

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Der Animationsfilm „Persepolis“
und sein Analysepotenzial in Hinblick auf
gesellschaftliche Mehrfachzugehörigkeiten“

verfasst von / submitted by

Somayeh Samizadeh

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066814

Studienrichtung lt. Studienblatt/
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i. R. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte mich bei all jenen bedanken, die mich auf dem Weg zu meinem Ziel und bei der Erstellung meiner Masterarbeit unterstützt und immer wieder motiviert haben. An dieser Stelle ein großes Dankeschön an meine Betreuerin Frau Prof. i. R. Mag. Dr. Renate Faistauer, die mich nicht nur wissenschaftlich, sondern auch seelisch unterstützt hat. Ganz besonders möchte ich mich bei meinem verstorbenen Vater bedanken, der mich gelehrt hat, dass nichts wichtiger ist als Lernen und Erlernen, womit man alle Schwierigkeiten besiegen kann. Und ich bedanke mich auch bei meiner Mutter, die immer für mich da ist und mich auch aus der Ferne wie ein Engel beschützt. Ein herzliches Dankeschön auch an Susanna Kropf, BA MA MA und Mag. Karin Reichart für ihre wertvolle Hilfe bei der sprachlichen Korrektur dieser Arbeit.

چاند پیر کے مسلمانانِ کون خورشیدِ رانی ہے دانہ

ذکرِ سارِ پھوس کے لہ ذاب کے نام مسلمانہ

ذکرِ غیبِ ذاب کے لہ ذاب کے لہ ذاب کے لہ

ذابِ حنیفہ ذابِ چہنہ ذابِ بلفار و مفسدہ

ذابِ ملکِ عربیہ ذابِ خالِ عربیہ

مولانا جلال الدین بلخی

„Was ist zu tun
o ihr Muslime,
die ihr euch Gott unterwerft?
Ich selbst vermag es nicht zu sein.
Bin weder Christ noch Jude
weder Zoroastrier noch Muslim
Stamme weder aus dem Osten noch aus dem Westen
weder vom Land, noch aus der See
Komme nicht aus Indien, China
nicht aus Bulgarien oder Griechenland
Weder aus dem irakischen Reich
noch aus dem Lande Chorasana.“

Maulana Dschelaleddin Rumi (1207-1273)

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	9
1.1. Relevanz und Motivation, eigene Erfahrungen.....	9
1.2. Forschungsfragen.....	10
1.3. Aufbau der Arbeit.....	11
II Kultur, kulturelle Identität, Mehrfachzugehörigkeit	13
2.1. Grundsätzliche Überlegung zum Begriff Kultur.....	13
2.2. Kulturdefinition in Migrationsgesellschaften.....	17
2.2.1. Das Marionettenmodell von Kultur.....	19
2.2.2. Die Merkmale eines Kulturbegriffs.....	21
2.3. „Wer bin ich?“.....	22
2.3.1. Zur Erklärung des Begriffs „Identität“.....	22
2.3.2. Definition einer „kulturellen Identität“.....	23
2.4. „Wo kommst du ursprünglich her?“.....	25
2.4.1. Zugehörigkeit.....	26
2.4.2. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit/Mitgliedschaft.....	27
2.4.3. Mehrfachzugehörigkeit in Migrationsgesellschaften.....	28
2.5. Mehrfachzugehörigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht.....	30
III Film im Fremdsprachenunterricht	33
3.1 Herausforderungen und Ziele.....	33
3.2. Kulturreflexives Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht.....	34
3.3. Comics und Animationsfilme.....	35
3.3.1. Aktuelle Erscheinungsform des Comics.....	35
3.3.2. Die Graphic Novel als elaborierte Erzählform.....	36
3.3.3. Comic-Adaptionen; Motivation und Problematik.....	37
3.3.4. Das Risiko in der autobiografischen Graphic Novel.....	39
3.4. „Persepolis“-ein Animationsfilm mit Potenzial im DaF/DaZ-Unterricht.....	40
3.4.1. Was versteht man unter dem Begriff „Persepolis“?.....	42
3.4.2. Persepolis Anfang des 20. Jahrhunderts.....	45
3.5. „Persepolis“ und „Majane Satrapi“.....	48
IV Methodisches Vorgehen	50
4.1. Forschungsfrage und Forschungsziel.....	50

4.2. Forschungsdesign.....	50
4.2.1. Filmanalyse als Forschungsprozess.....	50
4.3. Datenerhebungs-und Auswertungstechniken.....	51
4.3.1. Die Handlung des Film „Persepolis“.....	53
4.3.2. Die Auswahl der Szene.....	54
4.3.3. Das Filmprotokoll.....	55
4.4. Analyseaspekte.....	62
4.4.1. Visuelle Analyse.....	62
4.4.1.1. Die Einstellungen.....	62
4.4.1.2. Die Einstellungsdauer.....	63
4.4.1.3. Die Einstellungsgröße.....	63
4.4.1.4. Die Einstellungsperspektive.....	65
4.4.1.5. Die Kameraoperation.....	65
4.4.1.6. Filmische Codes.....	66
4.4.2. Auditive Analyse.....	66
4.4.2.1. Filmbild und Sprache.....	66
4.4.2.2. Ton und Filmmusik.....	68
4.5. Szeneanalyse und Interpretationen.....	69
4.6. Fazit und Reflektion der Analysen.....	76
V Ausblick.....	78
Literaturverzeichnis.....	79
Abbildungsverzeichnis.....	85
Abstract.....	86

I Einleitung

1.1. Relevanz und Motivation, eigene Erfahrungen

Die Globalisierung ist ein Phänomen der modernen Welt. Einwanderung und Zuwanderung der Menschen ist kein neues Thema. Wanderung verfolgt den Zweck, in einem anderen Land zu arbeiten und die eigene Lebenssituation zu verbessern, was zumeist von großer Hoffnung begleitet ist. Was dem Migrant bzw. der Migrantin wichtig ist, der/die mit viel Hoffnung die eigene Heimat verlässt und in ein anderes Land immigriert, ist oft der eigene Wunsch ein besseres, ruhiges Leben zu führen. Manchmal ist man gezwungen wegen einer schrecklichen politischen Situation das eigene Land zu verlassen und in ein anderes Land zu immigrieren. Die neuen Mitglieder der Gesellschaft brauchen die Sprache des Ziellandes als Schlüssel, um sich zu integrieren. Die Person, die als Migrant/in bezeichnet wird, ist bewusst oder unbewusst mit zwei wichtigen Dingen beschäftigt: was er/sie hinter sich gelassen hat (eigene Kultur, Sprache usw.), und was er/sie vor sich hat (neue Kultur, neue Sprache, neue Politik und neue Gesellschaft des Aufnahmelandes). Was aber die Person mit sich bringt, ist ihr eigener gesellschaftlicher und politischer Hintergrund.

Im Rahmen meiner Tätigkeit als Lehrkraft für junge Flüchtlinge zwischen 15 und 21 Jahre alt ist es mir ein Anliegen, die wesentliche Rolle der fünften Fertigkeit „Hör-Seh-Verstehen“ für ein erfolgreiches Lernen einer neuen Sprache (Deutsch) und neuen Kultur herauszustreichen und im Rahmen dieser Masterarbeit genauer zu erforschen. Ein wichtiger Aspekt, der für die Themenauswahl meiner Masterarbeit von Bedeutung ist, ist die Verbindung mit dem eigenen Lernprozess. Ich habe die deutsche Sprache als Fremdsprache an der Universität und später in einem Deutschkurs im Iran in Teheran gelernt. Als ich nach Österreich (Wien) gekommen bin, um weiter zu studieren, hat mich der aktive Sprachgebrauch in einen Schock versetzt. Denn solange ich nicht genug gut Deutsch konnte, hat mir die direkte Kommunikation gefehlt. Ich habe mit Hilfe von TV-Serien und Filmen meinen Wortschatz und die richtige Aussprache verbessern und weiterentwickeln können. Später habe ich durch mein Studium die methodischen Zugänge zu Filmen und deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht erfahren. Den Nutzen von Filmen für die Bereiche des Sprach- und Kulturunterrichts halte ich seitdem für unabdingbar.

Einige Erfahrungen im Bereich der Arbeit mit jungen Flüchtlingen haben mich dazu gebracht, mich mehr mit dem Thema „Identität“ und „(Mehrfach-)Zugehörigkeiten“ zu beschäftigen. Nachdem ich einmal in einer Unterrichtsstunde bei der Vorstellungsrunde einen jungen Afghanen nach seinem Namen gefragt habe, hat er geantwortet: „Ich heiße Mohammad und ich komme aus Korea“! Obwohl ich nicht nach seinem Herkunftsland gefragt habe, wollte er aber betonen, dass er kein Afghane ist. Dieser Anstoß verursachte die Überlegungen zur Rolle von Lehrkräften und wie sie einen guten Unterricht gewährleisten können, in dem nicht nur die Sprache sondern auch kulturell-gesellschaftliche Themen vermittelt werden. Ich habe mich dann gefragt, was/wer den jungen Afghanen so negativ beeinflusst hatte, dass er die eigene Identität verleugnet; die Erziehung innerhalb seiner Familie? Oder die Reaktion der „Anderen/Wir“ im Aufnahmeland, wenn sie erfahren, dass „er“ ein junger „Afghane“ ist? Der Name seines Herkunftslandes und wie das Land auf internationaler Ebene präsentiert wird? Warum fühlt er sich wohler, wenn er sich als Koreaner vorstellt? Was ist der Grund? Wer muss was hier lernen? In diesem Moment musste ich an den Film „Persepolis“ denken, da in diesem Film eine ähnliche Szene vorkommt, und daran, welche politisch-gesellschaftliche Aspekte einen Menschen dazu bringen, sich einer fremden Identität zu bedienen und sich dadurch zu schützen.

1.2. Forschungsfragen

In dieser Forschung geht es um das Analysepotenzial des Films „Persepolis“. Es wird eine Szene des Films ausgesucht und analysiert, in der mit Hilfe von Filmanalysemethoden Begriffe wie „Kultur“, „Identität“ und „Mehrfachzugehörigkeit“ thematisiert oder erörtert werden können.

Bei der vorliegenden Arbeit stehen die folgenden Fragen im Zentrum:

→ Welches analytische Potenzial geht vom Film „Persepolis“ zur Diskussion von gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten aus?

und:

→ Welche Zugänge eröffnet der Film „Persepolis“ zur Diskussion von gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten?

Durch die Konzentration auf diese Forschungsfragen wird der Film „Persepolis“ als ein angemessener Unterrichtsstoff angesehen. Auf dieser Weise können damit kulturbezogene bzw. gesellschaftliche Themen der Integration in Migrationsgesellschaften in einem Sprachunterricht zur Diskussion gestellt werden.

1.3. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Masterarbeit besteht aus zwei theoretischen und einem analytischen Abschnitt. Am Ende der Arbeit werden die gesamte Forschung und deren Ziele zusammenfassend dargestellt.

Der theoretische Rahmen meiner Forschung soll in den nachstehenden Abschnitten (Kapitel 2&3) präsentiert werden. Das zweite Kapitel dieser Masterarbeit vertieft sich zunächst in Definitionen wichtiger Kernbegriffe im Bereich „Soziologie“ und „Kulturwissenschaft“. Begriffe wie „Kultur“ „Identität“ sowie „Mehrfachzugehörigkeiten“ werden im Rahmen dieser Arbeit näher betrachtet und definiert. In diesem Kapitel werden sowohl der Umgang mit Mehrfachzugehörigkeiten in Migrationsgesellschaften wie Österreich und Deutschland als auch das Bildungssystem und dessen politische Maßnahmen mithilfe der Migrationspädagogik expliziert.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit Herausforderungen und Zielen des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht und geht auf dessen kulturbezogene Förderung im DaF/DaZ-Bereich ein. Da das Genre des gewählten Films „Persepolis“ der Kategorie Animationsfilm angehört, werden die Entstehung des Comics und dessen Verfilmung und der kulturelle Vorteil der Verwendung von Filmen im DaF-Unterricht thematisiert. In diesem Kapitel wird ebenso versucht, den geschichtlichen Hintergrund der damaligen Monarchie (1920-1979) im Iran und die Gründe, die vermutlich zum Sturz des Schahs geführt haben, zusammenzufassen. Dieser Exkurs soll dazu dienen zu erklären, warum die Autorin des Buches „Eine Kindheit im Iran und Jugendjahre“ ihre Verfilmung „Persepolis“ genannt hat.

Die methodische Vorgehensweise wird im 4. Kapitel vorgestellt. Da es die Zielsetzung dieser Arbeit ist, das analytische Potenzial des Films „Persepolis“ zu

analysieren, bietet sich die Verwendung der Methode der Filmanalyse an. Anhand der ausgewählten Szene im Film „Persepolis“ wird untersucht, wie die Aspekte der kulturellen Identität und Mehrfachzugehörigkeiten im Fremdsprachenunterricht, insbesondere im Deutschunterricht, gefördert werden können. Zu Beginn werden Forschungsziel und Forschungsdesign des Projekts vorgestellt, und das Filmprotokoll skizziert. Darauf folgen Analyseaspekte in Bezug auf Gestaltungselemente des Films wie Kamera, Einstellung, Perspektive und Bewegung, Licht/Ton, Filmbild und Sprache sowie Dialoge etc. Anschließend werden die Ergebnisse der Analyse und Interpretationen im Hinblick auf die Forschungsfragen zusammengefasst.

II Kultur, kulturelle Identität, Mehrfachzugehörigkeit

2.1. Grundsätzliche Überlegung zum Begriff Kultur

„Kultur“ ist ein komplexer Begriff und ist nicht einfach zu definieren. Frühe Definitionsversuche grenzten den Kultur-Begriff damit ab, dass darunter alles vom Menschen Geschaffene zu verstehen sei (vgl. Hansen 2003, S. 19ff). Dieser eher unkonkreten Definition steht ein enger Kulturbegriff gegenüber, der unter Kultur ausschließlich die hohen Künste und besondere geistige Leistungen zusammenfasst:

„Culture or Civilization [...] is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by men as members of society“ (Taylor 1871, zitiert nach Haller 2005, S. 31).

Diese Definition versteht Kultur als etwas Menschliches - eine generelle Ordnung der Menschen. Kultur steht hier für den Anspruch der Kultur- und Sozialwissenschaft, sich mit den verschiedenen Formen von Kultur und deren Beschreibungen zu beschäftigen. Kultur wird als eine Anerkennung der Wechselwirkung zwischen Bestimmung der Umwelt (Milieu) durch den Menschen und Bestimmung des Menschen durch die Umwelt verstanden, wenn Umwelt als Repräsentationen von „inneren“ und „äußeren“ Faktoren dargestellt wird (vgl. Thomas 2003, S. 48).

Trotz des Versuches von vielen Wissenschaftlern gibt es keine allgemein anerkannte Definition des Begriffs „Kultur“. Der Kulturbegriff wird in möglichst unterschiedlichen wissenschaftlichen Gebieten mit wesentlichen Abgrenzungen von einer zur anderen Auffassung verwendet, daher kann man diesen Begriff nicht einfach definieren. Soziologen, Anthropologen, Historiker, Archäologen und Naturforscher wenden den Kulturbegriff je nach Fachgebiet anders an (vgl. Brück 2006, zitiert nach Fijalkowska 2009, S. 15). In den meisten Fällen wird auf einen sozialwissenschaftlichen Kulturbegriff zurückgegriffen, der Kultur auf Grund der Lebensweise und *Deutungsmuster und Zeichensysteme* einer Gruppe oder einer Gesellschaft auffasst (vgl. Clarke et al. 1979, S. 41ff).

Kroeber und Kluckhohn haben sich mit 164 verschiedenen Definitionen eines „Kulturbegriffs“ auseinandergesetzt (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, zitiert nach Fijalkowska 2009, S. 16). Eine Klassifikation von sechs verschiedenen Ansätzen wurde dabei vorgestellt, die folgendermaßen zusammengefasst werden können (vgl. ebd.):

1. Deskriptive Definitionen: In den Definitionen dieser Kategorie werden verschiedene Aspekte und Merkmale des menschlichen Verhaltens, die in einer Kultur verankert sind, dargestellt (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 81-87);
2. Historische Definitionen: Der Schwerpunkt dieser Definitionen sind die Herkunft und die Überlieferung des kulturellen Erbes. Sie betonen, dass „Kultur“ zu erlernen ist (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 89-94);
3. Normative Definitionen: Diese Definitionen fordern, Hintergründe und implizite Regeln zu erklären (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 95-104);
4. Psychologische Definitionen: Der Kern dieser Definitionen sind die psychologischen Aspekte des menschlichen Verhaltens wie die „Lern- und Anpassungsfähigkeiten, welche für eine Kultur bestimmend sind“ (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 105-117);
5. Strukturelle Definitionen: Hier sind die Bestimmung und Beschreibung kultureller Muster, die Ergebnisse aus den einzelnen Merkmalen von Kultur sind und „auf das abstrakten Wesen des Phänomens ‚Kultur‘ hindeuten“, fokussiert (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 118-124);
6. Genetische Definitionen: In diesen Definitionen sind „die Aspekte der Herkunft und Entstehung von Kultur(en)“ der Ausgangspunkt der Definition (vgl. Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 125-140);

Nach all diesen Definitionen haben Kroeber und Kluckhohn einen Kulturbegriff formuliert, der sich auf viele der bisher definierten Kulturbegriffe bezieht:

„Culture consists in patterned ways of thinking, feeling and reacting, acquired and transmitted mainly by symbols, constituting the distinctive achievements of human groups, including their embodiments in artifacts; the essential core of culture consists of traditional (i.e., historically derived and selected) ideas and especially their attached values.“ (Kroeber & Kluckhohn 1952, S. 357)

Laut dieser Definition sind Menschen Mitglieder einer Gesellschaft, wenn die Gesellschaft als eine Gruppe von Menschen betrachtet wird. Die älteren Mitglieder dieser Gruppe vermitteln den Jüngeren die „Kultur“ durch Symbole.

Alexander Thomas, einer der berühmtesten Kulturforscher, setzte sich mit dem Begriff „Kultur“ im Rahmen seiner Studien des interkulturellen Handels und der interkulturellen Kommunikation auseinander. Seine Studien haben ergeben, dass „Kultur“ ein Phänomen ist, das viele Lebensbereiche einschließt. Aus diesem Grund hat Thomas versucht, eine Kultur-Definition zu schaffen, die die kommunikative Zusammenarbeit zwischen Menschen mit unterschiedlicher Herkunft und verschiedenen Kulturen besser beschreibt (vgl. Thomas 2003a, zitiert nach Fijalkowska 2009, S. 17). Thomas entwarf das wissenschaftliche Konzept der „Kulturstandards“, um den Kulturbegriff greifbar zu machen:

„Unter Kulturstandard werden alle Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Standards beurteilt und reguliert. Als zentrale Kulturstandards sind solche zu bezeichnen, die in sehr unterschiedlichen Situationen wirksam werden und weite Bereiche der Wahrnehmung des Denkens, Wertens und Handelns regulieren und die insbesondere für die Steuerung der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsprozesse zwischen Personen bedeutsam sind.“(Thomas 2003, S. 150)

Laut Thomas' Definition besteht jede Gesellschaft aus Individuen. Jedes Individuum hat ein eigenes Denken, Handeln, Fühlen usw., aber die Regulation dieser Interaktion zwischen Individuen ist in der Gesellschaft einerseits etwas

Bedeutsames. Auf der anderen Seite unterscheidet sich der Mensch in verschiedenen kulturellen Gemeinschaften, wo er in mehr oder weniger starkem Austausch steht. In diesem Austausch werden Fremderfahrungen und Neuerungen der Individuen gleichzeitig verarbeitet. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass „Kultur“ eine Sammlung von Differenzierung, Öffnung und Abgrenzung usw. ist (vgl. Thomas 2003, S. 50).

Es wird auch darauf Bezug genommen, dass das Konzept der „Kulturstandards“ für das interkulturelle Lernen von Nutzen sein soll (vgl. Leiprecht 2004, S. 8).

„Wenn die einander begegnenden Partner über die Art der Handlungswirksamkeit zentraler Kulturstandards in der anderen Kultur informiert und sich ihrer eigenen Kulturstandards bewusst sind, dann steigen die Chancen zur Reduktion kulturbedingter **Missverständnisse**, [...] dann steigt die Fähigkeit zum interkulturellen Verstehen, und es wächst die interkulturelle Handlungskompetenz.“ (Thomas 1996, S. 133)

Laut diesem Zitat scheint es, dass Kulturstandards den Mitgliedern einer Kultur eine klare Orientierung für das Verhalten liefern. Beim interkulturellen Lernen geht es um die Bewusstmachung von Kulturstandards und um das Erlernen zentraler Kulturstandards in der jeweils anderen Kultur. Je mehr die Individuen über die eigene und über die andere Kultur informiert sind, desto weniger Missverständnisse geschehen bei der Begegnung zwischen Mitgliedern verschiedener Kulturen.

