ehemaligen Kolonien spannen. So kann der Kolonialismus im reflexiven Moment aufgearbeitet werden und die Aufzeigung der Folgen im heutigen Bewusstsein der Menschen zu einem Hinterfragen der eigenen Standpunkte führen (*savoir s'engager*). Falls in dieser Lerngruppe Schüler existieren, die selbst einen Migrationshintergrund haben und bereits Erfahrungen mit Ausgrenzung aufgrund ihres kulturellen Hintergrundes gemacht haben, können diese wohlwollend in die Diskussion mit eingebunden werden. Es ist wichtig, ihre Aussagen nicht zu werten oder zu kommentieren, sondern vor allem darauf einzugehen, wie solche oftmals falschen und unreflektierten Annahmen entstehen und wie sie verhindert werden können. Durch Berichte eigener Klassenkameraden wird noch ein stärkerer Bezug zur Lebenswelt der Schüler hergestellt und der Perspektivenwechsel gefördert. Um die Schüler zu motivieren, ohne sie jedoch unter Druck zu setzen, kann die Lehrkraft ihnen mitteilen, dass engagierte und gut ausgearbeitete Präsentationen und Beteiligungen an der Diskussion sich durch eine positive Bestätigung auf ihre mündliche Note auswirken wird.

9.3.5. Präsentationsphase und Ergebnissicherung

Damit die Schüler genügend Zeit haben, die Texte und das zusätzliche Material zu lesen, zu verstehen und es kreativ und eigenständig in Plakaten oder digitalen Präsentationen weiterzuführen, soll die Präsentation ihrer Ergebnisse erst in der darauffolgenden Doppelstunde geschehen. Die Lehrkraft kann ihnen als Einstieg und Einstimmung auf das Thema erneut fünf Minuten Zeit geben, um ihre Arbeiten zu wiederholen und letzte Details über die Beteiligung der Gruppenteilnehmer an der Darbietung der Ergebnisse zu klären. Je nach Größe des Kurses wird es eine unterschiedliche Anzahl und Größe an Gruppen geben und somit

auch unterschiedliche Präsentationen mit unterschiedlichen Sichtweisen und Eindrücken, die sich aus den rezipierten Texten ergeben haben.

Die *Talkshow* soll größtenteils schülergesteuert ablaufen. Ein bis zwei Schüler sollen sie ‚eröffnen‘, alle Schüler zur *Talkshow* begrüßen und das Thema anmoderieren. Hierfür ist es wichtig, dass sie einen generellen Überblick über die Inhalte der kommenden Präsentationen haben. Daraufhin folgt die Präsentation (Plakat oder digital) der ersten Gruppe. Anschließend sollen ein bis zwei Schüler zwischen den Thematiken der beiden Gruppenpräsentationen überleiten. Am Ende der Präsentationen sollen ein bis zwei Schüler aus der ‚*Talkshow*-Gruppe‘ die Diskussion eröffnen (z.B. „Croyez-vous que ces images et stéréotypes sur les Africains existent encore aujourd’hui en France?“) und an geeigneter Stelle (entweder als ‚Aufhänger‘, oder als Beitrag während der Diskussion) den mündlichen Zeugenbericht eines Gabuners den anderen Schülern abspielen. Durch das Hören des mündlichen Zeugenbericht eines jungen Gabuners, der in Frankreich lebt, soll ein „lebendiger, emotionaler Kontakt“ (Schellenberger 2001, 13) zwischen den Schülern und einem Betroffenen entstehen und die Schüler nachdenklich über eigene Lebens- und Sichtweisen stimmen. Die Scheu vor dem ‚Fremden‘, die möglicherweise durch die drastischen und entmenschlichenden Darstellungen von Bewohnern afrikanischer Kolonien in den Texten noch verstärkt wurde, soll überwunden werden (vgl. ebd.). Die Schüler sollen erkennen, dass Vorurteile über Afrika im Gegenteil zu den realen eigenen Erfahrungen und Begegnungen stehen (siehe hierzu auch Schellenberger 2001, 12). Daraufhin folgt der wichtigste Teil der Diskussion. Nachdem durch das Hörbeispiel exemplarisch veranschaulicht wurde, inwiefern kolonialistische Sichtweisen auf andere Menschen auch heutzutage noch in Frankreich das Leben von Individuen beeinflussen, soll nun eine Verbindung zu eigenen Erfahrungen mit Stereotypen gemacht werden (z.B. „Selon vous, comment est la situation en Allemagne? Avez-vous déjà vu ou ressenti des préjugés ou stéréotypes?“).

Während der Diskussion sollen ebenfalls ein bis zwei Schüler zwischen den unterschiedlichen Positionen vermitteln und darauf achten, dass sich alle Gesprächsteilnehmer gleichermaßen beteiligen und alle Sichtweisen, die gesellschaftlich und politisch vertretbar sind, respektiert und hinterfragt werden. Diese Diskussion dient gleichermaßen dem Austausch verschiedener Sichtweisen, als auch der Verarbeitung des rezipierten Materials zur Kolonialisierung und dessen Übertragung auf die heutige Zeit und die Gesellschaft, in der die Schüler sich befinden. Nachdem die Texte sich auf vergangene und fremde Gesellschaften bezogen haben, soll nun eine Parallele zur tatsächlichen Lebensumwelt der Schüler und deren unbewusst oder bewusst gebildeten Sichtweisen auf andere Kulturen und Menschengruppen gezogen werden. Die Lehrkraft sollte hier eher im Hintergrund agieren, so dass die Schüler sich möglichst frei fühlen, ihre Gedanken und Gefühle zu äußern und aufeinander einzugehen. Wenn sich in der Lerngruppe Menschen mit Migrationshintergrund befinden, die bereits ähnliche Situationen wie der Sprecher des Zeugenberichts erlebt haben, dürfen sie diese gerne teilen. Die Lehrkraft sollte diese nicht werten und den Perspektivenwechsel der Schüler – falls notwendig – durch zusätzliche Fragen fördern, wie z.B.: „Comment vous sentiriez-vous à sa place?“. Jedoch sollten die Schüler der Moderationsgruppe diese Rolle hauptsächlich übernehmen, damit es möglichst lernerorientiert und schüleraktivierend ist.