Der Kulturwissenschaftler Claus Altmayer, der implizit die Kulturwissenschaft als Leitwissenschaft des beginnenden einundzwanzigsten Jahrhunderts bestimmt, spricht- in Anlehnung an den Kulturwissenschaftler Reckwitz- im Zusammenhang mit Kultur von einem „Repertoire an gemeinsamen Wissen“, „das dazu dient, uns selbst, unserer Umwelt, unserem Handeln Sinn zu geben.“ (vgl. Altmayer 2006a, S. 184) Diese Kulturdefinition ermöglicht, die Kultur als eine Deutung von Wirklichkeit zu sehen, die auf individueller Basis erfolgt. Dieses Wissen ist gruppen-, sozial- und altersspezifisch und bezieht sich nur auf einer ihrer Ebenen auf die national-ethnische Gruppenzugehörigkeit. Es kann auch als Interpretationsrepertoire, das einer Gruppe für die gemeinsame intuitive Wirklichkeitsdeutung zur Verfügung steht,

verstanden werden und spiegelt den Begriff der Kultur wieder. Es dient zur Herstellung von und Orientierung in dieser Wirklichkeit (vgl. Altmayer 2009, S. 127).

2.2. Kulturdefinition in Migrationsgesellschaften

Den migrationspolitischen Diskurs der Bundesrepublik Deutschland sehen Hormel & Jording (2016, S. 211) als stark von der Idee der homogenen Staatskultur und der Geschlossenheit von Kulturen geprägt. Mit der Einwanderung der muslimischen Migranten nach Europa wurde ein Bedrohungsszenario imaginiert, sodass der Islam in Dichotomie zur westlichen Wertegemeinschaft und zur national-kulturellen Identität Deutschlands (und Österreichs, lt. d. Verfasserin) gesehen wird (vgl. Hormel & Jording 2016, S. 211).

Der Diskurs ist von der Idee geprägt, dass sich die islamische Kultur unter der entworfenen abendländisch-christlichen Leitkultur prägen lassen soll. Diese Leitkultur wird als überlegen stilisiert. In der Migrationspolitik der Bundesrepublik Deutschland (und Österreich) wird zwischen erwünschten Migranten, die integrationsfähig sind, und Unerwünschten unterschieden (vgl. ebd., S. 212).

Es ist offensichtlich, dass sich der „Kulturbegriff“ nicht bestimmen lässt und es dafür keine bestimmte Definition gibt (vgl. ebd., S. 213). Kultur könnte im Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Werten und Bedeutungen im materialisierten Symbolsystem interpretiert werden. Was plausibel ist, ist, dass Migrationsgesellschaften aus voneinander unterschiedenen und unterscheidbaren sozialen Gruppen bestehen (vgl. ebd.). Daher stellt ein Differenzierungsmodell die Gruppenzugehörigkeit als wesentliches Ordnungsprinzip von Gesellschaft dar. Aus dieser Gruppenzugehörigkeit resultieren dann ‚symbolische Ordnungen‘ und somit werden die sozialen Gruppen als Kulturträger beschrieben, was andererseits ‚Kulturen‘ in Pluralform in der Gesellschaft hervortreten lässt (vgl. ebd., S. 214).

Laut dem Nationalismus hat Kultur Merkmale wie Sprache, Geschichte und Abstammung (vgl. ebd.). Im Gegensatz dazu bezieht sich der Multikulturalitätsdiskurs auf die Kolonialgeschichte und Einwanderungspolitik der jeweiligen Nationalstaaten wie in den USA, in Kanada und Australien (vgl. ebd., S. 216). Der Diskurs des

Multikulturalismus ist eine Vervielfältigung monokultureller Gemeinschaften. In multikulturellen Gesellschaften ist die Frage nach Anerkennung der ‚Minderheitskulturen‘ zu beachten, da es sozusagen um die Identität jedes Menschen geht. Taylor geht davon aus, dass nicht nur jedes Individuum Identität hat, sondern auch jede Kultur, was durch eine nationale Politik der Anerkennung gefördert werden muss (vgl. Hormel & Jording 2016, S. 217). Das Verhältnis von Kulturen als soziale Entitäten im Multikulturalismus formuliert die Idee von „Vervielfältigung monokulturellen Gemeinschaften“ (Hormel & Jording 2016, S. 217). Der transkulturelle Ansatz sagt aus:

„dass das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nicht durch ›Kultur‹, sondern durch in- und exkludierende Adressierungen von Individuen durch Institutionen, soziale Systeme und Organisationen vermittelt ist, denen in der modernen Gesellschaft eine zentrale Bedeutung für die Genese und Reproduktion sozialer Ungleichheitsverhältnisse zukommt“ (Hormel & Jording 2016, S. 220)

Wie im Kapitel 2.1. erwähnt wurde, hat Thomas (2003) festgestellt, dass die Regulation der Interaktion zwischen Individuen in einer Gesellschaft bedeutsam ist. Hier betont er nicht nur dieses, sondern auch die wesentliche Rolle der Institutionen und sozialen Systeme, die die Gleichheitsverhältnisse für neue Mitglieder in der Gesellschaft vermitteln können.

Mecheril etabliert den Begriff „natio-ethno-kulturell“, um darauf zu verweisen, dass Unterscheidungen aller betreffenden Gruppenzugehörigkeiten in den Kategorien Nation, Ethnizität und Kultur unmöglich sind. Aus seiner Sicht sind Nation, Ethnizität und Kultur eng miteinander verknüpft und prägen einander (vgl. Mecheril 2016, S. 222).

Daran anschließend lässt sich Kultur als Referenzkonzept für die Migrationsgesellschaft folgendermaßen formulieren:

„›Kulturen migrieren nicht‹. Es sind die Individuen, die migrieren, und sie tun dies jenseits kultureller Identitäten zunächst als ›eigensinnige‹ Subjekte, die unter den nicht selbst gewählten politischen, ökonomischen, rechtlichen, sozialen Bedingungen und Restriktionen, die sie vorfinden, Entscheidungen

treffen. Dabei überschreiten Migrant_innen zwar nationalstaatliche Grenzen, sie migrieren aber nicht zwischen ›Kulturen‹ und auch nicht zwischen Gesellschaften, sondern innerhalb der durch massive Ungleichheitsverhältnisse geprägten Weltgesellschaft.“ (Hormel & Jording, 2016, S. 223)

Es sind die Individuen, die „Kulturen“ schaffen und nicht umgekehrt und das machen sie abhängig von ihrer kulturellen Identität und als ein Subjekt in einer Gruppe. Jedes Individuum trifft Entscheidungen abhängig von politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen in der Gesellschaft. Diese Bedingungen wurden von den Individuen nicht selbst ausgesucht, beeinflussen aber deren Entscheidungen. Das heißt, es ist eine Herausforderung für MigrantInnen, neue Mitglieder in einer Gesellschaft zu werden. Diese Gesellschaft besteht aus unterschiedlichen Individuen mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen. In diesem Fall kann davon ausgegangen werden, dass massive Ungleichheitsverhältnisse zu finden sind.

2.2.1. Das Marionettenmodell von Kultur

Es gibt auch ein zu kritisierendes Kulturmodell von Leiprecht und es wird in diesem Unterkapitel als ein Negativbeispiel in der Kulturbeschreibung geschildert.

Um Missverständnisse und nicht-intendierte Effekte zu vermeiden und um Prozesse des interkulturellen Lernens zu unterstützen, sollte das Alltagsverständnis von Kultur und die Wirkung von Kultur zum Ausgangspunkt gemacht werden (vgl. Leiprecht 2004, S. 12f). Bei der Verwendung des Kulturbegriffes ist daher darauf zu achten, dass er nicht als das Handeln und Denken determinierte Element verwendet wird. Dieses Verständnis des Kulturbegriffes, das nicht nur in Alltagsdiskussionen immer wieder auftritt, lässt sich anhand des von Leiprecht entwickelten sogenannten Marionettenmodells erläutern:

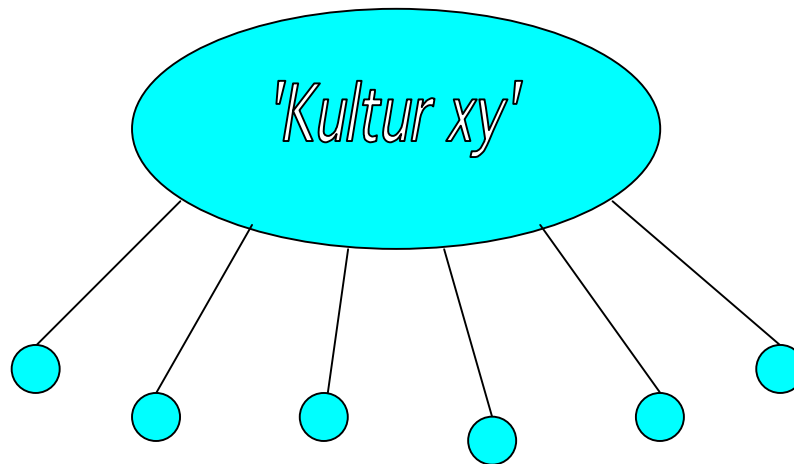


Abbildung 1: Marionettenmodell der Kultur (Übernommen von Leiprecht 2001, S. 31)

„Kulturen’ werden dabei als eine Art von Großkollektiven betrachtet, deren Synonyme ‚Länder’, ‚Gesellschaften’, ‚Staaten’, ‚Völker’ oder ‚Nationen’ sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die einzelnen Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden die Anderen gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen [...]“ (Leiprecht 2004, S. 12f.)

Wie die Abbildung 1 zeigt, werden Individuen als Marionetten einer Kultur gesehen. Wie bei einer Marionette bestimmen die Fäden der Kultur das *Denken, Fühlen und Handeln* der einzelnen Person. Das Marionettenspiel ist allerdings nicht sehr beweglich, sondern von einem statischen Kulturbegriff geprägt. Somit wird ein Mensch so wahrgenommen, dass er nicht selbst die Fäden seines Verhaltens ziehen kann.

Als Alternative zu diesem sehr determinierenden Kulturbegriff werden im Folgenden die Merkmale eines flexibleren Kulturbegriffs dargestellt.

2.2.2. Die Merkmale eines Kulturbegriffs

Unter Berücksichtigung verschiedener Kritikpunkte kann gesagt werden, dass Kulturen nicht als statische, unveränderbare und einheitliche Gebilde dargestellt werden sollten, sondern als unabgeschlossen und prozesshaft. Kulturen sind als für Veränderungen, Anpassungen und Überlegungen offene Systeme zu betrachten. Dementsprechend werden die folgenden Begriffsmerkmale dargestellt:¹(Leiprecht 2004, S. 12f)

a) Kultur als bestimmtes Repertoire von Bedeutungsmustern und Zeichensystemen (Werten, Normen, Bräuchen und anderen Verhaltensregeln, Traditionen, Rituale, Routinen, Glaubensvorstellungen, Mythen usw.)

b) Kultur ist nicht auf Nationalkultur zu reduzieren! Die Existenz verschiedener Subkulturen, Jugendkulturen, Klassenkulturen, Regionalkulturen, Einwandererkulturen, städtische und bäuerliche Kulturen usw. innerhalb einer nationalen Gesellschaft muss beachtet werden.

c) Die Frage, was genau in einer Gruppe/Gesellschaft als ‚normal‘ zu gelten hat und was nicht, kann mit Macht, *Unterwerfung und Normalisierungszwang* verbunden sein.

d) Die Menschen machen sich in sozialen Zusammenhängen Vorstellungen über ihr Verhältnis zur Natur und untereinander sowie über sich selbst. Bedeutungsmuster und Zeichensysteme können ihre Orientierungsfunktionen nur behalten, wenn sie sich an die Veränderungen der Lebensverhältnisse anpassen.

e) Nicht nur die kulturellen Deutungsmuster beeinflussen die Menschen, sondern die Menschen beeinflussen diese auch selbst und tragen zu ihrer Veränderung und Erneuerung bei.

¹ Die Darstellung bezieht sich stark auf die Arbeiten des ehemaligen *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS) an der Universität Birmingham (vgl. Clarke et al. 1979, 41ff).

f) Die Wirksamkeit kultureller Kontexte gegenüber den einzelnen Menschen darf nicht ignoriert werden, sonst kann man Erneuerung, Veränderung oder widerständige Entwicklung nicht erklären.

g) Kulturelle Deutungsmuster und Zeichensysteme sind nicht *widerspruchsfrei*, das heißt, sie lassen Raum für verschiedene Deutungen und Interpretationen.

h) Neue Deutungsmuster können immer in eine andere Kultur transportiert werden. Die Menschen als Angehörige verschiedener kultureller Gruppen können in der Bewegung zwischen verschiedenen Kulturen *neue Elemente in eine bestehende Kultur einbringen* und somit verändern sich die alten Elemente.

i) Die wechselseitigen Zuschreibungen (Selbst- und Fremdzuschreibungen) in interkultureller und internationaler Begegnung müssen berücksichtigt werden. Die Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe kann dann definiert werden, wenn die Abgrenzung von anderen kulturellen Gruppen betrachtet wird.

Aus dem obigen erwähnten Merkmalen und dem beschriebenen Marionettenmodell zum Kulturbegriff ergeben sich wichtige Konsequenzen und zwar, dass die einzelnen Menschen durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext in ihrem Denken und Handeln nicht festgelegt sind. Aber sie stehen in einem bestimmten Verhältnis zu diesem Kontext. Man sollte sich mehr über andere Kulturen informieren und die kulturellen Hintergründe der Menschen sollten ernst genommen werden (vgl. Leiprecht 2004, S. 12f).

2.3. „Wer bin ich?“

2.3.1. Zur Erklärung des Begriffs „Identität“

Paul Mecheril definiert „Identität“ allgemein als ein Verhältnis zu sich selbst, in dem auf die Frage „Wer bin ich und wer will ich sein?“ Antwort gegeben wird, mit dem Hinweis darauf, dass die Antworten auf diese Fragen nicht endgültig sind, sondern immer wieder neu und anders formuliert werden (müssen) (vgl. Mecheril 2003, S. 11).

Ursprünglich stammt der Identitätsbegriff der Sozial- und Kulturwissenschaften aus dem psychoanalytischen Konzept von Sigmund Freud und wurde später von Erik H. Erikson zum theoretischen Begriff „Ich-Identität“ weiterentwickelt (vgl. Graumann 1999, S. 59, zitiert nach Hauser 2006). Der Ausdruck (Ich-)Identität wird etwa seit den 60er-Jahren in den Sozialwissenschaften verwendet (vgl. Mecheril 2003, S. 11).

Unter der Identität eines Menschen, die ihn als Individuum auszeichnet, werden die Eigenschaften seines Wesens verstanden. Das Individuum muss die von George Herbert Mead aufgezeigte Paradoxie des „Sei wie kein anderer“ und „Sei wie alle anderen“ balancieren und darstellen (vgl. Mecheril 2003, S. 11). Jeder Mensch besitzt als soziales Wesen zwei Arten von Identität. Auf der einen Seite ist es die „Ich-Identität“ oder die „persönliche Identität“, besser gesagt, die Eigenschaften, die ein Individuum einzigartig machen und es von anderen Individuen abgrenzen, auf der anderen Seite die „gruppenbezogene“, also die „soziale“, „ethnische“, „kulturelle“, „kollektive“, oder „Wir“-Identität (vgl. Fix 2003, S. 107). Da diese verschiedenen Aspekte der gruppenbezogenen Identität nicht voneinander trennbar sind, spricht Mecheril von einer natio-ethno-kulturellen (Mehrfach-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2003).

2.3.2. Definition einer „kulturellen Identität“

Verschiedene wissenschaftliche Bereiche beschäftigen sich mit dem Phänomen der „kulturellen Identität“, wobei sich jedoch die Begrifflichkeiten unterscheiden: In der Kultur- und Sozialanthropologie steht der Terminus ethnische Identität im Vordergrund. Kulturelle Identität wird in dieser Disziplin auch als Ethnizität oder Ethnien verstanden (vgl. Abuzahra 2012, S. 51).

Stuart Hall definiert den Begriff der kulturellen Identität mit starker Anlehnung an *Jacques Derridas* Konzept der „Différance“. Unter kultureller Identität versteht Hall (1994, S. 33-34, zitiert nach Guggi 2009, S. 12) eine diskursive Neupositionierung, die durch Abgrenzung zu Anderen entsteht und im zeitlich begrenzten Kontext betrachtet werden soll. Somit ist Identität immer in Relation zu anderen Identitäten und als unabgeschlossener Prozess zu sehen. Gerade in der Postmoderne werden Identitäten zunehmend fragmentiert und können weder als einheitlich noch als

homogen betrachtet werden. Laut Hall gilt es Diskontinuitäten von Identitäten anzuerkennen statt von gemeinsamen Identitäten zu sprechen, die auf gemeinsamen Erfahrungen aufbauen (vgl. Hall 1994, S. 33-34, zitiert nach Guggi 2009, S. 12). Identität wird also als Werden und nicht als Sein-Zustand gesehen, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

„Weit entfernt davon, in einer bloßen ‚Wiederentdeckung‘ der Vergangenheit begründet zu sein, die darauf wartet, entdeckt zu werden, und die, wenn sie entdeckt wird, unser Bewusstsein über uns selbst bis in alle Ewigkeit absichert, sind Identitäten die Namen, die wir den unterschiedlichen Verhältnissen geben, durch die wir positioniert sind, und durch die wir uns selbst anhand von Erzählungen über die Vergangenheit positionieren.“ (Hall 1994, S. 29)

Nach Hall ist Identität Teil der Zukunft und Gegenwart, wie auch Teil der Vergangenheit und existiert nicht außerhalb von Ort und Zeit, Geschichte und Kultur. Identitäten stammen aus Erzählungen, dies macht sie aber keinesfalls zu etwas Imaginärem.

Mercheril (2003) sieht zudem die kulturelle Identität von Selbst- oder Fremdbeschreibungen bestimmt:

„Kulturelle Identität ist eine Selbst- oder Fremdbeschreibung, die im Hinblick auf ihre Wirkungen und Effekte betrachtet werden kann, nicht um diese Beschreibungsform hinter sich zu lassen, sondern um über ihre Angemessenheit differenziell und fallspezifisch nachzudenken.“ (Mercheril, 2003, S. 12)

Es muss über die Verwendung üblicher Einteilungsskalen von Menschen, etwa in Männer und Frauen, Deutsche und MigrantInnen, Schwarze und Weiße etc. reflektiert werden. Die Sensibilität für kulturelle Differenzen und unterschiedliche kulturelle Identitäten sollte respektiert und bejaht werden. Die unbedachte Verwendung der kulturellen Differenzkategorien ist jedoch problematisch und die Probleme „können vielleicht im Ausdruck ‚Essentialisierung von Zugehörigkeit‘ zusammengefasst werden.“ (Mercheril 2003, S. 12)

Da das Wort Identität vielmehr im Zusammenhang mit Themen wie Migration, multikulturelle Gesellschaft, Einwanderung etc. benutzt wird, ist nachvollziehbar, dass dieser Begriff in Hinblick auf die Identität von Gruppen benutzt wird und personale Identität nicht mehr im Vordergrund steht (vgl. Mecheril 2003, S. 12). Damit wird die kollektive Identität im großen Maßstab von Kultur oder Nation erfunden:

„Die Erfindung „großkollektiver“ Identität ist gekoppelt an die Erfindung von Kultur, von Nation, von Zugehörigkeitsräumen und von Tradition. Großkollektive Identität ist eine Praktik der Herstellung sozialer Ordnung. Diese Ordnung unterscheidet zwischen denen, die dazugehören und denen, die nicht dazugehören. Kollektive Identität ist eine Praktik der Grenzziehung. Diese Grenzziehung muss auf immer „einfachere“ Abgrenzungen zurückgreifen, je größer und „nichtidentischer“ die Gruppe ist, deren Identität behauptet wird.“ (Mecheril 2003, S. 12)

Mit dieser Definition von Mecheril wird klar, dass großkollektive Identität, die mit Kultur, Nation, Zugehörigkeitsräumen und Tradition verbunden ist, eine Produktion von sozialer Ordnung ist. Innerhalb dieser Ordnung unterscheiden sich die Mitglieder einer Gruppe von den Nicht-Mitgliedern. Die Gruppenmitglieder können sich Innerhalb der kollektiven Identität abgrenzen.