Als Fazit der Einheit soll das Zitat von Tahar Ben Jelloun den Schülern in schriftlicher Form ausgeteilt werden. Hier wird die Komplexität und der Wert jedes Individuums anschaulich

erläutert⁶³ und somit ein positiver Kontrast zu den soeben aufgearbeiteten Situationen hergestellt, in denen Menschen abgewertet und verurteilt werden. Es soll die Schüler darin bestärken, einen Menschen per se als ein ihnen gleichwertiges und vielschichtiges Wesen anzusehen (s. Byram u.a. 2002, 9) und sich nicht von der kolonialen Vergangenheit oder von gegenwärtigen rassistischen Strömungen beeinflussen zu lassen.

Die Schüler sollen das Zitat zunächst in Stille lesen, um sicherzugehen, dass sie den Text bewusst lesen und sich niemand auf die Aussprache o.ä. konzentrieren muss.

Abschließend kann entweder ein Schüler oder die Lehrkraft selbst das Zitat vorlesen und kurz kommentieren.

9.3.6. Transfer: Hausaufgabe

Als Abschluss der Einheit über Kolonialismus und seine Auswirkungen auf heutige Sichtweisen auf Bewohner ehemaliger afrikanischer Kolonien sollen die Schüler als Hausaufgabe einen Text zu einer der Fragestellungen schreiben, die in Anhang 5 unter dem Zitat abgedruckt sind. Hier sollen die funktionale kommunikative Kompetenz geschult, sowie neu gewonnene Kenntnisse über Stereotypen und Vorurteile und deren Überwindung gefestigt und auf die eigene Lebenswelt übertragen werden (Transfer). Der erste der drei Schreibansätze wird vermutlich am ehesten von denjenigen Schülern gewählt, die sich in der Textbegegnung mit den *zoos humains* beschäftigt haben und fördert somit die ästhetische Dimension der Textarbeit (s. Leupold 2007, 18), ebenso wie den Perspektivenwechsel vom interkulturellen Lernen. Die zweite Frage soll die Teilkompetenz *savoir* (Wissen, in dem Fall über den Kolonialismus in Frankreich) mit den neu gewonnen Erkenntnissen durch den in der letzten Einheit erfolgten Perspektivwechsel im Sinne des *savoir s'engager* verknüpfen (vgl. Byram u.a. 2002, 29). Die dritte Frage richtet sich an Schüler, die durch Selbstreflektion eigene Vorurteile aufarbeiten und konkrete Ideen zur Erweiterung ihrer interkulturellen Kompetenz entwickeln wollen.

⁶³ s. Anhang 5.

10. INTERKULTURELLES LERNEN IM KONTEXT AKTUELLER GESELLSCHAFTLICHER VERÄNDERUNGEN

Wie die Textanalysen und Recherchen ergeben haben, waren und sind die europäischen Sichtweisen auf Afrika und dort lebende Menschen von kolonialen Machtstrukturen beeinflusst. Texte über Afrika – sowohl literarischer, als auch politischer Art – spiegeln eine vermeintliche Realität wider, die sich bei genauerer Betrachtung als „largely constructed through discourse“ (Lionnet 1997, 194) ausweist.

Die homogenisierenden und abwertenden Repräsentationen afrikanischer Lebens- und Sichtweisen in europäischen Diskursen haben sich seit Beginn, Verlauf und Ende der französischen Kolonialzeit kaum wahrnehmbar verändert. Die Bemühungen von Vertretern des Postkolonialismus, sowie von namhaften Persönlichkeiten in Politik, Wissenschaft und Kultur haben nicht verhindern können, dass *Othering* und die Diffamierung afrikanischer Lebensweisen den französischen Diskurs bis heute prägen. Die Folgen sind nicht nur auf politischer und philosophischer Ebene zu verurteilen, sondern können Mitfaktoren für fatale Ereignisse sein: Im Juli 2019 wurde der Guineer Mamoudou Barry, der in Frankreich lebte und unterrichtete, aufgrund seiner Herkunft auf offener Straße ermordet. Stereotypen und Vorurteile, die durch den Kolonialismus entstanden sind und durch Diskursmechanismen aufrechterhalten wurden, können zu rassistischen Handlungen führen.

Doch auch in Deutschland sind ähnliche, kolonialistische Sichtweisen auf Afrikaner und den afrikanischen Kontinent gängig. So hat es die Politikwissenschaftlerin und Journalistin Ferda Ataman nach eingängigen Betrachtungen deutscher Diskurse über Afrika als notwendig empfunden, in einem Zeitungsartikel des SPIEGEL darauf aufmerksam zu machen, dass Afrika kein Land sei (s. Ataman 2019). Der Kolonialismus hat nicht nur die französische, sondern auch die deutsche Kultur, die deutsche Geschichte und gegenwärtiges Gedankengut geprägt. Wie die Entwicklungen und Tagesgeschehnisse vergangener Jahrzehnte beweisen, reichen Erkenntnisse und Unternehmungen auf wissenschaftlicher Ebene – z.B. im Rahmen des Postkolonialismus– nicht aus, um dem entgegenzuwirken. Es muss ein Perspektivenwechsel und eine daraus resultierende Bewusstseinsveränderung vieler Individuen der in Deutschland lebenden Bevölkerungsgruppen stattfinden, um die Präsenz von Stereotypen und Vorurteilen gegenüber anderen Menschen signifikant zu verringern.

Der Französischunterricht sollte deshalb, auch gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, dieser Tendenz entgegenwirken und die afrikanische Kultur und Bevölkerung deutlich stärker in interkulturelle Lernprozesse einbinden. Hierzu bieten sich nicht nur Unterrichtseinheiten, sondern auch Schüleraustausche, Bildungsfahrten und andere Projekte an. Die gesellschaftspolitischen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts haben globale Dimensionen und involvieren in hohem Maße die Repräsentationsformen und unbewusst übernommenen Vorurteile anderer Menschengruppen. Um diese zu überprüfen und zur Bildung negativer Meinungen gegenüber Menschen anderer Religionen und Kulturen bei den Schülern vorzubeugen, sollten nicht nur Unterrichtsreihen wie die hier vorgestellte durchgeführt werden, sondern so viele Gelegenheiten zur direkten Begegnung mit afrikanischen Lebens-

und Sichtweisen wie nur möglich geschaffen werden. Klassenfahrten nach Mali, Kongo, o.ä. lassen sich aus finanziellen und organisatorischen Gründen sicherlich sehr schwer umsetzen, aber in der heutigen Gesellschaft sind Menschen aus allen Kontinenten in nahezu jeder Region Bayerns präsent. Somit ist es nicht (mehr) notwendig, eine Flugreise zurückzulegen, um persönliche Begegnungen mit Afrikanern entstehen zu lassen.⁶⁴

Die digitale Vernetzung sowie die fortwährende Zunahme von außereuropäischer Einwanderung kann sich auf zweierlei Weise auswirken: Im ersten Fall wird die Reduzierung anderer Menschengruppen auf homogene, als negativ gewertete und vom Eigenen stark kontrastive Merkmale zu einer zunehmenden Isolierung und Aufspaltung der gesellschaftlichen und ethnischen Gruppen führen. Im zweiten Fall werden kulturelle und historisch geprägte Unterschiede und Vorbehalte überwunden, die Gemeinschaft verschiedener Kulturen, Lebensformen und Individuen wird als Reichtum angesehen und die Prinzipien einer toleranten und demokratischen Gesellschaft werden Bestand haben. Im Interesse der deutschen Bildungsstandards sollte der Französischunterricht im Gymnasium durch interkulturelle Lernprozesse, sowie durch respektvolle Begegnungen mit Menschen anderer Herkunft einen Teil dazu beitragen, dass der zweite Fall eintritt und der Kolonialismus auch in seiner subtilen Form der Prägung gesellschaftlicher Diskurse überwunden wird.

⁶⁴ Hierbei sollte man natürlich aufpassen, dass man keinen „Menschenzoo 2.0“ produziert.

BIBLIOGRAPHIE

Primärquellen

Hergé. 1974. *Tintin au Congo*. Tournai: Casterman.

Hugo, Victor. 1879. „Discours sur l’Afrique“ in: Hugo, Victor. 1992. *Actes et paroles IV*. Paris: Robert Laffont, zitiert nach <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/107/HUGO/18320> und https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/culture-africaine/quand-victor-hugo-defendait-la-colonisation-de-l-afrique_3402337.html.

La République En Marche!, 2019. „Le programme d’Emmanuel Macron concernant l’international“, <https://en-marche.fr/emmanuel-macron/le-programme/international> (aufgerufen am 05.08.19).

Ozier-Lafontaine, Alexane. 2019. „ Pourquoi j’ai BOYCOTTÉ l’épreuve de littérature du bac L de cette année qui portait sur un roman du RACISTE NOTOIRE Victor HUGO.“, in : <https://www.facebook.com/xaxane.chabinedoree.77/videos/1106654256191002/> (Zugriff am 27.04.2020)

Sekundärquellen

Abel, Julia/Christian Klein. 2016. „Leitfaden zur Comicanalyse.“, in: Julia Abel/Christian Klein (edd.). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag.

AJ+ français. 2019. „Le pillage de l’Afrique“, in: <https://www.facebook.com/ajplusfrancais/videos/2298742267048468/> (Zugriff am 05.08.19).

Al Jazeera Media Network. 2020. „AJ+ Français“, in: <https://www.ajplus.net/francais> (Zugriff am 27.04.2020).

Ataman, Ferda. 2019. „Afrika ist kein Land! Deutscher Neokolonialismus“, <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/afrika-ist-kein-land-deutschland-als-kolonialmacht-kolumne-a-1249963.html> (Zugriff am 25.07.19).

Bergmann, Werner. 2006. „Rassistische Vorurteile“, in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.). *Informationen zur politischen Bildung* 271; zitiert nach <https://www.bpb.de/izpb/9710/rassistische-vorurteile> (Zugriff am 05.08.19).

Beyme, Klaus von. 2008. *Die Faszination des Exotischen: Exotismus, Rassismus und Sexismus in der Kunst*. München u.a.: Wilhelm Fink.