2.4. „Wo kommst du ursprünglich her?“

Die Frage „Bist du eher Österreicher/in oder Serbe/in?“ (o. ä) beschäftigt viele, obwohl die befragten Personen in Österreich geboren und / oder aufgewachsen sind. Es kann hier hinterfragt werden, wieso diese Frage überhaupt gestellt wird. Dass „Kultur“ in diesem Thema eine wichtige Rolle im Hinter- und Vordergrund spielt, ist unbestritten. Die Frage ist nun, ob es um den „Import fremder Kulturen“ oder die „Entwicklung einheimischer Kulturen“ geht? (vgl. Arens & Mecheril 2009, S. 7) Denn wenn zum Teil ethnisch codierte Jugendkulturen in Wien, Innsbruck oder Graz und anderswo beobachtet werden, sind keine importierten, sondern „einheimisch“ österreichische Kulturen gemeint. Viele Menschen werden in der Festschreibung auf eine national-kulturelle, ethnisch-kulturelle Differenz anders positioniert als es die Vielfalt der tatsächlichen Lebensverhältnisse im Kontext aktueller gesellschaftlicher Bedingungen erfordern würde (vgl. Arens & Mecheril, 2009, S. 7).

2.4.1. Zugehörigkeit

Diversität, Gleichzeitigkeit, Vernetzung und Vermischung der heutigen Welt stellen die Ansätze zur Identitätskonstruktion vor eine wichtige Aufgabe, weil je nach Lebenssituation unterschiedliche Lösungen nötig sind (vgl. Brunner & Ivanova 2015, S. 31). Die Zugehörigkeitsdimensionen und Zuordnungen sind in jeder Person unterschiedlich verankert wie z. B. Generation, Sexualität, soziales Milieu usw. Aber eine Person kann parallel und gleichzeitig mehrfachzugehörig sein, was zu einer komplexen Gestaltung der individuellen Identitätskonstruktion führt. Aus diesem Grund wird Zugehörigkeit immer mehr im Kontext von Migration, Nation, Ethnizität und Kultur thematisiert, weil MigrantInnen nicht nur über eine nationale ethnische Zugehörigkeit verfügen, sondern über mindestens zwei (vgl. ebd.). Darin spielt die Familie eine wichtige Rolle. Mit zunehmendem Alter der Person und je nach Interessen schließen sich die Individuen zu verschiedenen sozialen Kreisen (Gruppen) zusammen. Mecheril bearbeitete 2003 in seinen Überlegungen die Frage der Zugehörigkeit aus der Sichtweise der Migrantinnen und Migranten, die im Kontext Deutschland geboren oder aufgewachsen sind (vgl. Mecheril, 2003b: 118f, zitiert nach Dobernig 2013, S. 31).

„Dazugehören“, „dahingehören“ oder „zugehören“ sind alltagssprachliche Verben, die etwas als normal wahrnehmen und darüber sprechen, solange es um sachliche Subjekte geht. Was versteht man aber unter diesen Verben, wenn von Personen gesprochen wird? Der Begriff „Zugehörigkeit“ charakterisiert die Beziehungen zwischen Personen oder Gegenständen und bestimmt die Art der Relation zwischen „Elementen“. Der „Zugehörigkeitsbegriff“, wenn es um Personen geht, klassifiziert, ob ein Y einem X ähnlich ist oder nicht. Die Frage geht darum, ob YX vergleichbar, ähnlich oder verwandt sind (vgl. Mecheril 2003, S. 118). Diese Frage kann also auch so betrachtet werden, ob das betreffende Einzelteil mit den anderen Elementen, mit denen es verglichen wird, genügende Übereinstimmungen hätte. In diesem Sinne wird weiteres untersucht, herauszufinden, inwiefern das Element Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit der gesamten Gruppe hat. In verschiedenen Dimensionen wird „Zugehörigkeit“ als Ordnungsbegriff festgestellt. In dem Fall beseitigt sie die Unordnung und ermöglicht Handlungsfähigkeit (vgl. Mecheril 2003, S. 119).

„Zugehörigkeit ist mithin ein *doppelt relationales Phänomen*. Denn einerseits kommt in ihm ein Verhältnis zwischen Element und Menge zum Ausdruck. Andererseits kann die Feststellung, dass die Zugehörigkeitsrelation (nicht) vorhanden sei, selbst als Relation zwischen Aussage und Gegenstand, zwischen Aussagendem und Zur-Kennntnis-Genommenem beschrieben und untersucht werden.“ (Mecheril 2003, S. 119)

In Anlehnung an Anselm Strauss' Buch „Spiegel und Masken“ (1968) weist Mecheril darauf hin, dass „Zugehörigkeit“ ein *symbolischer Sachverhalt* ist. Das kann so definiert werden, dass „Zugehörigkeit“ durch den Akt der symbolischen Beziehung, Erfassung und Klassifikation entsteht. Er klärt den Begriff mit einem Beispiel: Ein Apfel „ist nicht an sich der Gruppe der Äpfel zugehörig, sondern erst dadurch, dass es als solche benannt und „verstanden“ wird.“ (vgl. Mecheril 2003, S. 119)

2.4.2. Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit/Mitgliedschaft

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit ist ein Mitgliedschaftsstatus einer Person und geht auf die Frage ein, ob die Person Mitglied ist oder nicht. Das heißt, diese Mitgliedschaft wird durch einen binären Rahmen/ ein binäres Organisationsprinzip gekennzeichnet und praktiziert. Wenn die Person genügend bedeutsame Merkmale vorweisen kann, dann ist sie Mitglied, wenn nicht, ist sie kein Mitglied (vgl. Mecheril 2003, S. 147).

„Natio-ethno-kulturelle Mitgliedschaft ist Ausdruck und Instrument einer kodifizierten Ordnung, die Menschen symbolisch unterscheidet und ihnen im Zuge dieser Unterscheidung unterschiedliche Orte des Handelns und Selbstverständnisses zugesteht.“ (Mecheril 2003, S. 147)

Paul Mecheril hat den Ausdruck „Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ geprägt und weist darauf hin, dass die Bedeutungen der Begriffe „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ unter einer wissenschaftlichen Perspektive ineinander übergehen (vgl. Dobernig 2013, S. 31). „Deutsch“ zeigt ein bestimmtes geografisches Gebiet an (Land/Nation), dessen Sprache und politische Richtung (Ethnie) und Lebensform der Gruppe (Kultur). In diesem Zusammenhang kann man nicht allein aufgrund eines Zertifikates jemanden zuordnen, sondern die Zugehörigkeit ist etwas Tieferes, was alle obengenannten Begriffe betrifft, und bringt „natio-ethno-kulturell“ zum Ausdruck (vgl. Mecheril 2010, S.14). Der Ausdruck natio-ethno-kulturell bezieht sich auf Nation,

Ethnizität und Kultur und weist darauf hin, dass es beim Gebrauch von diesen Begriffen keine klare Abgrenzung voneinander gibt (vgl. Mecheril 2016, S. 16-17).

„Die Imagination des natio-ethno-kulturellen »Wir« ist häufig damit verknüpft, dass Differenz nach außen projiziert wird. Das Andere des natio-ethno-kulturellen »Wir«, das »Nicht-Wir«, zeichnet sich in der Fantasie, die dieses »Wir« ermöglicht, dadurch aus, dass es nicht hierher, an diesen Ort gehört und deshalb hier vermeintlich legitimerweise über weniger Rechte verfügt.“ (Mecheril 2010, S. 14, zitiert nach Dobernig 2013, S. 31)

Der Terminus „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“ zeigt, dass die sozialen Zugehörigkeitsordnungen für die MigrantInnen besonders wichtig sind, wenn diese Ordnung von einer diffusen, auf Fantasie basierenden, unbestimmten und mehrwertigen „Wir-Einheit“ strukturiert wird. Wenn von „ÖsterreicherInnen“, „TschechInnen“ oder „MigrantInnen“ die Rede ist, dann redet man nicht nur über Nation, Kultur oder Ethnizität, sondern von den begrifflich aufeinander verweisenden Ausdrücken Kultur, Nation und Ethnizität. Menschen werden mit Hilfe der natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnung so unterschieden und positioniert, dass ihnen unterschiedliche Werte der Anerkennung und Möglichkeiten des Handelns zugewiesen werden (vgl. Mecheril 2010, S. 14-15, zitiert nach Dobernig 2013, S. 31).

2.4.3. Mehrfachzugehörigkeit in Migrationsgesellschaften

Migration und Überschreitung von Grenzen fördert gesellschaftliche Veränderungen und gleichzeitig Modernisierung. Die Konsequenzen der Wanderungsbewegungen der Menschen sind Erfahrungen, Sprachen und Perspektiven in verschiedensten sozialen Zusammenhängen. Die Migration hängt von drei Faktoren ab: a) Befreiung von politisch-geographischen Ordnungen, ohne irgendwelche Absicht zu haben b) Ungleichheit c) Abhängigkeit von ökonomischen Ressourcen. Migration ist ein Phänomen, das als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzung verstanden werden muss, und ereignet sich nicht naturgegeben (vgl. Mecheril 2016, S. 9-10).

Mit der Thematisierung der Migrationsphänomene spielen die Begrifflichkeiten eine große Rolle, da mit ihnen die Wirklichkeiten beschrieben werden. Die Begriffe sind die Bestandteile von Diskursen und tragen die Wirkungsmacht. Sie stellen bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund und wirken auf soziale Wirklichkeiten ein.

Das ist wichtig zu wissen, weil die Menschen so klassifiziert werden (vgl. Mecheril 2016, S. 16-18). Somit möchte Mecheril darauf aufmerksam machen, warum Ein- und Zuwanderungsgesellschaft kein richtiger Begriff für eine Migrationsgesellschaft wie Deutschland (und Österreich) ist. Dieser Begriff stellt eine eingeschränkte Thematisierung dar und bezieht sich nicht auf die innergesellschaftliche Wanderung, beispielsweise Formen der Pendelmigration und er zeigt die Wirklichkeit der Migrationsgesellschaft nicht. Der Ausdruck Migrationsgesellschaft impliziert eine konstruktive Dynamik von Grenzformationen und Zugehörigkeitsordnungen. Außer natio-ethno-kulturellen Konstrukten werden noch Sprache und Religion in Migrationsgesellschaften untersucht, weil die Menschen und Lebensweisen auf diese Weise identifizierbarer werden. Darüber hinaus werden die Zugehörigkeitserfahrungen wichtig. Es sind Phänomene, in denen die Einzelnen ihre Positionen in sozialen Zusammenhängen wie Schule, Jugendzentrum etc. erfahren. Was in diesem Zusammenhang die „Bildung“ betrifft, wird diese als transformatorische Kultivierung und Differenzierung der Selbst- und Weltwahrnehmung gekennzeichnet (vgl. Mecheril 2016, S. 20-23).

Selbst wenn man solche Aspekte wie Schicht, Geschlecht, Familie und politische Gesinnung ignoriert oder ihnen weniger Aufmerksamkeit schenkt, und nur ethnische, nationale oder lokale Identität in den Blick nimmt, kann man sich auch als Bayrisch-Westfale, Berliner Schwäbin oder Baden-Württemberger als hybrides Wesen empfinden. Es gibt viele Gründe, weshalb ‚Heimat‘ im Plural stehen müsste (vgl. Baustinger 2003). Menschen, die in transnationalen Räumen leben, sind mehreren Gruppen zugehörig. Diese Art der Mehrfachzugehörigkeit ergibt Konsequenzen für das Identitätsverständnis von „TransmigrantInnen“, deren nationales und kulturelles Selbstverständnis mehrfachwertig ist. Für sie bedeutet ihr Migrationsland schon alltägliche Normalität, aber auf der anderen Seite sind sie mit ihrem Herkunftsland verbunden. In diesem Fall stellen Herkunftsland und Migrationsland zwei Zugehörigkeitsfelder dar, die für „TransmigrantInnen“ identitätsrelevante Bedeutung haben. Diese fühlen sich beiden Ländern verbunden. In Selbst- und Fremdzuschreibungen von „Transmigranten“ stellen beide Länder wesentliche Punkte ihrer Biografie dar (vgl. Mecheril 2004, 75f, zitiert nach Dobering 2013, S. 32)

„Diese hybride Form von Identität, in der Mehrfachzugehörigkeiten sich zu einem lebbaren Identitätsraum (trans-)formieren, ist in der deutschsprachigen

Diskussion lange Zeit nicht beachtet worden. Auch die deutschsprachige Pädagogik, gefangen in der Debatte, ob »Kultur« und »Ethnizität« angemessene Analysekategorien seien, hat diese kreativen Formen des kulturellen und auch sprachlichen Grenzgängertums lange Zeit übersehen und damit nicht anerkennen können.“ (Mecheril 2004, S. 76)

Prinzipiell sind natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörige nicht einzuordnen; Sie sind Teil mindestens zweier Länder bzw. Gesellschaften, mit diesen verbunden und werden daher auch von zwei Seiten beeinflusst. Dieser Doppel-Status der „Anderen“, der ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zeigt, wird auch oft als ein doppelter Status der Nicht-Zugehörigkeit wahrgenommen. Das Beachtenswerte an mehrfachzugehörigen Anderen ist, dass sie diese zweiteilige Unterscheidungsmöglichkeit zwischen ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹, die durch das Moment der Mitgliedschaft zustande kommt, bedrohen (vgl. Mecheril/Hoffarth 2009, S. 256f, zitiert nach Dobering 2013, S. 32).

2.5. Mehrfachzugehörigkeiten im DaF/DaZ-Unterricht

Um die kulturellen Bindungen untersuchen bzw. besser darstellen zu können, verwendet man gern den Begriff „Zugehörigkeiten“, weil man daran gewöhnt ist, den Begriff im Plural zu verwenden. Wenn wir über ‚meine Identitäten‘, ‚meine Zuhause‘ oder ‚meine Heimaten‘, die Orte, wo ich ‚zu Hause‘ bin, reden, ist es für uns schwer diese auszudrücken, da sind ‚Zugehörigkeiten‘ flexibler. Heimat ist als Ort definiert, an dem man geboren ist und sollte logischerweise im Singular stehen. Die Definition setzt jedoch voraus, dass man auch an dem Ort aufgewachsen ist, oder „prägende Phasen der Kindheit oder Jugend“ dort verbracht hat. Und auch, dass es eine gewisse kulturelle „Passung“ zwischen sich, der eigenen Familie oder diesem Ort gibt. Da in den letzten Jahrhunderten diese Voraussetzungen auf weniger Menschen zutreffen, ist der Begriff ‚Heimat‘ etwas altmodisch (vgl. Bausinger 2001, S. 122f).

Der Begriff „Anerkennung“ markiert die politischen Ansprüche auf Teilhabe und Selbstbestimmung von Minderheitengruppen in postmodernen Gesellschaften wie zum Beispiel der Frauenbewegung und der Initiative für Rechte für Schwule und Lesben usw. Anerkennung hat drei Dimensionen, die missachtet werden können: Liebe, Recht und Solidarität. Wenn dies vorkommt, wird das Vertrauen der betroffenen Individuen entwürdigt und beleidigt (vgl. Mecheril 2010, S.181). Diese Missachtung verhindert Erziehung und Selbstbildung unter diesen Voraussetzungen

und macht den Bildungsprozess noch schwieriger. Georg Auernheimer (2001, S.45, zitiert nach Mecheril 2010, S.182) geht davon aus, dass zwei Grundprinzipien für interkulturelle Bildung entstehen, der Gleichheitsgrundsatz und der Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätsentwürfe. Der Gleichheitsgrundsatz ist die Basis der Demokratie und ihres Bildungswesens. Anerkennungsgrundsätze hingegen sind verantwortlich für die Achtsamkeit für Unterschiede und die Pluralität von „Identitätsentwürfen“ (vgl. Mecheril 2010, S.182).

Auf die Verwendung des Begriffs „Assimilation“ -Germanisierung von »Anderen«- wird immer wieder verzichtet, da er im Vergleich zu „Angepasstwerden“ oder „völliger Angleichung“ gewaltvoll klingt. In der Migrationsgesellschaft geht es nicht um die Forderung völliger Angleichung, sondern um eine Veränderung des Bildungssystems und um pädagogische Überlegungen, die den unterschiedlichen Lebensformen entsprechen können (vgl. Mecheril 2010, S. 183). Das Ziel der Anerkennung sind Verhältnisse, „in denen der Status der je Anderen als handlungsfähiges Subjekt ernst genommen wird.“ (Mecheril 2010, S. 183) Das heißt, es ist das Ziel des Bildungssystems, Strukturen zu schaffen, die die Beteiligung der Individuen in politische(n) und intersubjektive(n) Zusammenhänge(n) in der Gesellschaft zweckmäßig machen, damit sie sich entwickeln können. Anerkennungsansätze setzen sich aus diesem Grund mit der pädagogischen Problematik auseinander, um die Handlungsfähigkeit der Einzelnen in diesen Verhältnissen ermöglichen zu können (vgl. ebd.). In diesem Rahmen limitiert sich Handlungsfähigkeit nicht auf berechnete Partizipation, sondern es geht mehr um *woran* und unter *welchen Bedingungen*. Der Kerngedanke der „Anerkennung“ bezieht sich auf kulturelle Differenz, d. h. die Handlungsfähigkeit als Subjekt ist an die Achtung der kulturellen Eingebundenheit der Individuen gebunden (vgl. Mecheril 2010, S. 184).

In einer Dominanzkultur werden die Anerkennungen gegebener Differenzen und Identitäten als Machtverhältnis verstanden. Pädagogische Anerkennungspraxis bezieht sich formell und informell auf diese Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft. Und das zeigen Merkmale und ein Schema zwischen »Wir« und »nicht-Wir«, dass diese unterschiedlich sind, und die Differenz zwischen passendem und unangemessenem Habitus (vgl. Mecheril 2010, S. 187).

Daher geht Migrationspädagogik auf das Prinzip von Anerkennung und auf Identitätsentwürfe ein, die aus Mehrfachzugehörigkeit entstehen, und versucht, sich mit einer dekonstruierenden Darstellung vertraut zu machen. Es muss aber darauf geachtet werden, dass es immer eine Spannung in der Migrationsgesellschaft als Konsequenz von gesellschaftlicher Differenz und Dominanzverhältnissen gibt und dieses Missverhältnis leider nicht geklärt werden kann. Der Grund dafür ist, dass „Anerkennung von Zugehörigkeiten“ und Verschiebung von Zugehörigkeitsordnungen zueinander keine Ausdifferenzierung zulassen (vgl. Mecheril 2010, S. 190).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist nicht „Immigration“, sondern ihre Nachwirkungen. Der Versuch geht dahin, eine Szene des Films „Persepolis“ zu analysieren, um besser feststellen zu können, wie sich Menschen in einer mehrfachzugehörigen Gesellschaft verstehen. Dies soll sowohl PädagogInnen als auch SchülerInnen dabei unterstützen, Mehrfachzugehörigkeiten wahrzunehmen.

III Film im Fremdsprachenunterricht

3.1. Herausforderungen und Ziele

Die Arbeit mit Filmen im Unterricht scheint eine Besonderheit zu sein. Laut einer Umfrage setzen nur 6% der Lehrpersonen „häufig“ Filme im eigenen Unterricht ein, 16% „nie“ und 78% „gelegentlich bis selten“ (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 11). Da das Filmschauen einen großen Teil der Freizeit der SchülerInnen füllt, hat die Schule und somit auch der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe, die SchülerInnen zu einem bewussten Umgang mit Filmen und Filmverstehen zu leiten. Die Filme verfügen über ein großes didaktisches Potential und bieten so eine Chance für das Erlernen einer Fremdsprache (vgl. ebd.). Film vermittelt die Bedeutung durch verschiedene Zeichensysteme, nämlich visuelle, sprachliche und außersprachlich-akustische Zeichen, d. h. „für den Film sind Bild, Sprache und Ton konstitutiv“ (Leitzke-Ungerer 2009, S. 12). Daher ist das Zusammenwirken von Bild, Sprache und Ton als großer Vorteil für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht zu sehen. Durch die Arbeit mit Film im Fremdsprachenunterricht wird das Verstehen erleichtert, über das Bild sowie über Musik und Geräusche kann erschlossen werden, was man sprachlich nicht verstanden hat. Aus diesem Grund geht es bei der Filmrezeption um Hörverstehen und (Hör-)Seh-Verstehen (vgl. ebd.). Die Filmrezeption ermöglicht den Rezipienten das Erlernen authentischer mündlicher Kommunikation in verschiedenen Alltagssituationen. Die Lernenden hören nicht nur die gesprochenen Dialoge der Figuren, sondern sie sehen auch Gestik und Mimik (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 13). Hör-Seh-Verstehen definieren Blell und Lütge als die Fähigkeit, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“ (Blell/Lütge 2008, S. 128).

Ein anderer Aspekt des Einsatzes von Filmen im Fremdsprachenunterricht ist die Förderung der sogenannten interkulturellen Kompetenz neben dem Steuern der sprachlich-kommunikativen Grundfertigkeiten bzw. Kompetenzen. Eva Leitzke-Ungerer definiert diese interkulturelle Kompetenz wie folgt:

„Interkulturelles Lernen umfasst darüber hinaus auch die kritische Auseinandersetzung mit der im Film konstruierten fiktionalen Welt und die

Fähigkeit zur Reflexion über kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie über Phänomene kultureller Hybridisierung.“ (Leitzke-Ungerer 2009, S. 15).

Filme zeigen die Zielkultur, Lebenswelt, Normen und Werte und ermöglichen ein offenes Fenster zu einer anderen Welt (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 15).

3.2. Kulturreflexives Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht

Adelheid Schumann stellt fest, dass Filme „interkulturelles“² Potential haben und sie daher im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollten. Sie geht davon aus, dass es eine wichtige Fähigkeit ist, sich mit anderen Menschen mit einer anderen Sprache und anderen Kulturgemeinschaften verständigen zu können. Aus diesem Grund sollte diese Fähigkeit ausgebildet werden, weil „interkulturelles“ Verstehen von Filmen einen komplexen Wahrnehmungsvorgang von Sehen und Hören beinhaltet (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 26). Man kann den komplexen Wahrnehmungsvorgang mit kulturellem Kodieren und Dekodieren erkennbar machen (vgl. ebd. S. 171). Laut Schumann verfolgt interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht „das Ziel der Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit, d. h. der Fähigkeit, sich mit Mitgliedern anderer Sprach- und Kulturgemeinschaften zu verständigen.“ (vgl. Schumann, zitiert nach Leitzke-Ungerer 2009, S. 171). Das heißt, man muss sich mit der fremden Kultur auseinandersetzen, um sich weiterentwickeln zu können. Die Auseinandersetzung könnte in dem Sinne als Akzeptanz kultureller Verschiedenheit interpretiert werden, dem die Reflexion und das Aufbrechen eigenkultureller Wahrnehmungsmuster folgt (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 172).

Schumann beschreibt das folgendermaßen:

„Visuelle Medien, insbesondere Spielfilme, fördern die affektive und die kognitive Dimension des interkulturellen Verstehens durch die Verknüpfung von lerner- und prozessorientierten Aspekten.“ (vgl. Schumann, zitiert nach Leitzke-Ungerer 2009, S. 173)

² Im Kapitel II (vgl. 2.1) wurde Interkulturelles Lernen ausführlich erklärt.

Spielfilme bringen Affekte und Emotionen hervor und auf diese Weise entwickeln sich Interessen. Daher regen sie die Zuschauer zu Identifikationen an, die eine wichtige Voraussetzung für das interkulturelle Verstehen sind (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 171). In Spielfilmen „werden Geschichten erzählt, d. h. das Zusammenleben der Menschen und ihre Bindung an kulturelle Werte und Normen narrativ entfaltet.“ (vgl. Schumann, zitiert nach Leitzke-Ungerer 2009, S. 173)

Das Lernen mit Filmen basiert auf Mehrkanaligkeit, d. h. die Informationsvermittlung wird durch die Kombination von auditiver und visueller Kodierung erreicht. Das Zusammenspiel von Hören und Sehen, Mitfühlen und Distanzieren fördert ein ganzheitliches Verstehen. Spielfilme eröffnen ein Fenster für das Fremdverstehen durch Interpretationen einer gesellschaftlichen Wirklichkeit (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 174).

3.3. Comics und Animationsfilme

Dieser Teil geht auf die Entstehung von Comics und der daraus resultierenden Graphic Novel ein. Der Film „Persepolis“ ist eine Verfilmung einer Graphic Novel von Marjane Satrapi.

3.3.1. Aktuelle Erscheinungsform des Comics

In den späteren 1990er-Jahren erreichten japanische Animationsfilme oder Anime in Deutschland das Privatfernsehen und über mehrere Kanäle das Kinder- und Jugendpublikum, was Eltern und Pädagogen kritisch ansahen und sich auf die ganze Jugendgeneration auswirkte (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 19). Serien wie *Miyuki* (1990), *Mila Superstar* (1993) und *Rock'n Roll Kids* (1994) waren nach den Mangas von *Naoko Takeuchi* Bestseller-Comics (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 19). Danach wurde in Japan eine Fortsetzungsgeschichte in einem beliebten Manga-Magazin im Schwarz-Weiß-Druck als eine Print-Publikation oder eine Produktion von Comics bis Kino-Zeichentrickfilmen etabliert (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 19). Comics aus Japan wurden mit zunehmender Mehrheit durch Comic-Leser der Gegenwart den nordamerikanischen bzw. europäischen Vertretern vorgezogen (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 20). Durch den Erfolg der Mangas beim Jugendpublikum wurden die

kulturelle Disposition der Jugendkulturen und deren Entwicklungstendenzen ins Wanken gebracht und zur Diskussion gestellt. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat der japanische Comic viele Motive, Stoffe und Themen aus verschiedenen fremden Kulturen und Literaturkreisen aufgenommen und in eigene Comic-Produktionen eingearbeitet, wie z. B. tellergroße Augen und kindliche Proportionen, die heute als typisch japanische Elemente in Comics erwähnt werden (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 20). In der Gegenwart ist der Comic aus Deutschland und den anderen europäischen Ländern den Comics mit japanischer Herkunft begegnet, er selbst ist seit Beginn der 50er-Jahre von amerikanischen und europäischen Comics beeinflusst (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 20). Der derzeitig verbreitete Manga im deutschsprachigen Raum entstand in den 80er- und 90er-Jahren. Zusammenfassend kann man feststellen, dass der japanische Comic, der eine Mischung aus fremden Formen und integrierten Inhalten ist, Raum im westlichen Markt gewinnen und dessen Interesse erwecken konnte (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 20).

3.3.2. Die *Graphic Novel* als elaborierte Erzählform

Die Erscheinung des Phänomens *Graphic Novel* ist erst seit einigen Jahren in Comic-Verlagen erkennbar, aber entstand in der Tat ursprünglich sehr viel früher, nämlich in den späteren 1970er-Jahren mit dem Aufkommen des Manga in der westlichen Populärkultur (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 24-25). Der Begriff *Graphic Novel* wurde in wörtlicher Bedeutung als ‚Comic-Roman‘ bzw. anspruchsvolle ‚Comic-Erzählungen‘ gekennzeichnet (vgl. ebd.). Bernd Dolle-Wienkauf nennt *Graphic Novel* ‚All-Age-Bilderbuch‘ „im Sinne von ambitioniert illustriertem Buch“ (vgl. Hochreiter& Klingenböck 2014, S. 155). Der Comic wird unter dem Label der *Graphic Novel* als literarische und künstlerische Angebote eingeordnet. Es handelt sich bei Manga und *Graphic Novel* um Phänomene, die auf unterschiedlichen Entwicklungsebenen funktionieren, aber trotzdem miteinander verbunden sind (vgl. ebd.).

Weinkauf, der Manga und *Graphic Novel* thematisiert, geht von folgender Feststellung aus:

„Die Graphic Novel wird hier von den Autoren begriffen als Medium der Auseinandersetzung mit der bisherigen Entwicklung und den Umständen des eigenen Daseins und ist oft explorativ angelegt.“ (Weinkauf in Maiwald/Josting 2010, S. 27)

Die neuen graphischen Erzählungen stellen Autobiographisches mit Kindheit, und Jugenderzählungen dar. In diesen graphischen Erzählungen werden mögliche Ursachen für problematische Erlebnisse, Verluste, Wünsche, Ängste und Begegnungen in der persönlichen Umgebung der AutorInnen erforscht. Diese Erzählungen der Erfahrungen werden zum Teil nachgezeichnet oder in symbolischen Bildern dargestellt. Die Bildlichkeit der Comic-Erzählung fungiert als verbalsprachliche Reflexionsmöglichkeit und eröffnet dem therapeutischen Schreiben neue Horizonte (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 27). In der aktuellen Graphic Novel sollten Literaturadaptionen und deren Erscheinungen nicht unterschlagen werden, da Adaptionen bereits im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur vorliegen. Als Beispiel kann man „*Die Wolke*“ von Anike Hage (2008) und „*Der erste Frühling*“ (2007) eine Graphic Novel von Christoph Heuer und Gerlinde Althoff in einer Adaption von Klaus Kordons nennen (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 28). Zu bemerken ist, dass diese Erzählungen schon seit Jahren eine wichtige Rolle in der Entwicklung der grafischen Literatur spielen und sich stetig weiterentwickeln (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 29).

3.3.3. Comic-Adaptionen: Motivation und Problematik

Nachdem bekannte literarische Werke in Comic-Form auf den Markt gebracht worden sind, sind viele deutsche Fassungen von Adaptionen erschienen wie z. B. „*Le Petit Prince*“ (nach Antoine de Saint-Exupéry, 2008). Um diese Zeit begann ein Kampf zwischen Büchern und Comic-Heften, weil Comic-Hefte überall den Markt bis hin zu Kiosken und Bahnhofsbuchhandlungen als Unterhaltungsware für den raschen Verbrauch erobert hatten (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 52). Es gibt vier Motivationsfaktoren, warum Autoren, Zeichner und Verlage solche Adaptionen produzieren (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 54):

- a) *Kommerzielle Motive*: die Nutzung eines bekannten Titels oder Autors (Marktstrategie), keine neue Erfindung, d. h. der alte Stoff wird reproduziert, keine Argumentation gegen wertlose Literatur

- b) *Zielgruppenbezogene Motive*: das Leseinteresse der intendierten Zielgruppe, vor allem der Jugendlichen, gute Kombination zwischen Bildgeschichte und Textliteratur und daher weniger Rezeptionszeit
- c) *Ästhetisch-künstlerische Motive*: die künstlerische Darstellung der Charaktere und die Bildgeschichte
- d) *Pädagogische Motive*: eine Auseinandersetzung mit Text und Bildgeschichte vor allem im Deutsch-und Kunstunterricht, um die Texte miteinander zu vergleichen und kreativ zu werden/sein

Auf der anderen Seite ist es nicht einfach eine Adaptionen auf den Markt zu bringen. Denn bei der Adaption geht es nicht um eine einfache Übertragung, sondern um eine Transformation, eine angemessene illustrative Übertragung und deren Nutzung ohne Verfälschung. Das Ziel der Transformation ist keine Eins-zu-eins-Übertragung, sondern die Textliteratur und den Inhalt mit anderen künstlerischen Möglichkeiten neu zu erzählen.

„Eine Adaption so kann man schlussfolgern, ist dann gelungen, wenn sie den Stoff der literarischen Vorlage nicht verfälscht, ihren Gehalt und Charakter erfasst, im eigenen ästhetischen System das künstlerische Niveau behauptet- und sich so als eigenständiges Werk präsentiert.“ (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 56)

Dietrich Grünewald setzt sich mit dem Thema Transformation von Comics auseinander und geht davon aus, dass das Wort „Bildgeschichte“ als Prinzip und eigenständige Kunstform verwendet werden soll. Darüber hinaus argumentiert er, dass die „Bildgeschichte“ in der menschlichen Kunst-und Kulturgeschichte eine große Rolle in der Entwicklung der Geschichte gespielt hat. Die Bildfolge, unabhängig von einem Text, stellt eine Geschichte vor Augen, wie zum Beispiel im Theater oder im Film (vgl. Grünewald in Maiwald/Josting 2010, S. 57). Grünewald erklärt, dass die Transformation einer Adaption keine Übersetzung ist, sondern „eigenständige Neu-Erzählungen“ (vgl. ebd. S. 59). Was erzählt wird (Inhalt) und wie erzählt wird (Gestaltung), orientiert sich an besonderen künstlerischen Möglichkeiten, deren Ziel es ist, eine entsprechende Geschichte darzustellen. Künstlerische Qualität und künstlerisches Niveau des literarischen Textes sollten angemessen illustriert werden. Zusammenfassend ist zu sagen, dass eine Adaption gelungen ist, wenn der

Inhalt der literarischen Vorlage nicht verfälscht wird und ästhetisch mit einem guten künstlerischen Niveau präsentiert wird (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 59).

3.3.4. Das Risiko in der autobiografischen Graphic Novel

Eine autobiografische Graphic Novel geht das „Risiko der Repräsentation“ ein. Das heißt der/die Autor/in stellt eine eigene traumatische Erfahrung dar und repräsentiert sich selbst (vgl. Hochreiter & Klingeböck 2014, S. 235). So hat Hillary Chute in ihrem eigenen Standardwerk zum Comic mit dem Titel „*Graphic Women*“ dieses Risiko diskutiert:

„And while each text is anchored differently in traumatic history, each yet insists on the importance of innovative textual practice offered by the rich visual-verbal form of comics to be able to represent trauma productively and ethically. For this reason, graphic narrative, invested in the ethics of testimony, assumes what I think of as the risk of representation.“ (vgl. Chute, zitiert nach Hochreiter & Klingeböck 2014, S. 235)

Chute definiert dieses Risiko als Zensur-Erfahrung, die in der Karriere von Autorinnen wie Phoebe Gloeckner in „*A Child's Life*“ oder eben Marjane Satrapi in „*Persepolis*“ passiert ist. Sie geht davon aus, dass die Erfahrungen der Protagonistin sowie auch sexuelle Übergriffe oder Vergewaltigung nicht explizit dargestellt werden (vgl. Hochreiter & Klingeböck 2014, S. 235). Hochreiter und Klingeböck sehen das Risiko der Repräsentation als „ein Risiko des Affektes auf Seiten der Rezipientinnen“. Das heißt, die jeweilige Autorin setzt sich mittels verschiedener narrativer und ästhetischer Mittel damit auseinander, um mit diesem herausfordernden Risiko umgehen zu können (vgl. ebd., S. 236).

3.4. „Persepolis“- ein Animationsfilm mit Potenzial im DaF/DaZ-Unterricht

Der Film „Persepolis“ ist ein Animationsfilm aus der Graphic Novel „Eine Kindheit im Iran und Jugendjahre“ von Marjane Satrapi. Der Film „Persepolis“ hat großes Potenzial im DaF/DaZ-Unterricht auch sequenzmäßig eingesetzt zu werden. Auf den meisten Bildern oder Szenen ist eine Jugendliche zu erkennen, die das Leben mit Freunden und anderen Jugendlichen genießt, Musik hört, im Gras liegt und später die Universität besucht, d. h. der Film verfolgt die Entwicklung einer Protagonistin in jenen Lebensabschnitten (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 122). Die Handlung des Films „Persepolis“ befindet sich zusammengefasst im 4. Kapitel (vgl. 4.2.1.).

Der Film wurde schwarz-weiß gestaltet und beinhaltet als künstlerische Technik sogenannte Schabkarton-Zeichnungen. Viele orientalische Bildmotive zeigen den Haupthandlungsort des Films. Ein anderer interessanter Punkt ist die humorvolle Beziehung zwischen Text und Bildern im Film (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 126). Die Bilder zeigen die Protagonistin in verschiedenen Kleidungen, von denen manche in westlichen Ländern ganz üblich sind, andere nicht, wie das Kopftuch. Der Film zeigt, wie die Protagonistin zwischen zwei Kulturwelten schwebt. Die Ort- und Zeitangaben im Film machen die Geschichte des Films erschließbar z. B. Teheran 1978, Teheran 1982, Wien 1986, Teheran 1992 (vgl. ebd., S. 122). Der Film ist die Verfilmung einer Graphic Novel, deren Geschichte von einer *coming-of-age* Story handelt, die das Leben der Protagonistin von ihrem 10. bis zu ihrem 26. Lebensjahr mit allen Höhen und Tiefen darstellt. Die Geschichte der Autorin (Marjane Satrapi) wurde im Comic noch detaillierter und extremer beschrieben als im Film (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 125). Diese Autobiographie eröffnet dem Leser und/oder Zuschauer eine Welt der Erlebnisse eines Mädchens aus dem Iran, das nicht nur den modernen Iran, sondern auch die islamische Revolution erlebt hat. Die Geschichte erzählt über eine historische Zeit Persiens, schildert auch noch die Alteritätserfahrung im Alltag der Protagonistin sowie Streit mit LehrerInnen und ihr rebellisches Verhalten gegenüber der Erwachsenenwelt. Diese Geschehnisse des Films und unter anderem etwas wie „Heimweh“ sind insbesondere für multikulturelle LernerInnengruppen ein Interesse erweckender Stoff (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 125).

Der Film wurde auch wegen dem hohen künstlerischen Niveau beim Cannes Festival 2007 ausgezeichnet, was der Spezialpreis der Jury bescheinigt (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 125). Abgesehen davon findet man zahlreiche inhaltsbezogene Unterrichts Anregungen im Text des Films (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 126). Selbst der Vorspann des Films ist ein interessanter Teil für Didaktisierungen und hat einen Bezug zu Filmästhetik und zum Musikfilm. Dass der Film schwarz-weiß ist, ist optisch beim Vorspann plausibel (vgl. ebd.). Im Hauptfilm erlebt der Zuschauer die Geschichte Persiens in dessen moderner Zeit, wo der Schah den Iran zu einem modernen Industriestaat machte (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 128).

Eines der wichtigsten Gestaltungselemente ist eine weiße Blüte, die den Zuschauer im gesamten Vorspann tanzend auf sich aufmerksam macht. Dieses Leitmotiv wird in der Mitte des Films deutlicher, wo die Großmutter von Marjane ihr in der Nacht vor Marjanes Abreise nach Wien erzählt, dass sie Jasminblüten in ihren Büstenhalter platziert und es somit schafft, immer gut zu riechen. Dieser Geruch wird später im Film als Erinnerung an die Großmutter dargestellt, die eine zentrale Rolle in der Familie und vor allem für die Protagonistin hat (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 130-131). Die Großmutter verkörpert weibliches Selbstbewusstsein auf sozialer und familiärer Ebene. Des Weiteren sind die Gespräche zwischen Marjane und der Großmutter wichtig, da sie anregende Diskussionen zum Thema „Identität“ und „Zugehörigkeit“ bieten. Im vierten Kapitel werden ausgewählte Teile dieser Gespräche und die Rolle der Großmutter ausführlich analysiert (vgl. 4.1. Abb.19). Dieser schwarz-weiß Comic, den Matthis Kepser (2010) in einer eigenen Erläuterung als „universell“ bezeichnet, lässt sich im Unterricht als persönliche Erfahrung für Lernende nacherleben. Sie können sich mit der Geschichte des Films verbinden und jeder kann sich damit identifizieren (vgl. Kepser in Maiwald/Josting 2010, S. 135). Die Höhen und Tiefen der Pubertät, die ersten schwierigen Liebesbeziehungen, Drogenexperimente, Peergroup-Erfahrungen und die Suche nach dem eigenen Musik- und Modestil verbindet jedes Individuum mit eigenen persönlichen Erfahrungen (vgl. Maiwald/Josting 2010, S. 135).

So bietet der Film ein hohes Identifikationspotenzial für viele Lernende und ist sowohl sequenzweise als auch in seiner Gesamtheit sehr gut für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht geeignet.

3.4.1. Was versteht man unter dem Begriff „Persepolis“?

Persepolis (called Takte Jamšid “Jamšid’s Throne” in Persian)³ ist das Monument einer antiken Hauptstadt im Altpersischen Reich und befindet sich im Süden des heutigen Iran in der Nähe von Schiras⁴. Die Ruinen von Persepolis sind heute UNESCO-Weltkulturerbe.⁵

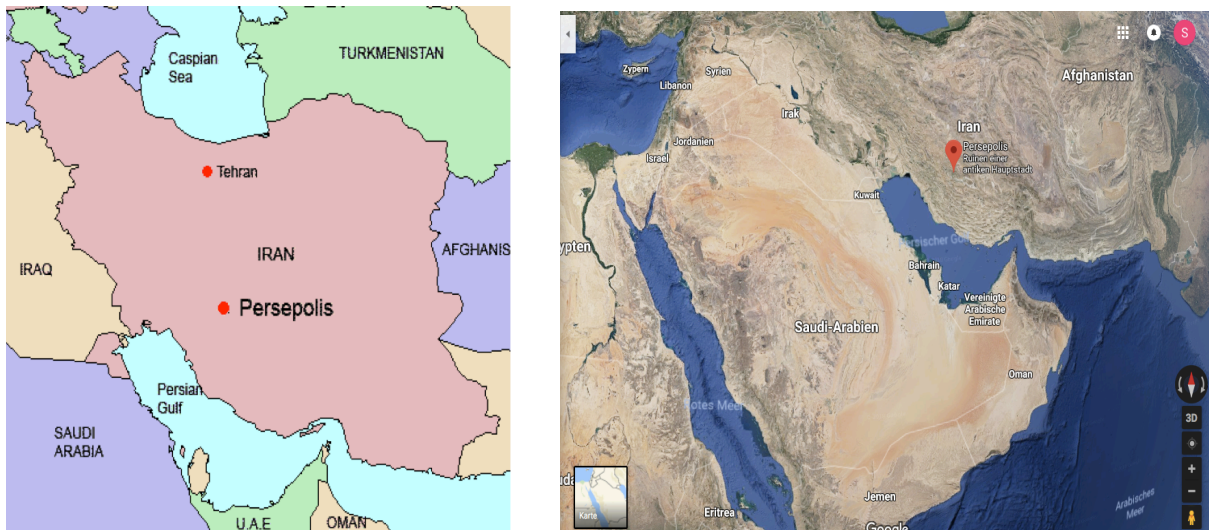


Abbildung 2: Persepolis, die geografische Position auf der Weltkarte (Quelle: Google Maps)

Im Jahr 518 v. Chr. wurde Persepolis von Darius I. gegründet und die Stadt der Parsa (Perser, griech. *Persis*) genannt.⁶ Darius I. der Große war der Großkönig des Persischen Reiches und stammte aus der Familie der Achämeniden (vgl. Mousavi 2012, S. 43).