- Bichler, Camille.** 2019. „Pourquoi ‚Tintin au Congo‘ fait-il encore polémique aujourd’hui?“, in: <https://www.franceculture.fr/bd-bande-dessinee/pourquoi-tintin-au-congo-fait-il-en-core-polemique-aujourd'hui> (Zugriff am 05.08.2019).
- Blume, O.-M./Andreas Nieweler.** 2016. „Lesen und Verstehen als komplexer Prozess“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 142, 2-9.
- Boisacq, Marie-Jeanne.** 1995. „Le Congo de Tintin“. In: *Literator*, 16 (1), 151-162.
- Boronat, Óscar Gual.** 2011. „El cómic como fuente histórica: el falso testimonio de Tintín en el Congo Belga“, in: *Espacio, Tiempo y Forma. Serie V: Historia Contemporánea* 23, 141-158.
- Bouchentouf-Siagh, Zohra.** 2002. „Une lecture africaine de Gide. Le *Voyage au Congo* suivi de *Le retour du Tchad*“, in: Irene Albers et al. (edd.): *Blicke auf Afrika. Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen: Stauffenburg, 105-116.
- Braun Cordula/Kai Schwemer.** 2018. „Bandes dessinées: textes dessinées. Text- und Medienkompetenz fördern mit BD.“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 52, 2-9.
- Bredella, Prof. Dr. Lothar.** 2017. „Interkulturelles Lernen“ in: Carola Suhrkamp (ed.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualis. und erw. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Bredella, Lothar/ Werner Delanoy.** 1999. *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brigeaudeau, Anne.** 2017. „Pourquoi la colonisation surgit-elle dans la campagne présidentielle?“, in: https://www.francetvinfo.fr/politique/emmanuel-macron/pourquoi-la-colonisation-surgit-elle-dans-la-campagne-presidentielle_2063685.html (Zugriff am 26.07.19).
- Byram, Michael et al.** 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Straßburg: Council of Europe.
- Byram, Michael/Geneviève Zarate.** 1998. „Définitions, objectifs et évaluation de la compétence culturelle“, in: *Le Français dans le Monde. Numéro spécial : Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, 7-96.
- Braudel, Fernand.** 1980. *On History*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Césaire, Aimé.** 1956. *Cahier d'un retour au pays natal*. 2. éd. Paris: Présence Africaine.
- De Laveleye, Didier.** 2007. „Tintin au Congo...à interdire aux enfants, absolument!“, in: *MRAX* 179, 18-21.
- Delisle, Philippe.** 2009. „Le reporter, le missionnaire et l'‘homme-leopard’. Réflexions sur les stéréotypes coloniaux dans l'oeuvre.“, in: *Outre-mers* 96, 267-281.

- Diebold, Jan und Caroline Authaler.** 2010. „Ethnie“, in: <http://www.schwarzweiss-hd.de/lexikon/ethnie/> (Zugriff am 27.04.2020)
- EDA (Eidgenössisches Departement für auswärtige Angelegenheiten)** 2019. „Abteilung Subsahara-Afrika und Frankophonie“, in: <https://www.eda.admin.ch/eda/de/home/das-eda/organisation-deseda/direktionen-und-abteilungen/politische-direktion/abteilung-subsaharaafrikaundfrankophonie.html> (Zugriff am 05.08.19).
- Erfurt, Jürgen.** 2005. *Frankophonie: Sprache, Diskurs, Politik*. Tübingen u.a.: Francke.
- Fischer, Prof. Dr. Dr. h. c. Martin S. et al.** 2019. „Jenaer Erklärung. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung“, in: https://www.uni-jena.de/unijenamedia/universität/abteilung+hochschulkommunikation/presse/jenaer+erklärung/jenaer_erklaerung.pdf (Zugriff am 27.04.2020)
- Foucault, Michel.** 2014. *Die Ordnung des Diskurses*. 13. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freitag-Hild, Prof. Dr. Britta.** 2017. „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“, in: Carola Suhrkamp (ed.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. 2., aktualis. und erw. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- FUF (Der fremdsprachliche Unterricht Französisch).** 2014. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch: Mit Bildern arbeiten* 127. Seelze-Velber: Friedrich.
- Gary, Nicolas.** 2017. „Sous l'ère Trump, quoi de plus normal que d'accuser Victor Hugo de racisme?“, in: <https://www.actualitte.com/article/edito/sous-l-ere-trump-quoi-de-plus-normal-que-d-accuser-victor-hugo-de-racisme/83635> (Zugriff am 26.07.2019).
- Gehrmann, Susanne.** 2002. „Die Debatte um die ‚atrocités congolaises‘ in Frankreich (1899-1908). Publizistisches Engagement und literarische Reisen zum anderen Kongoufer.“, in: Irene Albers et al. (edd.). *Blicke auf Afrika. Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen: Stauffenburg, 141- 161.
- Geiss et al. (edd.).** 2008. *Histoire/Geschichte. L'Europe et le monde du congrès de Vienne à 1945*. Paris : Nathan ; Stuttgart : Klett.
- Girard, Eudes.** 2012. « Une relecture de Tintin au Congo », *Études*, 417/ 7, 75-86.
- Groensteen, Thierry.** 2007. *The system of comics*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Hoffmann, Léon-Francois.** 1996. „Victor Hugo, les Noirs et l'esclavage“, in: *Francofonia* 16/30, 47-90.
- ifop (Institut d'études opinion et marketing en France et à l'international).** 2017. „Les Français et les propos d'Emmanuel Macron sur la colonisation.“, in: <https://www.ifop.com/publication/les-francais-et-les-propos-demmanuel-macron-sur-la-colonisation/> (Zugriff am 05.08.19).

Ikellé-Matiba, Jean. 2000. *Cette Afrique-là!* Paris: Editions Présence Africaine.

IQB (Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen). o.A. „Bildungsstandards“, in: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista> (Zugriff am 05.08.19).

ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung):

- 2017. „Medienkonzepte an bayerischen Schulen. Referat Bildungsforschung. Stand 12/2017“, in: https://www.mebis.bayern.de/wp-content/uploads/sites/3/2017/12/ISB_-Medienkonzepte-an-bayerischen-Schulen_v1.pdf (Zugriff am 05.08.19).
- 2019/1. „Lehrplan PLUS Französisch 8 (1. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/franzoesisch/1fs> (Zugriff am 05.08.19)
- 2019/2. „Lehrplan PLUS Französisch 8 (2. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplan-plus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/franzoesisch/2fs> (Zugriff am 05.08.19).
- 2019/3. „Lehrplan PLUS Spanisch 8 (3. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/spanisch> (Zugriff am 05.08.19).
- 2019/4. „Lehrplan PLUS Französisch 10 (1. und 2. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/franzoesisch/1-2-fremdsprache> (Zugriff am 05.08.19).
- 2019/5. „Lehrplan PLUS Französisch 11 (1., 2. und 3. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/11/franzoesisch/1-2-3-fremdsprache> (Zugriff am 05.08.19).
- 2019/6. „Lehrplan PLUS Französisch 12 (1., 2. und 3. Fremdsprache)“, in: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/12/franzoesisch/1-2-3-fremdsprache> (Zugriff am 05.08.19).