Das Gesamtbild des „antiken Persiens“ oder des „Persischen Reiches“ bezieht sich nicht auf den heutigen Iran. Die Grenzen der Reichsgebiete Persiens zogen sich vom heutigen Indien im Osten bis nach Ägypten im Westen (vgl. Wiesehöfer 2005, S. 19). Die Könige der Achämenidendynastie erweiterten die Beziehungen zwischen verschiedenen Völkerschaften auf unterschiedlichen Ebenen, wie in ethnischen, sozialen, rechtlichen und politischen Verhältnissen. Aus diesem Grund wurden in diesem Reich verschiedene Sprachen gesprochen und die Schriftsysteme der

³ <http://www.iranicaonline.org/articles/persepolis> (eingesehen am 07.03.2018)

⁴ Die Weintrauben des berühmten Shiraz Rotweins stammen eben aus der Stadt „Schiras“ oder „Shiraz“.

⁵ <http://www.iranicaonline.org/articles/persepolis> (eingesehen am 07.03.2018)

⁶ Die Archäologen haben Fundstücke ausgegraben, die bis auf das Jahr 505 v. Chr. zurück gehen (vgl. Mousavi 2012 S. 43)

gesprochenen Sprachen wurden niedergeschrieben (vgl. ebd.). Da in dieser Zeit viele Länder und Völkerschaften dem Persischen Reich zugehörig waren, hat sich Darius I. „König der Völker vielerlei Herkunft“ genannt (vgl. Wiesehöfer 2005, S. 54):

„Ich bin Dareios, der Großkönig, König der Könige, König von Persien, König der Länder/Völker, des Hystaspes Sohn, des Arsames Enkel, ein Achaimenide“ (Wiesehöfer 2005, S. 53)

Persepolis –„Stadt der Könige und Herz der Persis und des Reiches“– stellte Persien und die Machtverhältnisse der Achämeniden dar und war das Verwaltungszentrum der Reichsverhältnisse und sollte das Gefühl einer universellen Ordnung an diesem Platz vermitteln (vgl. ebd.).

Die Achämenidendynastie spielt prinzipiell in der Geschichte des Irans eine wesentliche Rolle. Aus dieser Zeit sind ca. 114 Täfelchen aus den *Persepolis Treasury Tablets* (PTT) und über 2100 publizierte und rund 2500 gelesene *Persepolis Fortification Tablets* (PFT) gefunden worden (vgl. Wiesehöfer 2005, S. 103). Diese zeigen den tagtäglichen Umgang der großen Politik und die wirtschaftlichen und rechtlichen Strukturen dieser Zeit. Dank dieser Tontafelchen weiß man etwas von den damaligen Menschen und kennt ihre Sprach- bzw. Schriftsysteme, Lebensstrukturen und ihre Zivilisation (vgl. Wiesehöfer 2005, S. 102). Eine der wichtigsten Tontafeln ist der Kyros Zylinder (Persische Verserzählung) aus Babylon aus dem antiken Persien, der heute im Britischen Museum aufbewahrt wird (vgl. Wiesehöfer 2005, S. 74-75). Der Kyros Zylinder ist als die älteste Schrift der Welt zur Aufklärung über Menschenrechte bekannt und wurde im Jahr 1971 von den Vereinten Nationen als „Erste Menschenrechtscharta“ bezeichnet und in allen offiziellen UN-Sprachen veröffentlicht.⁷

⁷ <http://www.nirupars.com/geschichte/spezielles/kyros-zyylinder.php> (eingesehen am 17.03.2018)



Abbildung 3: Kyros Zylinder



Abbildung 4: Das Monument „Persepolis“, Blick auf Gesamtlage⁸



Abbildung 5: Die östliche Fassade von Apadana

⁸ Abbildungen 3, 4 und 5: <https://www.google.de/search?q=fotos+von+persepolis> (eingesehen am 18.03.2018)

3.4.2. „Persepolis“ Anfang des 20. Jahrhunderts

Im Herbst 1922 besuchte Reza Khan der Verteidigungsminister von Ahmad Schah⁹, auf dem Weg in den Südiran „Persepolis“ zum ersten Mal. Nach der Besichtigung hat sich Reza Khan entschieden, *Takte Jamšid* vor zukünftigen Schäden zu schützen und daher befohlen, dort einen Zaun bauen zu lassen: „An enclosure needs to be set up here to prevent further damage to Takht-e Jamshid. We must seriously think of doing something for here“. (vgl. Mousavi 2012 zitiert nach Mostafavi 1976 , S. 156). Später wurde ein Verein gegründet mit dem Zweck, nationale antike Monumente zu schützen (vgl. Mousavi 2012, S. 156). Im Jahr 1929 hat Ernst Herzfeld¹⁰ einen Artikel über seine wissenschaftlichen Forschungen in einem französischen Journal mit dem Titel „Archäologische Mitteilungen aus Iran“ veröffentlicht. Zu dieser Zeit wurde „Persepolis“ auch für andere Länder interessant und viele Archäologen haben ihre Augen auf *Persepolis* gerichtet (vgl. Mousavi 2012, S. 162). Danach wurden Ausgrabungen unter der Zusammenarbeit von Herzfeld mit amerikanischen Institutionen und dem *Oriental Institut* begonnen und man hat über 30,000 Täfelchen gefunden. Gleichzeitig wurde versucht das Monument zu rekonstruieren (vgl. Mousavi 2012, S. 169). Reza Khan hat *Persepolis* 1932 ein zweites Mal besichtigt. In dieser Zeit war er bereits König des Iran und hatte die Pahlavi Dynastie gegründet. Er hat den Archäologen gesagt: „You are doing a work of civilization here, and I thank you“¹¹ (vgl. Mousavi 2012, zitiert nach Breasted, S. 172). Ein paar Jahre später hat sich das „*Oriental Institute*“ zurückgezogen und *Ali Sami*, ein Iraner, hat begonnen, das Projekt zu managen. Ein dritter Besuch von Reza Khan in Begleitung seines gekrönten Prinzen Mohammad-Reza Pahlavi (Schah) war 1937 bei der Ausgrabung (vgl. Mousavi 2012, S. 189). Die ständigen persönlichen Besuche des Schahs in *Persepolis* zeigen, wie wichtig dem König dieses Monument war.

⁹ Der letzte Schah der Qajaran-Dynastie

¹⁰ Ernst Herzfeld, ein berühmter Archäologe, geboren in 1879 in Celle, Deutschland (vgl. Mousavi 2012, S. 158)

¹¹ Breasted, „Exploring the Secrets of Persepolis“, *The National Geographic Magazine* 63/4, p. 384. The news-paper *Ettela'at* also gave a detailed account of the visit (Afsar and Mousavi, *Pāsdāri az Asār-e Bāstān dar Asr- e Pahlavi*, pp. 90-93).



FIG. 8.26 Reza Shah's last visit to Persepolis, 1937. The Shah is addressing questions to Schmidt (seen from the back); the Crown Prince, Muhammad-Reza, is also present (Photo © Sazman-e Asnad-e Melli).

Abbildung 6: Reza Khan und Mohammad-Reza bei der Persepolis-Besichtigung 1937 (vgl. Mousavi 2012, S. 188)

1960 machte Mohammad-Reza, der zu dieser Zeit offiziell der König des Iran geworden war, den extravaganten Vorschlag den Iran und dessen Geschichte und Monarchie mit Festzügen in *Persepolis international* zu repräsentieren und auch die Wiederherstellung von *Persepolis* (Takhte Jamšid) zu feiern (vgl. Mousavi 2012, S. 204). Diese Feierlichkeiten wurden das zweitausendste und fünfhundertste Jubiläum¹² der persischen Monarchie genannt. Die zuständige Organisation für diese Zeremonien hat zehn Jahre in Anspruch genommen, um alles dafür vorbereiten zu können. Auf ca. 65 Hektar der Landschaften vor „Terrace“ von *Persepolis*, zu Füßen der antiken Ruinen, wurden die Zelte als Unterkunft für sechzig Staatsoberhäupter, Könige und Königinnen, Prinzen und Prinzessinnen, Sultane, Präsidenten und Premierminister aus verschiedenen Ländern aufgestellt. Die Zeremonien schlossen abwechslungsreiche Programme von Tanz und Musik ein (vgl. Mousavi 2012, S. 204). Tausende Soldaten in verschiedenen Kostümen marschierten und repräsentierten die verschiedenen Perioden und Dynastien im Iran. Der Höhepunkt des Spektakels war eine Parade zur Erinnerung an die Geschichte der persischen Streitkräfte von der Armee des Königs „Kyros“ bis zu der des Schahs. Die Feierlichkeiten „to re-awaken the people of Iran to their past and re-awaken the World to Iran“ wurden vom 12. bis 18. Oktober 1971 gleichzeitig zum Jahrestag von

¹² Mit Rücksicht auf die Entstehung der Achemäniden

Kyros des Großen (530 v. C.) begangen. Die prunkvollen Zeremonien sollten die Iraner auf ihre eigene reiche Geschichte und Kultur stolz machen und auch die Welt sollte den Iran als historisches Land, schätzen und kennenlernen (vgl. Mousavi 2012, S. 205).

Diese glanzvollen Zeremonien wurden als Propaganda des Pahlavi-Regimes betrachtet und haben viel Kritik im In-und Ausland nach sich gezogen, vor allem da das iranische Volk von den Feierlichkeiten ausgeschlossen blieb. Mousavi erklärt, dieses Spektakel hat das Pahlavi-Regime in Ungnade fallen lassen und acht Jahre später endgültig zu Fall gebracht und es sei die islamische Revolution eine wesentliche Nachwirkung der Zeremonien gewesen (vgl. Mousavi 2012, S. 206). Mehdi Hodjat- der Direktor der „Iranian Cultural Heritage Organisation“- hat seine eigene Kritik bezüglich der *Persepolis-Zeremonien* 1985 folgendermaßen formuliert:

„The Shiraz Art Festival held yearly since 1970 in the religious city with the view to its connection to Persepolis and its use as the site for theatre, music, dance etc., was judged highly avant-garde even in Western countries. [...]. Obviously such actions arouse the indignation of the people , the students and the clergy, but are physically repressed. Unwittingly, this situation causes popular aversion for relics where such events take place, reflected in a large popular rush to destroy persepolis after the islamic revolution which fortunately averted with the dedicated of some people.“ (Mousavi 2012, S. 206)

Er hat hier genau den Teil der Bevölkerung- die Studierenden- erwähnt, die im Geschehen der islamischen Revolution die entscheidende Rolle gespielt haben.

3.5. „Persepolis“ und Marjane Satrapi

Der Film „Persepolis“ zeigt die Kindheit von Marjane Satrapi¹³ im Iran und ihre Jugendzeit in Österreich und später als Erwachsene in Frankreich. Die Autorin hat mit ihrem Comic ein Fenster zu ihrem Heimatland geöffnet und damit die Wirklichkeit ihrer eigenen Generation im Iran vor und nach der Revolution geschildert. Nach der Verleihung des Preises für den besten Comic beim Cannes Festival im Jahr 2007 wurden viele Interviews mit ihr geführt. Bereits ihre Comicbände „Eine Kindheit im Iran“ und „Jugendjahre“ haben viele begeistert und wurden in verschiedene Sprachen übersetzt. In einem damaligen Interview erklärt sie, warum sie ihren Animationsfilm „Persepolis“ nannte.



Marjane Satrapi ist in 1969 in Rascht (Nordiran-Provinz) geboren. Sie stammt aus einer liberalen Familie, die der oberen Gesellschaftsschicht angehört. Die ältere Generation ihrer Familie entstammt dem Hof der Qajaran-Dynastie, wie sie auch in ihrem Buch erwähnt (im 4. Kapitel werden die Comic-Symbole dieser Zugehörigkeit analysiert, siehe 4.5.).¹⁴ Die Comiczeichnerin wollte eine Geschichte erzählen, mit der sich so viele aus ihrer Generation identifizieren können, die Zeugen für die Revolution und für den Iran-Irakkrieg waren und in dieser Zeit aufgewachsen sind. Sie hat ihre Geschichte deshalb mit einem Comic erzählt, weil die Sprache des Comics universal und international ist. Die Kunst im Comic ist für sie eine gemeinsame Bildersprache für alle Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen. Ein lachendes oder weinendes Gesicht bedeutet überall dasselbe.¹⁵

Nachdem sie das Leben in einem anderen Land erlebt hat, hat sie festgestellt, wie unreflektiert über den Iran auf der einen Seite und über Religion und Muslime auf der anderen Seite berichtet wurde. Nach ihren traurigen Erfahrungen in Österreich / in

¹³ Foto: http://mots.extraits.free.fr/marjane_satrapi.htm (eingesehen am 23.04.2018)

¹⁴ <https://de.gantara.de/inhalt/marjane-satrapi-persepolis-gelebte-wirklichkeit-einer-generation> (eingesehen am 23.04.2018)

¹⁵ <https://de.gantara.de/inhalt/marjane-satrapi-persepolis-gelebte-wirklichkeit-einer-generation> (eingesehen am 23.04.2018)

Wien als „Iranerin“, die oft das Image einer islamischen Fanatikerin für Europäer darstellte, wollte sie durch ihre Zeichnungen eine Botschaft überbringen:

„Wenn etwas Schlimmes im Osten passiert, wird es gleich mit der Religion in Verbindung gebracht. Aber ich glaube nicht, dass es Teil der europäischen Kultur ist, als europäische Christen im Namen von Jesus Christus Menschen umgebracht zu haben. Nur weil es religiöse Fanatiker in einer Gesellschaft gibt, bedeutet das noch lange nicht, dass sie damit Teil der Kultur sind.“ (Interview 2004, Qantara)¹⁶

Satrapi kritisiert die Abgrenzungen zwischen „Orient“ und „Okzident“ und will somit die Aufmerksamkeit der Leute auf kulturelle Gemeinsamkeiten anstatt auf Unterschiede zwischen Ost und West lenken:

„Man ist immer sozusagen Westen und Osten vor irgend jemand oder von irgend etwas. Wir sind uns viel näher, als wir glauben. In Europa glaubt man zum Teil immer noch, dass die europäischen Mythologien ihre Wurzeln in Griechenland haben. Kaum aber einer weiß, dass Vieles auch seinen Ursprung im Iran hat.“ (Interview 2004, Qantara)

Nach der islamischen Revolution 1979 im Iran wurden falsche Bilder und Klischees vom Iran und von den IranerInnen gezeigt. Satrapi hat mit ihrem Comic versucht, den Iran, seine gesellschaftliche Realität und seine Kultur, abgesehen von dem herrschenden Regime, abzubilden. Man kann es so interpretieren, dass sie ihren Animationsfilm „Persepolis“ genannt hat, obwohl der Begriff nirgendwo im Film erwähnt wurde, damit die ZuschauerInnen zum Nachdenken gebracht werden, was „Persepolis“ bedeuten würde, wenn der Film diesen Titel trägt. Vielleicht stoßen einige dann durch ihre Recherchen über den Begriff „Persepolis“ auf die Geschichte Irans oder Persiens.

¹⁶ <https://de.qantara.de/inhalt/marjane-satrapi-persepolis-gelebte-wirklichkeit-einer-generation>
(eingesehen am 24.04.2018)

IV Methodisches Vorgehen

4.1. Forschungsfrage und Forschungsziel

In meiner Masterarbeit wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Welches analytische Potenzial geht vom Film „Persepolis“ zur Diskussion von gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten aus?

und:

- Welche Zugänge eröffnet der Film „Persepolis“ zur Diskussion von gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten?

Der ausgewählte Film, der ein Animationsfilm ist, stellt eine Verfilmung des Comicstrips dar, d. h. außer dem audio- visuellen Text sind narrative Bildsequenzen vorhanden. Dies macht die Qualität der Wirkung von filmischen Texten noch unmittelbarer und kommt dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten zugute. Meine Masterarbeit zielt darauf ab, kulturelle Identität und Mehrfachzugehörigkeiten mit dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht zu thematisieren.

Das folgende Kapitel bietet eine Analyse einer Szene des Films „Persepolis“. Dabei wird zuerst das Forschungsdesign beschrieben und im Hinblick auf das bereits in der Einleitung dargelegte Erkenntnisinteresse begründet. In diesem Rahmen werden Methoden der Filmanalyse präsentiert und dabei wird das Zustandekommen der Analyseergebnisse nachvollziehbar durchgängig und transparent reflektiert.

4.2. Forschungsdesign

4.2.1. Filmanalyse als Forschungsprozess

Da die ausgewählte Methode dieser Arbeit die Analyse einer Szene des Films Persepolis ist, bietet es sich an, die filmanalytische Vorgehensweise zu erörtern. Die ausgesuchte Szene wird von verschiedenen Analyseaspekten her untersucht. Bei der vorliegenden Arbeit wird tendenziell nach den Filmanalysemethoden von Thomas Kuchenbuch (2005) vorgegangen. Es wird genau überlegt, wie man sich einem solchen Film, besser gesagt, einem „Film-Text“, nähern kann. Mit welchen Methoden

kann man den Sinn der Szene entschlüsseln? Der Forschungsprozess lässt sich in drei Hauptphasen gliedern, die mit Bezug auf die Daten als Erhebung, theoriegeleitete Analyseaspekte und letztendlich Szeneanalysen (Abb. 7) betitelt werden können und im Folgenden genauer beschrieben werden.

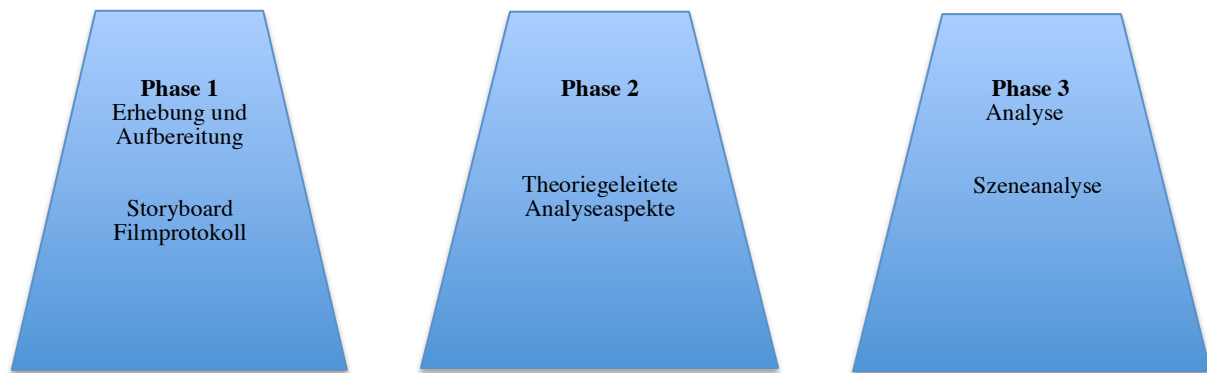


Abbildung 7: Struktur des Forschungsdesigns (Samizadeh 2018)

In der ersten Phase steht die Datenerhebung mittels eines Filmprotokolls im Zentrum. Mit Hilfe von Kuchenbuchs Methoden wird aus dem Storyboard (vgl. Abb. 9) der ausgesuchten Szene ein Filmprotokoll (vgl. Abb. 10) erstellt, um die Analyseaspekte anschaulich zu schildern. Um ein gegenstandsangemessenes Storyboard zu erhalten, wird eine Reihe von Screenshots der Szene aufgenommen. Die Screenshots im Storyboard sollten dabei die Aspekte der Forschungsfrage abbilden. Dabei werden die Screenshots im Rahmen eines Filmprotokolls nach Kuchenbuchs Filmprotokoll-Darstellung grafisch verarbeitet (vgl. Kuchenbuch 2005).

In der zweiten Phase stehen die Behandlungen der verschiedenen Analyseaspekte, die die visuelle und auditive Analyse umfassen. In Phase 3 erfolgen schließlich die sogenannte Szeneanalyse und ihre Interpretation. Dabei werden die Daten in den für das Untersuchungsschema relevanten Kategorien und Subkategorien zusammengefasst und miteinander in Beziehung gesetzt. Diese Analysen werden danach interpretiert.