Jahn, Janheinz. 1961. *Muntu: An Outline of the New African Culture*. New York : Grove Press.

Jaurès, Cecile. 2019. „Redonner nom et dignité aux ‘sauvages’“, in: <https://www.la-croix.com/Culture/TV-Radio/Redonner-nom-dignite-sauvages-2019-01-24-1200997676>

Jeune Afrique. „France – Sénégal : extraits du discours de Dakar prononcé par Nicolas Sarkozy en 2007.“ In: <https://www.jeuneafrique.com/173901/politique/france-s-n-gal-extraits-du-discours-de-dakar-prononc-par-nicolas-sarkozy-en-2007/> (Zugriff am 05.08.19).

Kamecke, Gernot. 2002. „Alter Afrika. Die Bedeutungsräume des schwarzen Kontinents in der frankophonen Literatur der Antillen zwischen Négritude und Créolité.“, in: Irene Albers et al. (edd.): *Blicke auf Afrika. Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen: Stauffenburg, 255-280.

- Kraus, Alexander/Andreas Nieweler.** 2014. „Heterogenität und individuelle Förderung. Ein Plädoyer für mehr Mut.“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht: wissenschaftliche Grundlegung, methodische Gestaltung*. 28/128, Stuttgart: Klett, 2-8.
- Kreutzer, Eberhard.** 2013. „Postkoloniale Literaturtheorie und -kritik.“, in: Ansgar Nünning (ed.). *Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. 5., aktualis. und erw. Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler, 615-616.
- Kube, Sabine.** „Jugend zwischen Tradition und Moderne: Aminata Sow Falls *L'appel des arènes*“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Fremdverstehen: Afrika* 54, 35-37.
- Kurtz, Prof. Dr. Jürgen.** 2013. „Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts“, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 42/1, Tübingen: Narr, 80-93.
- Leupold, Eynar.** 2007. *Textarbeit im Französischunterricht. Aufgaben entwickeln- Motivation fördern*. Seelze-Velber: Kallmeyer [u.a].
- Lionnet, Françoise.** 1997. „The Colonial and Postcolonial Francophone Novel.“, in: Timothy Unwin (ed.). *The Cambridge Companion to the French Novel: From 1800 to the Present. Cambridge Companions to Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 194-213.
- Mabanckou, Alain.** 2015. *Petit Piment*. Paris: Le Seuil.
- Magnan, Pierre.** 2019. „Quand Victor Hugo défendait la colonisation de l'Afrique“ in: franceinfo (ed.). https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/culture-africaine/quand-victor-hugo-defendait-la-colonisation-de-l-afrique_3402337.html (Zugriff am 05.08.19).
- Mangeon, Anthony.** 2008. „Kavwahirehi, Kasereka.- V. Y. Mudimbe et la ré-invention de l'Afrique. Poétique et politique de la décolonisation des sciences humaines“, in: *Cahiers d'études africaines* 191, 624-630.
- Marcel, Jean.** 1905. *Terre d'épouvante- 18 mois dans les domaines du souverain Léopold*. Paris: Ficker.
- Miller, Christopher L.** 1985. *Blank Darkness. Africanist Discourse in French*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Ministerium für Kultus, Sport und Jugend Baden-Württemberg.** 2016. *Französisch als erste Fremdsprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag GmbH; zitiert nach http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GYM_F1.pdf (Zugriff am 05.08.19).
- Mitterhuber, Dieter.** 2008. „Fachsprache und Lesekompetenz“, in: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (ed.). *Unterrichtserfahrungen im Fachunterricht der Sekundarstufe I: 3. Teil der LI-Reihe Lesekompetenz*. Hamburg: 5-9, zitiert nach

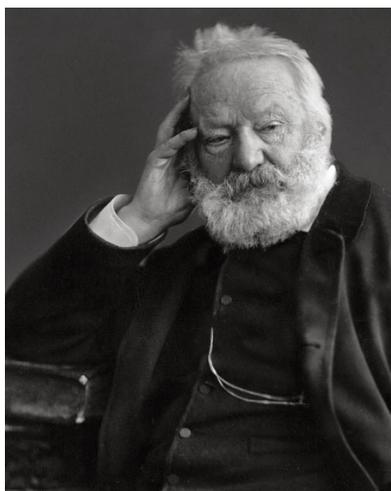
<https://li.hamburg.de/content-blob/3845814/fc01dba9b7de906ccced2b1689f90e0a/data/download-pdf-auszug-aus-der-li-broschuere-fachsprache-und-lesekompetenz.pdf> (Zugriff am 05.08.19).