4.3. Datenerhebungs- und Auswertungstechniken

Ein erster Schritt in der Filmanalyse ist die Fixierung der bewegten Bilder als Analysematerial. In der Literatur werden unterschiedliche Arten der

Filmprotokollierung beschrieben. Die Absicht dieser Verschriftlichung ist grundsätzlich die Reduktion der Komplexität des Materials und die Nachvollziehbarkeit der Analyse (vgl. Lamnek 2003, S. 29, in Gerstmann/ Formanek 2011, S. 104) Datenerhebung und Datenauswertung können bei der Filmanalyse daher nicht voneinander getrennt werden. Sowohl Szene als auch Einstellungsprotokoll kommen möglichst ohne viel Interpretation aus. Filmanalysen sind weniger deskriptiv-beschreibend, sondern beinhalten mehr analytisch-interpretierende Elemente (vgl. Lamnek 2003, S. 29, in Gerstmann/ Formanek 2011, S. 105)

4.3.1. Die Handlung des Films „Persepolis“



Persepolis ist ein Zeichentrickfilm aus dem Jahr 2007 und handelt es sich um eine Verfilmung des Buchs „Persepolis“ der Autorin Marjane Satrapi. (Regie: Marjane Satrapi, Vincent Paronnaud, , Autorin: Marjane Satrapi. Länge: 96 Min., Frankreich)

Abbildung 8¹⁷: Filmplakat „Persepolis“

Marjane, die Protagonistin, ist acht Jahre alt, als der Schah den Iran verlassen hat und Ayatollah Khomeini als Staatsoberhaupt von seinen Anhängern gewählt wurde. Nachdem die Islamisten im Zuge der Revolution die Macht über das Land bekamen, landen Tausende im Gefängnis und Frauen werden gezwungen Kopftücher zu tragen. Doch die rebellische Marjane kümmert sich nicht darum, und will sich der neuen Gesellschaft und den islamischen Umständen nicht anpassen. Sie entdeckt Rock- und Punkgruppen wie Iron Maiden und macht erste Erfahrungen mit Jungs.

Nach der Revolution wird sie von der Familie gezwungen, den Iran zu verlassen und nach Österreich zu migrieren. Anfangs kann sie noch kein Deutsch und hat deshalb einige Probleme. Probleme hat sie auch damit, dass sich hier niemand für ihre Heimat oder ihre Sorgen interessiert.

Marjane versucht sich im fremden Wien zurechtzufinden. Sie wohnt zuerst bei der Mutter einer Freundin, dann in einem kirchlichen Wohnheim. Sie versucht Freunde zu finden und wechselt des Öfteren die Wohnorte. Als sie von ihrem ersten Freund emotional sehr verletzt wird, gerät sie in einen Streit mit ihrer Vermieterin, woraufhin sie auf den Straßen Wiens landet und dort einige Wochen lebt. Doch Marjane merkt, wie sie sich immer weiter von ihrer eigenen Kultur entfernt. Sie wird in einen Strudel

¹⁷ <http://assets.signature-reads.com/wp-content/uploads/2014/09/Persepolis.jpg> (eingesehen am 25.02.17)

hineingezogen, was ihrer Persönlichkeit nicht entspricht. Nach einem Krankenhausaufenthalt kehrt sie in den Iran zurück. In der Heimat beginnt ihre depressive Phase. Kaum ist sie wieder gesund, entscheidet sie sich, auf die Universität zu gehen, wo sie ihren zukünftigen Mann kennenlernt. Nach einiger Zeit stellt sie fest, dass sie ein Leben, nicht so wie sie es sich gewünscht hat, führt und beschließt sich von ihrem Mann zu trennen und nach Europa zurückzukehren.¹⁸

4.3.2. Die Auswahl der Szene

Die Wahl einer geeigneten Szene für die Untersuchung war für die gegenstandsangemessene Bearbeitung und Formulierung der Forschungsfrage essentiell. Nach vielen Überlegungen wurde die Szene des Films ausgewählt, wo die Zeit der Pubertät der Protagonistin „Marji“ gezeigt wird, einer Zeit von sowohl körperlicher als auch psychischer Wandlung (**51:02-53:49**). Im Film wird die Pubertät mit Humor und Selbstironie der Autorin gezeigt. Der Fokus des Films liegt auf Migration und Identität und die ausgesuchte Szene ist einer der Höhepunkte des Films. Als die Protagonistin die Zeit der Pubertät in einem fremden Land und alleine ohne Familienunterstützung verbringt, tauchen viele Probleme auf. Auf der einen Seite steht die körperliche Veränderung in eine Frau und auf der anderen Seite die mentale Veränderung, die zunehmende Gewöhnung an eine sogenannte westliche Gesellschaft der Offenheit und auch der sexuellen Freizügigkeit, die von einer pubertätsbedingten 'physischen Metamorphose' begleitet wird. Das Erleben der anderen Kultur wird mit dem körperlichen Übergang von der Kindheit ins Erwachsenenalter begleitet und wird dadurch zu einer Identitätskrise. Der Film thematisiert jedoch nicht nur die Frage nach der individuellen, sondern auch nach der sozialen, kulturellen und nationalen Identität. In der ausgesuchten Szene, in der sie verleugnet, dass sie Französin ist, zeigt ihr Gesicht einen inneren Konflikt. Bereits in Wien fühlt sich Marjane einsam und fremd, da es scheint, als ob jeder Schritt in Richtung Integration sie weiter von ihrer eigenen Kultur entfernt.

Ein Thema ist die Angst vor Vorurteilen. Was sie mehrmals erfährt, ist zum Beispiel, dass die Perser (nach der Revolution) wild sind... Sie betont im Gespräch mit ihrem Psychotherapeuten nach der Rückkehr in den Iran: „Ich war eine Fremde in

¹⁸ <http://verleih.polyfilm.at/persepolis/> (eingesehen am 20.11.2017)

Österreich und bin nun auch eine in meinem eigenen Land. Ich war eine Westlerin im Iran, eine Iranerin im Westen. Ich hatte keine Identität“. Der Aspekt, sich fremd im eigenen Land zu fühlen und nicht genau zu wissen, wer man ist, ist zum Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit geworden.

4.3.3. Das Filmprotokoll

Um eine systematische Analyse durchführen zu können, müssen vor allem die sprachlichen und graphischen Informationen des Films vermittelt werden. Aber die Vermittlung sollte in einer Form sein, welche die Geschichte zusammenfasst und den visuellen Teil in schematischen Bildern aufzeichnet. Das Protokoll ist eine Übertragung des Films als schriftlich-bildliche Fixierung. Das heißt, alle Aspekte der ausgesuchten Szene werden visuell geschildert. Diese Bilder (Screenshots) sind im Protokoll Stellvertreter der Momentaufnahmen und stellen die Geschichte ähnlich wie einen Comic-Strip dar. Anders gesagt: Mit diesen wahrnehmbaren laufenden Bildern wird die Erzählung aufgelöst (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 37). Das Filmprotokoll (vgl. Abb. 10) bereitet die notwendigen Angaben für weitere Analyseschritte vor, vermittelt selbst aber keine Übersicht über den Film (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 37).

In dieser Phase wird die Pubertät als Körperveränderung und die Anwesenheit der Protagonistin bei einem Fest, ihre Identitätskrise während des Festes und dann ihr schlechtes Gewissen nach der Verleugnung ihrer französischen Identität und anschließend der nächste Tag bildlich protokolliert **(51:02-53:49)**.

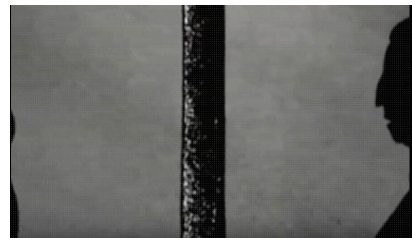
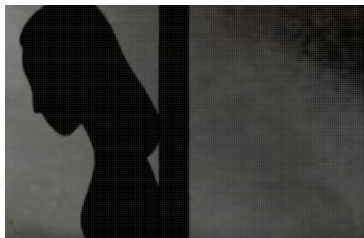
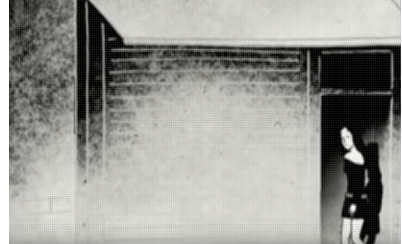
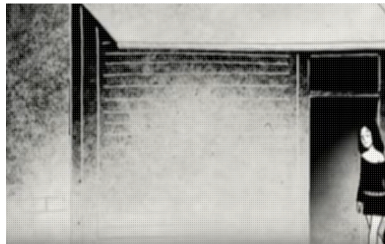
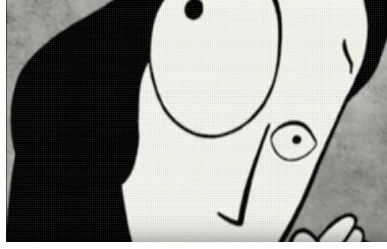

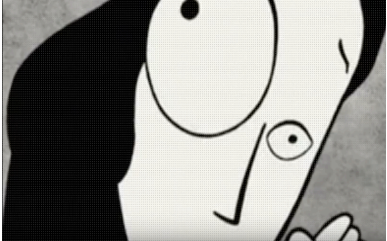


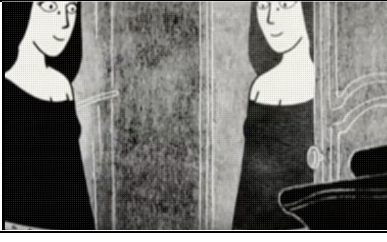




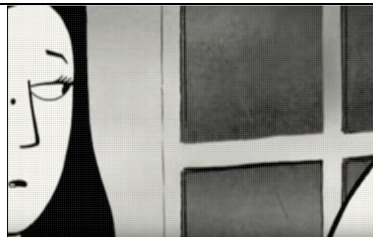
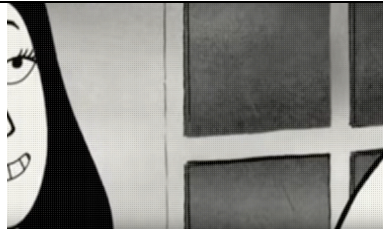


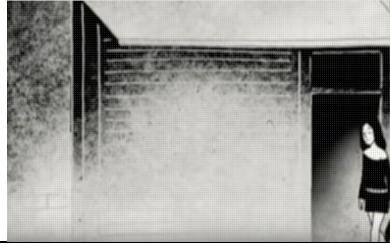
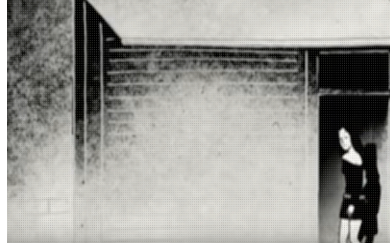

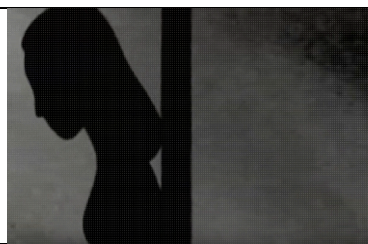
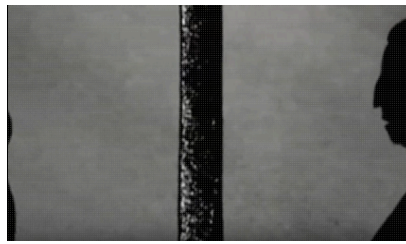


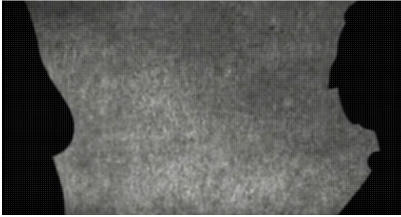
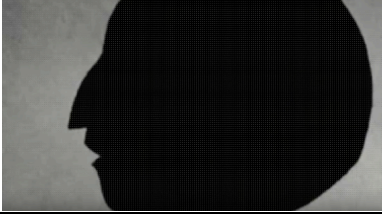
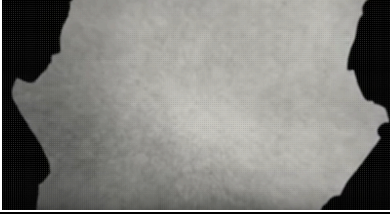

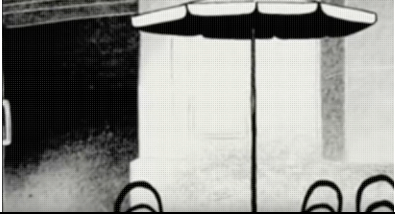




Abbildung 9: Storyboard-Bilder des Films „Persepolis“

Szene Einst.	Kamera	Inhalt	Screenshot	Ton/Sprache
Pubertät 1 Dauer 3 sec.	Detail	Im Bett, Beginn der Körperveränderung.		Sprecherin: „Das war eine Phase metamorphoser Hässlichkeit.“
Pubertät 2 Dauer 2 sec.	Detail	Sitzhaltung im Bett. Die Kamera zoomt auf Gesichtsveränderungen.		Sprecherin: „Mein rechtes Auge wurde größer, darauf hin auch mein Kinn.“ Ton: Etwas springt mit Druck raus. Etwas wird gezogen.
Pubertät 3 Dauer 3 sec.	Detail	Der Kopf dreht sich von der hinteren Seite zur vorderen, um die Größe der Nase zu betonen.		Sprecherin: „Meine Nase verdreifachte sich.“ Ton: Musik im Hintergrund. Flattergeräusche für Wimpern.
Pubertät 4 Dauer 3 sec.	Detail	Kamera zoomt auf Schönheitsfleck und bewegt sich auf Gesicht und Augen.		Sprecherin: „Schlussendlich zierte ein riesiger Schönheitsfleck meine Nase.“
Junge Frau 5 Dauer 3 sec.	Halbnah	Kontrolle im Spiegel, ob auch alles passt und sitzt.		Ton: Geräusche von Bewegung und Kleidung-Kontrolle beim Anschauen im Spiegel.
Fest 6 Dauer 3 sec.	Weit	Kamera zeigt die minimalen Tanzbewegungen von draußen.		Ton: Die Stimme von einer alten Frau im letzten Ausschnitt Sprecherin: „Ach Schatzi...“

<p>Beim Fest</p> <p>7</p> <p>Dauer 3 sec.</p>	Nah	<p>Protagonistin spricht mit dem Jungen mit Händen und Mimik.</p>		<p>Marji: „Bakunin wollte, dass die bürgerlichen Demokraten in Genf für die sozialistischen Resolutionen votieren.“</p>
<p>Beim Fest</p> <p>8</p> <p>Dauer 3 sec.</p>	Detail	<p>Kamera zoomt auf das Gesicht des Jungen und das halbe Gesicht der Protagonistin</p>		<p>Ton: Partylärm Junge: „Ah ja?!“ Marji: „Wäre es gelungen, ginge es uns heute besser.“ Junge: „Ja, ja, ach wos!“</p>
<p>Frage beim Fest</p> <p>9</p> <p>Dauer 2 sec.</p>	Detail	<p>Das schockierte Gesicht wegen der Frage</p>		<p>Marji: „Ja, ja, ich komme aus...“ Ton: Partylärm im Hintergrund, Gläser stoßen zusammen.</p>
<p>Antwort beim Fest</p> <p>10</p> <p>Dauer 1 sec.</p>	Detail	<p>Nachdenklich es Gesicht beim Antworten.</p>		<p>Marji: „hmm...“ Partylärm</p>
<p>Antwort beim Fest</p> <p>11</p> <p>Dauer 2 sec.</p>	Detail	<p>Die unangenehme Situation und Unbehagen auf dem Gesicht, künstliches Lächeln.</p>		<p>Marji: „Ich bin Französin.“</p>
<p>Flucht beim Fest</p> <p>12</p>	Nah	<p>Kamera zeigt ihre Nervosität durch Zittern der Hand mit dem Glas. Sie trinkt aus und stellt das Glas auf die Bar.</p>		<p>Junge: „Ach ja! Schau an! Französin, wäre ich nicht drauf gekommen. Letztes Jahr war ich in Paris, kennst du sicher...“ Marji: „Sekunde! Entschuldige! Ich</p>

Dauer 5 sec.				muss wieder zu meinen Freunden“.
Flucht beim Fest 13 Dauer 3 sec.	Nah	Sie verlässt die Szene. Die Kamera bleibt auf seinem Gesicht.		Junge: „Ach so! Ja. Man sieht sich, oder?“ Ton: Die Musik wird lauter.
Schlechtes Gewissen 14 Dauer 7 sec.	Weit	Kamera ist fix. Sie kommt von rechts rein und geht die Straße entlang.		Ton: Straßenbahnlärm und der Wind pfeift.
Schlechtes Gewissen 15 Dauer 2 sec.	Weit	Kamera ist fix. Sie geht die Straße weiter entlang. Ihr Schatten wird langsam erkennbar.		Ton: Der Wind pfeift.
Schlechtes Gewissen 16 Dauer 2 sec.	Weit	Kamera bewegt sich mit dem Schritt von ihr und die Schatten schmelzen in einander.		Ton: Schwermütige Musik beginnt. Der Wind pfeift.
Schlechtes Gewissen 17 Dauer 2 sec.	Nah	Kamera zoomt auf Brustbild und fährt mit ihren Schritten mit.		Ton: Schwermütige Musik. Der Wind pfeift.
Kampf mit Gewissen 18 Dauer 3 sec.	Nah	Kamera bewegt sich mit ihren Schritten und von rechts kommt die Oma rein. Eine Straßensäule halbiert das Bild.		Oma: „So so! Auf einmal bist du also Französin?!“ Ton: Leichte Musik und der Wind pfeift.

Kampf mit Gewissen 19 Dauer 4 sec.	Nah	Kamera fährt mit Omas Bewegungen mit und zoomt in der Mitte.		Marji: „Oma!Lass das doch Oma: „Gut,es war eine Fra Ich hab eben nicht gewu du ,dass du Französin bist. Marji: „Glaubst du, es ist leicht, hier Iranerin zu sein? Sage ich es, gucken mich alle sofort wie eine Wilde an. Für die sind wir fanatische Spinner, die sich unter lautem Gebrüll ständig prügeln.“
Bedauern 20 Dauer 3 sec.	Detail	Kamera zoomt auf Omas Gesicht und bewegt sich nicht.		Oma: „Du glaubst, das ist ein Grund, deine Herkunft zu verleugnen?“ Ton: Musik läuft weiter.
Bedauern 21 Dauer 4 sec.	Nah	Kamera fährt Richtung Bildmitte. Marji dreht sich um und verlässt die Szene.		Ton: Die Musik im Hintergrund.
Bedauern 22 Dauer 3 sec.	Amerikanisch	Die Kamera bewegt sich von ihrem Schatten und fährt auf sie zu.		Oma: „Hast du etwa meinen Rat vergessen? Sei integer und dir selbst immer treu!“ Ton: Schritte und Musik
Nächster Tag 23 Dauer 4 sec.	Amerikanisch	Kamera fährt Richtung Bildmitte und lädt ein, ins Kaffeehaus reinzugehen.		Ton: Alltäglicher Lärm, die Autos hupen.
Im Café 24 Dauer 4 sec.	Nah	Kamera fix auf beide Mädchen. Sie schütteln den Kopf, um zu verneinen.		Sprecherin: „Wisst ihr, was sie meinem Bruder erzählt hat? Sie hat gesagt, sie wäre Französin!“ Ton: Café- Geräusche
Im Café 25 Dauer 3 sec.	Nah	Kamera ist fix auf alle drei Mädchen.		Sprecherin1: „Na!“ Sprecherin2: „Doch! Wirkli, woah!“ Ton: Kaffeehaus- Geräusche

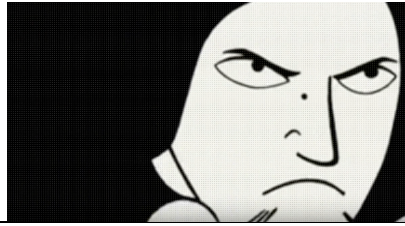

Im Café 26 Dauer 2 sec.	Detail	Kamera zeigt ihr Gesicht, während von ihrer Nase Dampf rauskommt. (Ärger)		Sprecherin 2: „Geh, wie die aussieht hält die eh keiner für a Französin.“ Ton: Die Mädchen lachen zusammen. Dampfwolke aus Marjis Nase.
Im Café 27 Dauer 4 sec.	Detail	Marji kommt zum Tisch der drei Mädchen. Die Kamera fährt von allen drei auf Marjis Gesicht.		Marji: „Haltet euer Maul, ihr blöden Kühe! Ja, ich bin Iranerin und ja, ich bin stolz darauf!“

Abbildung 10: Filmprotokoll Persepolis (ausschnitthaft)

4.4. Analyseaspekte

Die Analyse der ausgewählten Szene des Films „Persepolis“ erfordert Methoden, die es ermöglichen, die Identität und Mehrfachzugehörigkeit konkret am Material zu analysieren. Diese Analyse will u. a. filmische Methoden der Spannungserzeugung und der Empathiebildung, das Miterleben und Mitfühlen mit der handelnden Hauptfigur kenntlich machen. Es soll auch darum gehen, die politischen Tendenzen der Protagonistin nicht isoliert von den ästhetischen Momenten des Films zu betrachten.