- Morand, Paul.** 1981 [1928]. „Paris- Tombouctou“, in: Paul Morand. *Oeuvres*. Paris: Grasset.
- Mudimbe, Valentin-Yves.** 1988. *The invention of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- Nieweler, Andreas** (ed.). 2017. *Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: Klett.
- Organisation internationale de la Francophonie.** 2016. „Qui parle français dans le monde?“, in: <http://observatoire.francophonie.org/qui-parle-francais-dans-le-monde/> (Zugriff am 05.08.19).
- Pinhas, Luc.** 2004. „Aux origines du discours francophone.“, in: *Communication et langages* 140, 69–82.
- Ricoeur, Paul.** 1955. *History and Truth*. Evanston: Northwestern University Press.
- Riesz, János.** 2009. *"Astres et désastres": histoire et récits de vie africains de la Colonie à la Postcolonie*. Hildesheim [u.a.]: Olms.
- Said, Edward.** 1981. *Orientalismus*. Frankfurt a. M. u.a.: Fischer.
- Schellenberger, Karin.** „Afrika hautnah in der Schule“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Fremdverstehen: Afrika* 54, 12-14.
- Schemer, Christian.** 2013. „Priming, Framing, Stereotype“ In: Wolfgang Schweiger/Andreas Fahr (edd.). *Handbuch Medienwirkungsforschung*. Wiesbaden: Springer-Verlag.
- Schultz, Joachim.** 2002. „Afrika in Europa: 1900-1930.“. in: Irene Albers et al. (edd.): *Blicke auf Afrika. Französische Moderne im Zeitalter des Kolonialismus*. Tübingen: Stauffenburg, 15-40.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland** (ed.). 2014. *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Köln: Carl Link.
- Sheils, Joseph.** „Preface“, in: Byram, Michael et al. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Straßburg: Council of Europe, 5.
- Spivak, Gayatri.** 1998. „Can the Subaltern Speak?“, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (edd.). *Marxist Interpretations of Culture*, Basingstoke: University of Illinois Press, 271-313.

- Stiegler, Bernd.** 2015. *Theorien der Literatur- und Kulturwissenschaften*. Paderborn: Fink.
- Uerlings, Herbert.** Kolonialer Diskurs und deutsche Literatur: Perspektiven und Probleme, in: *(Post-)Kolonialismus und deutsche Literatur: Impulse der angloamerikanischen Literatur- und Kulturtheorie*, herausgegeben von Axel Dunker. Bielefeld 2005, S. 17-44.
- Vignaud, Marie-Françoise.** 2001. „Afrique, chère Afrique...“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Fremdverstehen: Afrika* 54, 19.
- Wessin, Susan.** „Fremdverstehen Afrika“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch. Fremdverstehen: Afrika* 54, 4-11.
- Wiegel, Michaela.** 2019. „Wie Emmanuel Macron Europa und Frankreich erneuern will.“, in: Deutsch-Französisches Institut (ed.): *Frankreich-Jahrbuch 2018: das Phänomen Macron und die Krise der Demokratie in Europa*. Wiesbaden: Springer VS.
- ZEIT ONLINE.** 2019. „Frankreich bestellt italienische Botschafterin ein“. in: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2019-01/fluechtlinge-luigi-di-maio-italien-frankreich-afrika> (Zugriff am 05.08.2019)

ANHANG: DIDAKTISCHES MATERIAL

Anhang 1



Victor Hugo (1802-1885) est un des poètes français les plus connus au monde. Il a vécu au XVIII^e siècle. Il a écrit, parmi d'autres, *Les Misérables* et *Notre-Dame de Paris* (Der Glöckner von Notre-Dame) Que.e : https://commons.wikimedia.org/w/index.php?search=Victor%20Hugo&title=Special%3ASearch&ns0=1&ns6=1&ns12=1&ns14=1&ns100=1&ns106=1#/media/File:Victor_Hugo_001.jpg

Victor Hugo, 1879 : Discours sur l'Afrique (quelques extraits)

Quant à nous, puisque nous sommes de simples chercheurs du vrai, puisque nous sommes des songeurs⁶⁵, des écrivains, des philosophes attentifs [...], il faut être un nouveau monde. [...] Le moment est venu de dire aux quatre nations d'où sort l'histoire moderne, la Grèce, l'Italie, l'Espagne, la France, qu'elles sont toujours là, que leur mission s'est modifiée sans se transformer, qu'elles ont toujours la même situation responsable et souveraine au bord de la Méditerranée [...].

La Méditerranée est un lac de civilisation ; ce n'est certes pas pour rien que la Méditerranée a sur l'un de ses bords le vieil univers et sur l'autre l'univers ignoré, c'est-à-dire d'un côté toute la civilisation et de l'autre toute la barbarie.

Le moment est venu de dire à ce groupe illustre de nations : Unissez-vous ! allez au sud. [...] Est-ce que vous ne voyez pas le barrage⁶⁶ ? Il est là, devant vous, ce bloc de sable et de cendre, ce monceau⁶⁷ inerte⁶⁸ et passif [...], l'Afrique.

Quelle terre que cette Afrique ! L'Asie a son histoire, l'Amérique a son histoire, l'Australie elle-même a son histoire ; l'Afrique n'a pas d'histoire. [...]

⁶⁵ songer=rêver, penser

⁶⁶ barrage=barrière

⁶⁷ monceau= grande quantité (Haufen)

⁶⁸ inerte=sans vie

Allez, Peuples ! Emparez-vous⁶⁹ de cette terre. Prenez-la. A qui ? A personne. Prenez cette terre à Dieu. Dieu donne la terre aux hommes. Dieu offre l'Afrique à l'Europe. Prenez-la. Où les rois apporteraient la guerre, apportez la concorde⁷⁰. [...] Faites des routes, faites des ports, faites des villes ; croissez, cultivez, colonisez, multipliez ; et que, sur cette terre, de plus en plus dégagée des prêtres et des princes, l'Esprit divin s'affirme par la paix et l'Esprit humain par la liberté !

« Discours sur l'Afrique », aus : Actes et paroles, vol. IV, Robert Laffont, Paris 1992, zitiert nach <https://www.monde-diplomatique.fr/mav/107/HUGO/18320> und https://www.francetvinfo.fr/monde/afrique/culture-africaine/quand-victor-hugo-defendait-la-colonisation-de-l-afrique_3402337.html.

Anhang 2

Hergé: Les aventures de Tintin au Congo. Paris 1964 (original de 1931), p. 27.

Vocabulaire nouveau

une bagarre, un pugilat=eine Schlägerei

la paille= das Stroh

A. Quelques questions pour discuter

1. Expliquez l'action dans vos propres mots.
2. Comment sont dessinés et caractérisés les « Noirs » dans cette histoire ?
3. Concernant les informations des derniers cours sur la politique colonialiste français en Afrique, ces représentations des « Noirs » et des « Blancs » vous paraît juste ?
4. Imagine une suite de l'histoire pour les deux « Noirs »
5. Pourriez-vous imaginer une telle histoire avec des rôles contraires ? Comment serait-elle ?

B. Lisez le texte suivant, écrit par « blot », un blogueur contemporain congolais, qui commente cette scène du BD. Pouvez-vous comprendre pourquoi il n'aime pas cette BD ?

« L'album est rempli de stéréotypes typiques de la vision qu'avaient de l'Afrique les Européens à cette époque. [...] Il s'agit aussi d'un témoignage⁷¹ du regard que de nombreux Européens portent sur⁷² les populations indigènes. [...] Tintin ne trouve rien de mieux que de couper en deux un chapeau afin de satisfaire deux hommes qui se disputent. Ces derniers partent satisfaits du verdict rendu, même si leur moitié de chapeau ne leur est plus d'aucune utilité. » (o.V. 2012. « Tintin au Congo ou la mission civilisatrice de la colonisation », in : <http://www.congoforum.be/upldocs/Tintin%20au%20Congo%20ou%20la%20mission%20civilisatrice%20de%20la%20colonisation..pdf>, S.2-4; adapté)

⁶⁹ s'emparer de qc

⁷⁰ concorde= unité (Eintracht)

⁷¹ un témoignage=Beweis, Zeugnis

⁷² porter un regard sur = etw. halten von

- C. Avec des dessins et des notes, créez une affiche qui explique les stéréotypes et préjugés⁷³ des Français envers les habitants de l'Afrique depuis la colonisation. Servez-vous de la scène du BD et des résultats de votre discussion. Présentez l'affiche aux camarades et discutez avec eux sur l'actualité de ses préjugés.

Anhang 3

Redonner nom et dignité aux « sauvages⁷⁴ »

Sur le cliché en noir et blanc, une petite fille, enroulée dans une peau de bête, fixe l'objectif avec frayeur⁷⁵, blottie contre sa mère qui regarde dans le vide, l'air abattu. Toutes deux ont été kidnappées sur la Terre de feu où vit leur peuple, les Fuégiens. Après un interminable voyage en bateau, les voici enfermées avec d'autres dans un enclos du Jardin zoologique de Paris, où des milliers de spectateurs leur jettent des pièces.

Bientôt, le traumatisme, le froid, la faim, les maladies décimeront le groupe. La fillette, surnommée « petite capeline », mourra la première. Emportée par une broncho-pneumonie⁷⁶, elle sera enterrée⁷⁷ à quelques mètres de sa cage⁷⁸. Les survivants seront envoyés en Allemagne où des scientifiques les examineront et les mesureront afin d'alimenter la théorie des hiérarchies raciales.

35 000 personnes exhibées dans des zoos humains

Plus de 35 000 personnes, venues d'Afrique, d'Amérique ou d'Océanie, furent⁷⁹ exhibées dans des « zoos humains » entre le milieu du XX^e siècle et la Seconde Guerre mondiale.

Présentés comme cannibales, les 111 Kanaks en tête d'affiche de l'Exposition coloniale de Vincennes en 1931 sont obligés de danser toute la journée et de parler un dialecte à la place du français qu'ils maîtrisent⁸⁰ pourtant. Une humiliation⁸¹ parmi tant d'autres dont les blessures sont encore vives chez leurs descendants⁸².

Jaurès, Cecile. 2019. "Redonner nom et dignité aux 'sauvages'", in: <https://www.la-croix.com/Culture/TV-Radio/Redonner-nom-dignite-sauvages-2019-01-24-1200997676> (adapté)