Die Szene wird visuell und auditiv analysiert. Im Feld der visuellen Analyse werden die Grundlagen der Kameraarbeit wie Einstellungsdauer und Einstellungsgröße usw. untersucht. Im Feld der auditiven Analyse bezieht sich die Untersuchung auf die Bereiche des Filmtons, d. h. der Musik sowie der Sprache.

4.4.1. Visuelle Analyse

4.4.1.1. Die Einstellungen

Eine Einstellung kann als elementare filmische Einheit zwischen zwei Schnitten bezeichnet werden. Einstellungen können unterschiedlich lang sein. Aber in den

meisten Einstellungen wird mit vielen Schnitten gearbeitet, die einzeln max. zwischen 6-8 Sekunden dauern. Die Reihenfolge der Information für die RezipientInnen wird durch die Reihenfolge der Einstellung festgelegt (Bordwell, 2001, S. 167, zitiert nach Gerstmann/Formanek 2011, S. 82).

„Das Untergliedern der Szene in nähere Einstellungen [...] wird hier zu einem Mittel, jeden Moment des Dramas mit erwartungsvoller Spannung zu füllen, die Reaktion der einzelnen Figuren hervorzuheben, und dies mittels der blitzartigen Wechsel zu tun, die der Schnitt ermöglicht.“ (Bordwell 2001, S. 169)

In kurzen Einstellungen hat der Zuschauer bei geringerem Zeitfaktor die Information des Abgebildeten individuell zu entschlüsseln, die Aufmerksamkeit wird durch Farbe, Kontraste, Schärfe und Unschärfe gesteuert (Bordwell, 2001, S. 170).

4.4.1.2. Die Einstellungsdauer

Die Einstellungsdauer scheint wesentlich für den Film als System, da man mit diesem Verfahren wegen des hohen Sprachanteils die Geschichte der Bilder erzählen kann. Sie ist eine wertvolle Maßgröße und ist exakt zu erfassen. Die Einstellungsdauer interpretiert das Kamera-Auge, wenn es länger auf Gegenständen, die ihm wichtig erscheinen, ruht. Grundsätzlich kann man sagen, dass die Länge der Einstellung von vielen Faktoren bestimmt wird. Sie zeigt die „Wichtigkeit“ und Betonung oder aber die Nebensächlichkeit des Gegenstands (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 42). Die Objektbewegung reicht als visueller Reiz aus und aus diesem Grund präsentiert die Einstellungsdauer unbewegte Gegenstände kürzer und bewegte Gegenstände länger. Durch diese Abwechslung wird der visuelle Reiz ersetzt. Die Dauer der Einstellung will nicht nur die visuelle Reizerneuerung erreichen, sondern auch Absichten der Dynamisierung und die Rhythmisierung des Geschehens (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 42).

4.4.1.3. Die Einstellungsgröße

Die Distanz der Kamera zum Objekt bedingt die Einstellungsgröße. Die Verwendung der Einstellungsgröße geht als „Kamera-Auge“ auf die Gegenstände ein und signalisiert, wo die Kamera genauer oder detailliert sehen „will“ und wo sie die Objekte distanzieren sollte. Die Einstellungsgrößen haben je nach Nähe oder Distanz zu filmischen Darstellungen unterschiedliche dramaturgische Wirkungen (vgl.

Bordwell 2008, S. 194). Die vorliegende Arbeit orientiert sich für die Bezeichnung an der Einteilung nach Thomas Kuchenbuch, in dessen Buch sieben Einstellungsgrößen beschrieben werden (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 43). Zur Illustration der möglichen Wirkungen dienen Screenshots aus dem Film „Persepolis“.

In der Begriffsbildung herrscht bei der deutschen Skalierung die Bezugsgröße „Objektausschnitt“ vor. Zu beachten ist, dass das hauptsächliche Objekt der menschliche Körper ist (vgl. ebd., S. 44). Thomas Kuchenbuch schlägt die deutschen Bezeichnungen zum Gebrauch wie folgt vor:

- 1- Detail (etwa Nase mit Augen) = etwa big close up (vgl. Salt 1983, S. 171)
- 2- Groß (Kopf mit Hals und enger) = close up
- 3- Brustbild, Nah (Kopf mit Brust) = close up oder medium close up
- 3a- Halbnah (Person vom Kopf bis zum Gürtel) = medium close up
- 4- Amerikanisch (Person von Kopf bis Oberschenkel) = evtl. medium shot
- 5- Halbnah in vielen Skalierungen größer als die „Amerikanische“ = evtl. medium long shot
- 6- Totale (die ganze Person mit wesentlich mehr Raum) = medium shot oder long shot
- 7- Weit (extrem „total“, z. B. Landschaften) (Kuchenbuch, 2005, S. 45) = very long shot

Kuchenbuch ist der Meinung (wie Salt), dass die meisten Skalierungen leicht voneinander abweichen können. Unter dieser Skalierung ist die Bezeichnung „Amerikanische Einstellung“ auffällig, die interessanterweise in englisch/amerikanischer Skalierung nicht gebraucht wird, aber in deutscher Skalierung schon, weil „sie nach mancher Legende gerade den mit Colt bewaffneten Westernhelden berücksichtigt.“ (Kuchenbuch 2005, S. 44)

4.4.1.4. Die Einstellungsperspektive

Ein anderes Merkmal, das ebenso für die Kamerastrategie charakteristisch ist, ist die so genannte Kameraperspektive, wie z. B. „das Von-oben-Sehen oder In-die-Knie-Gehen der Kamera“. (Kuchenbuch 2005, S. 52). Der Winkel der Kamera zum Objekt bedingt die Einstellungsperspektive oder die Einstellungsneigung, die Neigung zum Objekt. Diese Kameraperspektiven werden durch die Wahl des Objektivs, aber auch durch die Position der Kamera gegenüber abgebildeten Gegenständen beeinflusst. „Frosch- und Vogelperspektive“ sind übliche Termini für Kamerapositionen. Kuchenbuch erfasst die Neigungswinkel der Kamera mit den gebräuchlichen Kategorien wie „Untersicht“(=us), „Aufsicht“(=as) und „Normalsicht“(=ns). Zu beachten ist, dass die Kameraneigung nicht immer eindeutig psychologisch-suggestiven Gesichtspunkten folgt (ebd. S. 53).

4.4.1.5. Die Kameraoperation

Die Kameraoperation drückt eine psychologische Interpretation des Objekts aus. Nach Kuchenbuch spielen hier elementare Schemata von nah und fern bzw. oben und unten eine Rolle. „Auf der Grundlage dieses Schemas werden psychologische Bedeutungen transportiert.“ (Kuchenbuch 2005, S. 57) Die wechselnde Kameradistanz zum Objekt liefert psychologische Bedeutungsmomente. Kuchenbuch nimmt den Hinweis von Münsterberg (1916), einer der ersten Filmtheoretiker, ernst und weist darauf hin, dass die Objektinterpretationen des Kamera-Auges in entsprechender Weise die selektiv-interessengeleitete Strategie visueller Wahrnehmung nachweisen (Münsterberg 1916/1970, S. 31 ff).

Das Subjekt-Objekt-Verhältnis wird durch die regelmäßige Veränderung des Kamerastandorts nicht nur fortdauernd modifiziert, sondern auch interpretiert. Die Kamera zeigt, wie sich der Zuschauer beim Filmschauen verhält: wie ein überrascht Betroffener oder wie ein detailliert Beschreibender, da die Kamera den Zuschauerblick imitieren kann. Die Kamera teilt ihr Interesse an den Objekten und Ereignissen mit (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 58-59). „Die Kameraoperation und ihre interpretierende Funktionen stehen im Zentrum der filmischen Darstellungsmittel“. (Kuchenbuch 2005, S. 58-59).

4.4.1.6. Filmische Codes

Kuchenbuch definiert „Code“ in seiner allgemeinsten Bedeutung als die Regel der Verknüpfung von Zeichen und ihrer Bedeutung. Ohne Code, dem eine Schlüsselstellung zukommt, wären die Filme nicht zu verstehen, z. B. sind eine Geste, ein Kopfnicken, ein Augenzwinkern usw. als Konventionen zu deuten. Die verwendeten Elemente im Film und deren Konventionalität zeigen deutlich die Auswahl der abgebildeten Gegenstände. Das Repertoire von Einrichtungen und Ausstattungen, Typen und Handlungen bis zur Eintönigkeit ist in manchen Genres vorgeschrieben. Aber in weniger stereotypen Produktionen modifizieren die Codes die Zuschreibungen von Bedeutungen und regeln die Verbindlichkeit von Zeichenbedeutungen (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 94).

„Eben die Konventionalität der Codes regelt die „Verstehbarkeit“ des Films vom elementaren „Ablesen“ einer Handlung bis zum Bemerkten versteckter Anspielung.“ (Kuchenbuch 2005, S. 94)

Um die visuellen Dingsymbole besser wahrnehmen zu können, ist kein verbindliches Lexikon vorhanden, aber man kann die Aufmerksamkeit auf die Existenz der kodifizierten Gegenstände lenken und den Allgemeinheitsgrad der Codes definieren (ebd. S. 94).

4.4.2. Auditive Analyse

4.4.2.1. Filmbild und Sprache

Tatsache ist, dass die Sprache ein integraler Bestandteil des filmischen Diskurses ist. Die Funktion der Sprache lässt Kuchenbuch so allgemein definieren, „dass [sie] die bildliche „Aussage“ tendenziell „auf den Begriff“ bringt.“ (Kuchenbuch 2005, S. 98). Die visuell wahrnehmbaren Phänomene werden durch die Sprache in ihrer Bedeutung für den Argumentations-oder Erzählzusammenhang präzisiert. Die Sprache legt gleichzeitig das Verhältnis der Gegenstandsaspekte bzw. der Einstellungen untereinander fest, solange es nicht bildlich nachvollziehbar ist (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 98). Manfred Muckenhaupt hat es so formuliert:

„Pointiert gesagt, baut der kommunikative Handlungsspielraum, der durch die Bilderherstellung und-verwendung eröffnet wird, auf dem sprachlichen

Handlungsspielraum auf, und nicht umgekehrt.“ (Muckenhaupt 1986, S. 235)

Kuchenbuch variiert die sprachliche Umschreibung des Sachverhaltes etwa auf folgenden Ebenen (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 98-101):

- Variationsebene 1:

-Sprache: Diese Ebene ist *Variation der Wortwahl*; Durch diese Ebene kann jeder Gegenstand unter unterschiedlichen Gesichtspunkten sehr genau bestimmt werden. Kuchenbuch nimmt das Wort „Mutter“ als Beispiel und ergänzt mit dieser Wortwahl um die Beschreibung zu präzisieren, „eine Mutter mittleren Alters“ oder „eine gute, aber etwas wortkarge Mutter“ etc. Wenn das Bild-Material visuell mehrdeutig oder unbestimmt ist, ermöglicht die Sprache mit der Variation der Wortwahl die Variation der Anschauungseinheiten, denn die Sprache fokussiert zusätzlich den Blick des Zuschauers.

-Filmbild: Auf dieser Ebene kommt noch das Filmbild zur Variation der optischen Gegenstandsaspekte. Ein Film kann eine Szene durch verschiedene Bild-Ausschnitte wiedergeben. Er kann Details als wichtig hervorheben und durch die Abfolge zwischen Dingen herstellen. Das garantiert aber keinen Prädikatsausdruck der bildlichen Seiten. Hier betont Kuchenbuch, dass der Zuschauer mit der richtigen Wortwahl im Film gesteuert wird und verstehen kann, worum es sich handelt (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 99).

- Variationsebene 2:

-Sprache: Variation der Wortfolge bzw. der Satzfolge; Diese Variation ist freilich nur innerhalb der grammatikalischen Grenzen möglich. Sie richtet sich nach stilistischen Aspekten, etwa Betonung gewisser Worte oder Wortgruppen.

-Filmbild: Die Anordnung der Kameraausschnitte, die quasi grammatikalischen Einschränkungen unterliegt, ist prinzipiell frei. Die Anordnungen der Kameraausschnitte sind auf der einen Seite an die Abfolge der realen Bewegungsabläufe gebunden und auf der anderen Seite an das Prinzip der plausiblen optischen Wahrnehmungsstrategie (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 100).

- Variationsebene 3:

-Sprache: Es gibt eine *Variation der logischen Zusammenhänge* zwischen den einzelnen Satzteilen, Teilsätzen und Sätzen. Diese Variation kann die Relation beispielsweise zwischen Fortgehen der Protagonistin und der Uhrzeit als kausal oder als final präzisieren.

-Filmbild: Ein Film reproduziert nur Relations-Komplexe im Einzelbild. In der Montage schaffen die Bilder Bezüge durch das reine Nacheinander. Diese Bezüge werden durch den Kontext der Fabel, der Situation und der Handlung präsentiert. Diese aber werden von Zeige- und Sehhandlungen ergänzt (vgl. Kuchenbuch 2005, S 100).

- Variationsebene 4:

-Sprache: Variation der Verständnisanweisung. Der sprachliche Ausdruck weist auf die Interpretationsart eines Sachverhaltes hin, ob er nur denkbar oder wirklich ist.

-Filmbild: Prinzipiell ist der Film vom reinen „Zeigen“ abhängig, „selbst da, wo er Fantastisches fingiert, ist der Film als Gattung fixiert an dem Realitätsmodus des aktuellen Augenzeugen-Erlebens“. (ebd. S. 101)

Die oben genannten Variationsebenen stellen die Unterschiede zwischen sprachlichem und bildlichem Diskurs dar und geben eine Vorstellung der gegenseitigen Ergänzung in Filmen.

4.4.2.2. Ton und Filmmusik

Neben dem Bild ist der Ton im Film eine sowohl technische als auch inhaltliche Komponente des Films. Der Ton umfasst alle Geräusche und Dialoge und auch die Filmmusik. Alle verbalen Äußerungen wie Gespräche zwischen zwei Filmfiguren werden als Dialog im Film bezeichnet. Die Monologe oder aus dem Off gesprochenen Texte (Erzählerstimme) gehören auch zum Dialog. Dialoge als Bestandteil der Filmhandlungen geben Aufschluss über Motive und Handlungen der Figuren sowie über Zusammenhänge und Ereignisse im Film (vgl. Mikos 2008, S. 237f). Somit spielen die Dialoge eine wichtige Rolle bei der Figurenanalyse und vor allem bei dem Filmprotokoll.

Direkte live-Sprache, Kommentare, Erzählstimme, On/Off etc. kommen bei der

szenischen und technischen Integration der Sprache vor. Bei dokumentarischen Filmen treten eine kommentierende oder erzählende Sprache auf. In Ausnahmefällen kann man den Kommentator im Bild sehen, dann ist es ein On-Ton, aber es kann sein, dass der Kommentator nicht Teil des eigentlichen Filmgeschehens ist, wenn z. B. ein Fernsehmoderator etwas, das auf der Rückwand steht, kommentiert (vgl. Kuchenbuch 2005, S. 105).

Filmmusik kann für einen Film komponiert werden oder sich aus bestehenden Stücken zusammensetzen. Entscheidend ist jedenfalls das Verhältnis der Musik zum Bild. Die Musik lässt sich dabei als „narrative Melodien“ oder als Kontrapunkte zu den jeweiligen Bildern charakterisieren. Wenn die Bilder von der Musik bestimmt werden, dann kann sie das wesentliche Element des Films sein. Jedenfalls dient die Filmmusik dazu, bestimmte Stimmungen zu bewirken oder zu intensivieren (vgl. Gerstmann/ Formanek 2001, S. 87).

4.5. Szeneanalyse und Interpretationen

Da es mehrere Ausschnitte mit gleichem Inhalt gibt, scheint es sinnvoll, nur die aussagekräftigsten für die Interpretationen zu verwenden.

Unter den ersten vier Bildern zum Thema „Pubertät“ wurde das Bild Nummer 4 (siehe Abbildung 10) zur Analyse herangezogen. Wenn man die Bilder 1, 2 und 3 betrachtet, hat die Protagonistin kein Muttermal auf dem Gesicht. Was ist passiert, dass ein Schönheitsfleck auf einmal auf ihrem Gesicht erscheint?

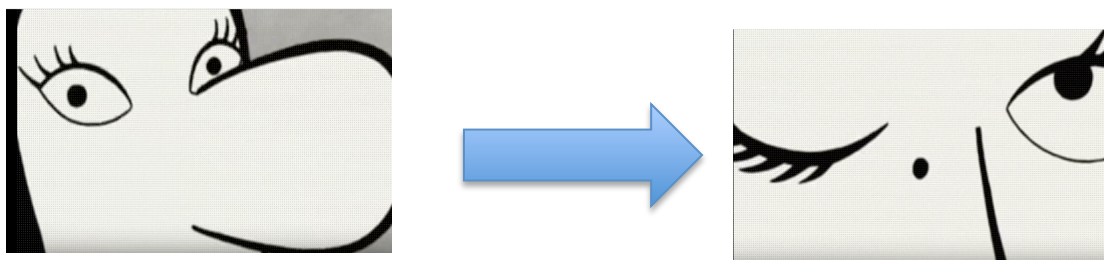


Abbildung 11: Pubertät und Schönheitsfleck

Mit extremem Close up oder Detailaufnahme einzelner Ausschnitte des Gesichtes will die Kamera den Zuschauern die Botschaft liefern, dass die Protagonistin die Kindheit hinter sich gelassen hat und eine junge Dame geworden ist. Der Höhepunkt ist dabei das Muttermal. Die Autorin des Buches „Persepolis“ ist Marjane Satrapi. Sie

hat mehrmals in ihrer eigenen Autobiografie auch im Film erwähnt, dass ihre Mutter eine von mehreren Enkelinnen des „Naseredin Schah“ ist, der der Schah von Persien von 1848-1896 war und aus der Kadscharen-Dynastie stammt. Die Hoffrauen in der Kadscharen-Dynastie wurden mit einem Schönheitsfleck (Muttermal) gekennzeichnet. Wenn sie kein Muttermal auf dem Gesicht hatten, schminkten sie sich selbst eines.



Abbildung 12¹⁹: Kadscharen-Hoffrauen mit Schönheitsfleck

Vermutlich will die Autorin (und gleichzeitig die Protagonistin) mit diesem Schönheitsfleck zum Ausdruck bringen, dass sie auf ihre persische Herkunft stolz ist, welche sie jedoch vor die Zeit der Revolution (1979) im Iran anberaamt.

Auf der anderen Seite symbolisiert der Schönheitsfleck auch das Erwachsensein. Er ist ein Zeichen der Weisheit in der persischen Geschichte. Sie bekommt den Schönheitsfleck wie ihre Großmutter, wie man im Film sieht, als einen Beweis, dass sie eine Frau geworden ist.

Passend zu diesem Thema ist das Bild Nr.5 (Abb. 10), wo sie sich wie eine junge Frau auch deutlich aufwendiger angezogen und geschminkt hat- der Schönheitsfleck ist auch leicht zu erkennen.

¹⁹https://www.google.de/search?q=zanane+ghajar&source=Inms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjMvp7V6N_SAhUHShQKHZL5Cf8Q_AUIBigB&biw=1366&bih=703#tbn=isch&q=%D8%B2%D9%86%D8%A7%D9%86+%D9%82%D8%A7%D8%AC%D8%A7%D8%B1&*&imgrc=kv4tiS2NjXMeiM:
(eingesehen am 28.02.2017)



Abbildung 13: Weiteneinstellung in Persepolis

Mit dieser Einstellung (weit) sollen sich die Zuschauer einen Überblick verschaffen, wo die Handlung stattfindet. Die Protagonistin hat sich für das Fest vorbereitet (siehe Abb. 10 Bild 5). Die Einstellung etabliert den Ort des Geschehens.