⁷³ un préjugé= ein Vorurteil

⁷⁴ Sauvage=wild

⁷⁵ Frayeur=peur

⁷⁶ une broncho-pneumonie -> une maladie

⁷⁷ Enterrer=beerdigen

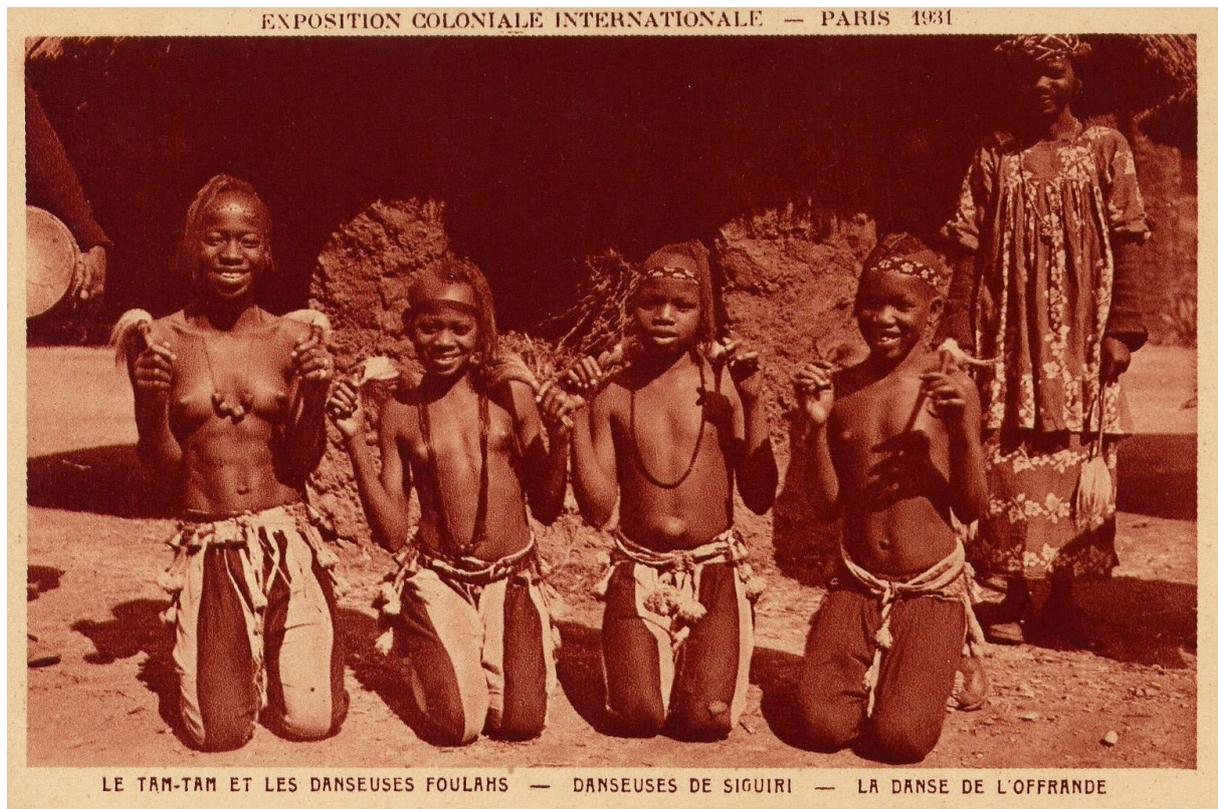
⁷⁸ Cage=Käfig

⁷⁹ Furent=être au passé simple

⁸⁰ Maîtriser=beherrschen

⁸¹ Humiliation=Demütigung

⁸² Descendants=Nachkommen



Source: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Les_danseuses_Foulahs_de_Siguiiri_Exposition_Coloniale_Paris_1931.jpg#file

Anhang 4

Dropbox : <https://www.dropbox.com/s/uobaziky2rgqvhu/t%C3%A9moignage%20gabonais.mp3?dl=0>

1. Écoutez le témoignage d'un jeune homme gabonais qui vit en France.
2. Discutez si ces préjugés existent aussi aujourd'hui en Allemagne et ce qu'on pourrait faire en contre. Si vous avez déjà vécu des situations pareilles, partagez-les avec les autres élèves.
3. Renseignez-vous sur les sujets de présentation des autres groupes.
4. Créez un „talk-show“ pour introduire le sujet et commenter leurs présentations dans la leçon suivante.
5. Après les présentations des autres groupes, montrez l'audio aux autres élèves et initiez une discussion sur l'existence de préjugés et stéréotypes en Allemagne aujourd'hui.

Servez-vous d'un dictionnaire et de matériel supplémentaire (en ligne, dans des livres, etc.)

Anhang 5

Aus: Tahar Ben Jelloun: *Le racisme expliqué à ma fille*. Paris 1999, S. 61

« Sache enfin que chaque visage est un miracle. Il est unique. Tu ne rencontreras jamais deux visages absolument identiques. Qu'importe la beauté ou la laideur. Ce sont des choses relatives. Chaque visage est le symbole de la vie. Toute vie mérite le respect. Personne n'a le droit d'humilier une autre personne. Chacun a droit à sa dignité. En respectant un être, on rend hommage à travers lui, à la vie dans tout ce qu'elle a de beau, de merveilleux, de différent et d'inattendu. »

Devoir : Écris un texte sur **une** des questions suivantes (100-120 mots).

Imagine que tu es une jeune fille/un jeune garçon qui est exposé dans le zoo humain. Comment te sentirais-tu ? Quels rêves aurais-tu ? Écris un texte d'un journal intime⁸³.

Dans un discours à Burkina Faso, Emmanuel Macron a dit que la colonisation était « un crime contre l'humanité » et qu'il faut s'excuser (voir <http://www.lefigaro.fr/politique/le-scan/2017/11/28/25001-20171128ARTFIG00229-macron-reconnait-a-nouveau-les-crimes-de-la-colonisation.php>). Es-tu d'accord avec lui ? Que pourrait faire la France pour que les crimes du colonialisme ne se répètent pas ?

Quels préjugés sur d'autres pays et ethnies vois-tu chez les autres ? Quels préjugés as-tu et comment peux-tu les surmonter ?

⁸³ un journal intime= ein Tagebuch

SCHRIFTENREIHE JUNGES AFRIKAZENTRUM

Das Junge Afrikazentrum der Universität Würzburg (JAZ) hat die **Schriftenreihe Junges Afrikazentrum** ins Leben gerufen. Sie soll hervorragenden Studierenden und NachwuchswissenschaftlerInnen eine Plattform für die Publikation exzellenter Arbeiten mit Afrikabezug bieten.

Die **Schriftenreihe Junges Afrikazentrum** steht neben Angehörigen der Universität Würzburg insbesondere auch Gaststudierenden und Gastwissenschaftlern aus Afrika offen, um nicht nur die Forschung über Afrika, sondern auch beachtliche Beiträge aus Afrika sichtbar zu machen.

Herausgeber:

Dr. Julien Bobineau
Philipp Gieg
Timo Lowinger

© Julius-Maximilians-Universität Würzburg 2020
Junges Afrikazentrum
c/o Julien Bobineau, Neuphilologisches Institut
Universität Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg
Website: afrikazentrum.uni-wuerzburg.de/jaz
E-Mail: jaz@uni-wuerzburg.de
Alle Rechte vorbehalten.

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
den Publikationsservice der Universität
Würzburg.

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg
Tel.: +49 (0) 931 - 31-85906
Fax: +49 (0) 931 - 31-85970
opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de>

ISSN: 2199-4315