Abbildung 14: Auf dem Fest, Filmbild und Sprache

Zum Thema „Beim Fest“ sind „Nah und Detail“-Einstellungen deutlich zu erkennen. Die Einstellung Detail, wie oben schon erwähnt, betont den Gesichtsausdruck und hebt die Mimik hervor. Die Einstellung Nah lenkt den Fokus auf die Dialoge der Figuren und es geht um deren innere Gefühlsregungen, die hier für den Zuschauer über den expressiven Gesichtsausdruck wahrnehmbar sind, z. B. lockere Körpersprache des jungen Mannes und seine Neigung zur Protagonistin sowie seine Augen und Augenbrauen, was sein Interesse für die Protagonistin zeigt. Man merkt gleichzeitig das Interesse der Protagonistin (Marji) an einem weiteren Gespräch mit ihrer lockeren Körperhaltung und den hängenden Schultern. Aber abgesehen von diesen beiden Einstellungen, werden hier noch Filmbild und Sprache untersucht. In

der auditiven Analyse (siehe 4.1.2.1.) wurde die Kombination des Filmbildes mit der Sprache geklärt. Bei der Variationsebene 1, Variation der Wortwahl, wurde genauer beschrieben, dass der Zuschauer durch den Dialog zwischen beiden Figuren in die Richtung gesteuert wird, worum es geht. Die Mimik des jungen Mannes zeigt, dass er ziemlich verliebt ist, aber wenn man den Dialog liest (bzw. im Film hört), stellt man fest, dass es um eine politische Diskussionen geht und nicht um Liebesgeplänkel.



Abbildung 15: Filmische Codes und Kameraoperation

Diese drei Bilder zum Thema „Frage und Antwort“, die insgesamt 5 Sekunden dauern (Einstellungsdauer), zeigen ein nervöses und gleichzeitig nachdenkliches Gesicht. Die Protagonistin zeigt drei unterschiedliche Mimiken, die aber in Verbindung stehen und dem Zuschauer eine bestimmte Botschaft sagen wollen. Von links nach rechts spielen die Augen und der Mund zusammen und wollen dem Zuschauer eine unangenehme Situation zeigen. Die großen Augen und der offene Mund simulieren einen Schock. Das Bild in der Mitte suggeriert ein nachdenkliches Gesicht, die Augen richten sich nach links mit halb offenem Mund, wo die Protagonistin verzweifelt nach einer Antwort sucht. Letztendlich wählt Marji eine Lüge, welche sie mit künstlichem Lächeln und Augenaufschlag zu überspielen versucht.

Bei allen drei Bildern sind das halbe Gesicht der Protagonistin in Detailaufnahme und ein kleiner Teil der Schulter ihres Gesprächspartners zu sehen. Weiteres zu beobachten ist, dass bei den ersten zwei Bildern mehr als ein halbes Gesicht gezeigt wird, bei dem dritten Bild weniger als das halbe. Das Kamera-Auge möchte dem Zuschauer bei der psychischen Interpretation helfen. Solange sie „das wahre Ich“ zeigt, befindet sich das Gesicht von Marji in der fast Totalen (man sieht drei Viertel ihres Gesichtes). Kaum dass sie bei ihrer Antwort die Unwahrheit bzgl. ihrer eigenen Nationalität sagt, verschwindet ihr Gesicht zunehmend aus dem Bild.



Abbildung 16: Naheinstellung

Durch diese zwei Bilder werden die kleinsten mimischen Regungen sichtbar. Während Marji ihre Antwort überdenkt (Augen abwesend nach rechts), setzt der junge Mann ungehindert mit seinen Flirtversuchen fort (nach vorne gerichteter Körper). Wenn die Protagonistin die unangenehme Situation verlässt, ist der Junge auf dem Bild alleine zu sehen. Das schnelle Verlassen der Unterhaltung schockiert und verunsichert den jungen Mann (offener Mund).

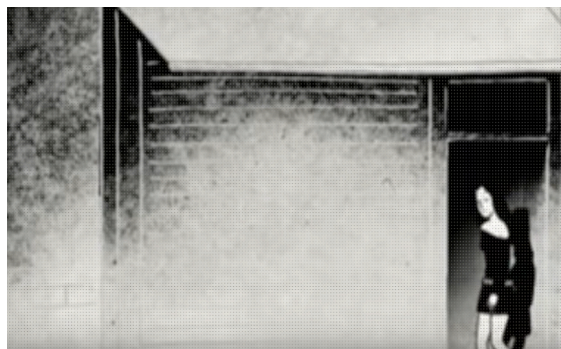
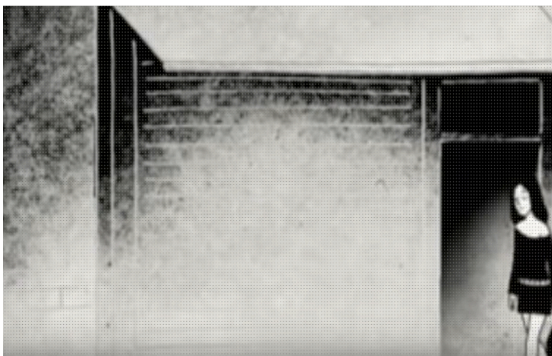


Abbildung 17: Ton

Durch die Einstellung Weit merkt man sofort, dass Marji nicht mehr auf dem Fest ist, sondern alleine auf der Straße. Die Kamera fährt nicht, sondern ist fix. Die Protagonistin erscheint von der rechten Seite und geht die Straße entlang. Bei ihrer Erscheinung im Bild hört man Straßenbahnlärm und die Schritte, die mit der Kombination ihrer Körperhaltung eine demotivierende oder depressive Stimmung präsentieren. Im Hintergrund hört man den Wind pfeifen. Alle Geräusche präsentieren sich als unangenehm. Das suggeriert eine Vorstellung von Einsamkeit und Fremde.



Abbildung 18: Musik und filmische Codes

Das Thema dieser drei Bilder (Abb. 18) ist „Schlechtes Gewissen“ und der Kampf damit. Was auf diesen Bildern auffällig ist, sind die Schatten. Die Schatten kann man als Gedanken der Protagonistin interpretieren. Bei der weiten Einstellung sind drei Schatten in einander verschmolzen und zeigen einen inneren Konflikt. Gleichzeitig beginnt schwermütige Musik. Auf dem Bild in der Mitte ist nur der Schatten mit einer Kopfneigung Richtung Boden zu sehen. Im dritten Bild kommt von der rechten Seite der Schatten der Großmutter, welche Marji sehr viel bedeutet. Die Schatten der Großmutter zeigen das schlechte Gewissen der Protagonistin. Nach der Verleugnung ihrer Identität als Perserin, denkt sie sofort an ihre Familie und ihre Großmutter, sie denkt an den Iran und daran, woher sie stammt. Sie denkt an ihre wahre Identität. Bemerkenswert auf dem dritten Bild ist, dass sobald der Schatten der Großmutter von der rechten Seite erscheint, der Schatten von Marji aus dem Kamerablick verschwindet. Das zeigt den inneren Konflikt und die Angst vor der Konfrontation mit der Wahrheit (Schatten der Großmutter). Des Weiteren ist der Schatten einer Straßensäule, die das Bild halbiert, zu sehen. Dies kann als eine Metapher zwischen schlechtem Gewissen und Wahrheit gedeutet werden. Das Bild der Großmutter nimmt den Platz der Wahrheit und des Gewissens ein. Es beginnt die Konfrontation mit der Großmutter: „So so! Also bist du eine Französin?“

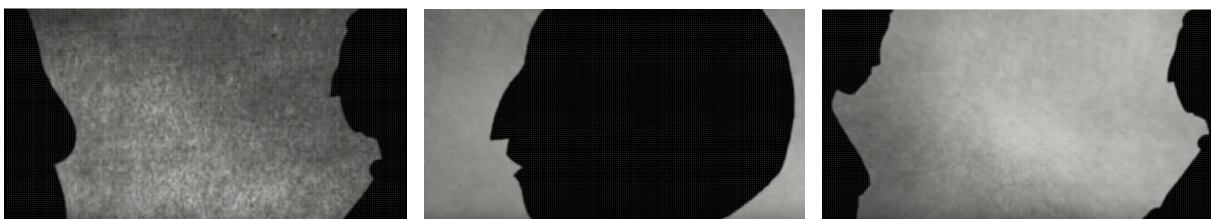


Abbildung 19: Filmbild und Sprache

Der zugedrehte Rücken von Marji signalisiert Flucht und keine Lust auf

Konfrontation. Das Gesicht der imaginären Großmutter stellt den inneren Konflikt und die Unausweichlichkeit der Wahrheit dar. Im Dialog zwischen Marji und Großmutter (Gedanken / Gewissen) merkt man, dass sie ihren Fehler nicht eingestehen will. Marji weiß, dass es nicht richtig war und deshalb auch der gesenkte Kopf auf dem dritten Bild (Abb. 19). Ihre Großmutter ist mit aufrechtem Kopf ein Zeichen für Wahrheit und Treue zu sich selbst. Die Kamera ist auf beide Protagonisten als Ersatz zum Kampf der Generationen und der Selbstfindung gerichtet. Hier vollzieht sich der Höhepunkt der Szene, wo die Großmutter betont, dass es keinen Grund gibt, die eigene Herkunft zu verleugnen. Und letztendlich, als die Protagonistin die Aussage der Großmutter nachvollzieht, dreht sie sich zur Großmutter um. Auch hier sind die Schatten zu beachten. Indem die Autorin die Schatten den Dialog führen lässt, will sie die Entscheidung zwischen Recht und Unrecht dem Zuschauer überlassen.

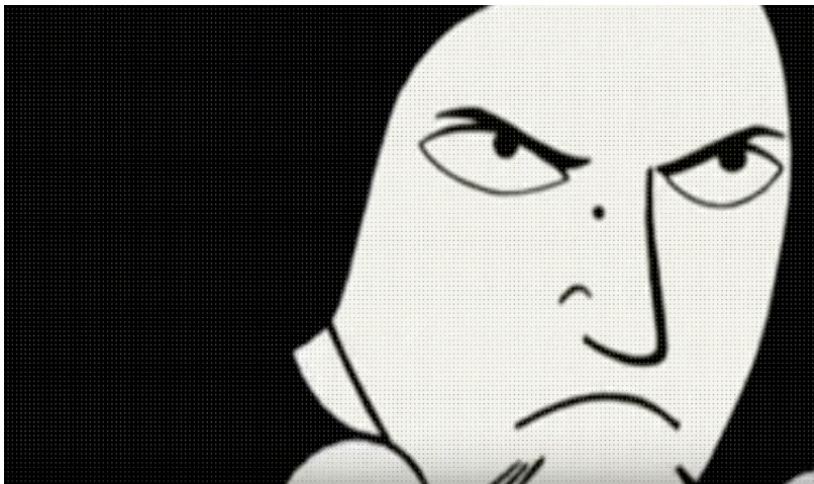


Abbildung 20: Ton

Diese Detailsinstellung zeigt das detaillierte Gesicht und die Verärgerung. Die Protagonistin spricht im Moment nicht, hört aber den Dialog zwischen drei Mädchen am Nebentisch, die am vorherigen Abend auf der Party waren und dass sie ihre Lüge von der französischen Identität entdeckt haben (siehe Abbildung 10, Bilder 24 und 25). Was darüber hinaus ihren Ärger zeigt, sind Dampfwolken aus ihrer Nase. Sie ärgert sich nicht nur wegen der Lüge, sondern auch ihr Stolz ist verletzt.



Abbildung 21: Ton und Kameraperspektive

Der Neigungswinkel der Kamera (Aufsicht) zeigt dem Zuschauer den Ärger der Protagonistin und wie sie diese Stimmung beherrschen will. Die Schuhsohlen des anderen Mädchens, die Zähne und die Form der Augenbrauen der Protagonistin zeigen, dass die Protagonistin den Kampf mit sich selbst und ihrer Umgebung begonnen hat. Wenn sie das Gespräch zwischen den drei Mädchen hört, kann sie einfach nicht sitzenbleiben. Sie attackiert die Mädchen mit ziemlich lauter Stimme.

4.6. Fazit und Reflektion der Analysen

Dieses Unterkapitel fasst die Ergebnisse der Szenenanalysen zusammen. Der Hauptschwerpunkt der Ergebnisdarstellung liegt auf der Inszenierung von Identität und der Beantwortung der Forschungsfrage. Darüber hinaus werden die Themen ausgeführt, die im Film in der jeweils analysierten Szene auftauchen und sich direkt auf die theoretischen Vorannahmen beziehen. Pubertät, Körperveränderung, Erwachsensein, politische Einflüsse, Flucht und Identitätskrise werden in der ausgesuchten Szene sowohl explizit als auch implizit verhandelt. Die Szene thematisiert eine mögliche Mehrfachzugehörigkeit und Identitätskrise nach der Flucht. Dieses Kapitel orientiert sich an der Struktur der Gesamtergebnisse und soll dem Leser oder der Leserin den Film, die Figuren und die Themen vertiefend erlebbar machen.

Die Untersuchung der ausgewählten Szene des Films „Persepolis“ hinsichtlich der Forschungsfrage, welche Zugänge der Film „Persepolis“ zur Diskussion von gesellschaftlichen Mehrfachzugehörigkeiten eröffnet und welches analytische Angebot vom Film „Persepolis“ zur Diskussion gesellschaftlicher

Mehrfachzugehörigkeiten ausgeht, ergab die folgenden Ergebnisse:

In den ausgesuchten Sequenzen wurden Aspekte von Migration, Einsamkeit, fremder Sprache, fremder Kultur, Erwachsenwerden sowie Identitätskrise betrachtet und dargestellt. Abgesehen vom Text (Dialoge) haben sowohl Ton und traurig/fröhliche Musik als auch Gesicht, Gestik sowie Mimik offensichtlich manchmal vordergründig und manchmal hintergründig die Botschaft an die Rezipienten übertragen. Die Darstellung von Mehrfachzugehörigkeit und Identitätskrise ist im Großen und Ganzen ersichtlich. Im 4. Kapitel (vgl. 4.5.) ist das behandelte Thema der vorliegenden Arbeit in Bezug auf die Identitätskrise am Höhepunkt (vgl. Abb. 15). Obwohl die Protagonistin (Marji) mit dem Jungen auf Deutsch über komplizierte politische Themen kommuniziert, fragt er trotzdem wegen ihres Akzentes nach ihrem Herkunftsland. Trotz ihrer Gemeinsamkeiten mit der Gesellschaft z. B. Sprache, wurde sie nicht als ein Mitglied der österreichischen Gruppe aufgenommen. Die Protagonistin hat ihre eigene Identität verleugnet, weil sie Angst hatte, dass auch sie mit dem negativen Bild, das nach der Revolution 1979 im Westen über den Iran herrschte, identifiziert würde.

Die Verwendung von Ton (Wind, Straßenbahngeräusche, Schritte auf der Straße usw.) und Musik in verschiedenen Szenen, die dem Zuschauer oder der Zuschauerin Einsamkeit und eine innerliche Krise der Hauptfigur vermitteln, unterstreichen den Inhalt der Szene. Bei den visualisierten Momenten, in denen kein Dialog vorkommt, wurde die Handlung durch filmästhetische Gestaltungsmittel unterstützt sowie Musik, nahe Einstellung und nicht bewegte oder ruhige Kamera.

Der Film „Persepolis“ knüpft an den gesellschaftlichen Diskurs an, indem er die Probleme der Migrationsgesellschaft in die Handlung einbezieht. Der Film hat viele Preise gewonnen und das verdeutlicht, dass sich viele ZuschauerInnen mit der Handlung identifizieren können.

V Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde eine Szene des Films „Persepolis“ analysiert und die wichtigsten Aspekte der Filmanalyse im Hinblick auf das behandelte Thema erläutert.

Diese Arbeit verfolgt auch den Zweck, das Interesse von LehrerInnen zu wecken, Filme im eigenen DaF/DaZ-Unterricht einzusetzen. Die fünfte Fertigkeit „Hör-Seh-Verstehen“ und der Einsatz des Mediums Film werden trotz ihres Potenzials immer wieder vernachlässigt. Mit Hilfe dieser Filmanalyse sollte gezeigt werden, wie vielfältig das Potenzial von Filmen im Unterricht sein kann. Das behandelte Thema in meiner Arbeit ist die Betrachtung der Identität und Mehrfachzugehörigkeiten in Migrationsgesellschaften. Was die Einwanderer und Einwanderinnen erlernen und was das Aufnahmeland anbietet, sind die essenziellen Betrachtungsweisen, die im 2. Kapitel der Arbeit thematisiert worden sind. Ein wesentlicher Grundsatz der Gleichheit in Migrationsgesellschaften ist Bildung unter wissenschaftlicher Perspektive im jeweiligen Bildungssystem, d. h. kulturelle bzw. religiöse oder andere Zugehörigkeiten dürfen keine Hemmschwelle für öffentliche Bildung und Erziehung sein (vgl. Mecheril 2010, S.180).

Im 3. Kapitel dieser Arbeit wurden Gründe aufgezählt, warum gerade Filme-unabhängig vom Genre- ein angemessenes Medium sind und wie sie diese Funktion optimieren können.

Ein mögliches Problem beim Filmeinsatz im Unterricht könnte eventuell die Auswahl des Films sein. Aus meiner Sicht kann die Lehrperson das Thema je nach Zielgruppe, Alter und dem Interesse der TeilnehmerInnen aussuchen. Heutzutage finden sich viele Filmdidaktisierungen als Unterrichtsstoff auf verschiedenen vertrauenswürdigen (als Beispiel Österreich Institut) Webseiten und in Bibliotheken.

Bei der Untersuchung des Films „Persepolis“ wurde gezeigt, dass dieser Film viele Dimensionen abdeckt. „Persepolis“ zeigt unterschiedliche Blickwinkel von gesellschaftlichen Themen sowie landeskundlichen Aspekten. Daraus kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass der Film „Persepolis“ ein großes Potenzial hat, um im DaF/Z-Unterricht eingesetzt zu werden.

Literaturverzeichnis

Abuzahra, Amani (2012): Kulturelle Identität in einer multikulturellen Gesellschaft. Wien: Passagen Verlag; S. 50-62.

Altmayer, Claus (1997): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 2(2), 25ff. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-2/beitrag/altmayer3.htm>. (eingesehen 12.11.2015)

Altmayer, Claus (2004): Kultur als Hypertext. Zur Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium Verlag S. 68-75.

Altmayer, Claus (2006): Landeskunde als Kulturwissenschaft. Ein Forschungsprogramm. In: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 32/2006; S. 181-199.

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Innovation oder Modetrend? In: Germanistische Mitteilungen 65/2007; S. 13-15.

Altmayer, Claus (2009): Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu Adelheid & Byram Michael (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Tübingen S. 123-138.

Arens, Susanne & Mecheril, Paul (2009): „Interkulturell“ in der Migrationsgesellschaft. In: forum Schule heute, Jahrgang 23, Heft 2, S. 7-9.

Blell, Gabrielle & Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen 37, 124-140.

Bordwell, David & Thompson, Kristin (2001): Film art. An introduction. 6. ed., New York NY u.a.: McGraw-Hill.

Bordwell, David & Thompson, Kristin (2008): Film art. An introduction. 8. ed., New York NY u.a.: McGraw-Hill.

Breasted, Christian (1933): Exploring the secrets of Persepolis, The National Geographic Magazine, vol. 63, no. 4, pp. 381–420.

Brunner, Maria & Ivanova, Alina (2015): Praxishandbuch interkulturelle LehrerInnenbildung: Impulse-Methoden-Übungen. Schwalbach/ Ts: Debus Pädagogik.

Brück, Frank (2002): Interkulturelles Management, Kulturvergleich Österreich, Deutschland. Frankfurt am Main/London/Schweiz: IKO- Verlag für interkulturelle Kommunikation.

Clarke, John & Hall, Stuart & Jefferson, Tony & Roberts, Brian (1979): Subkulturen, Kulturen und Klasse. In: Clarke et al. (Hg.). In Deutschland hrsg. von Honneth, Alex (Hg.). Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt a. M.: Syndikat, S. 39-132.

Chute, Hillary (2010): Graphic Women. Life Narrative and Contemporary Comics, New York, NY: Columbia University Press, S. 3.

Dobernig, Melanie (2013): Identität-und Zugehörigkeitskonstruktionen am Beispiel von jungen Afghanen in Österreich (Masterarbeit), Universität Wien.

Dolle-Weinkauff, Bernd (2009): Phänomen Comic. Zur Entstehung und Entwicklung der ‚Graphic Novel‘. In: *kj&m*, Jg. 61, H. 3, S. 16-28.

Faulstich, Werner (1994): Einführung in die Filmanalyse. 4., unveränd. Aufl., Tübingen: Narr.

Fijalkowska, Anna (2009): Die Bewältigung kultureller Differenzen im interkulturellen Management am Beispiel Polens. Universität Wien, Wien.

Fix, Ulla (2003): Identität durch Sprache – eine nachträgliche Konstruktion? In: Janich, Nina & Thim-Mabrey, Christiane (Hg.): Sprachidentität – Identität durch Sprache. Tübingen: Narr, S. 107-123.

Gerstmann, Katja & Formanek, Nina (2011): Inszenierte Grenzen: Klonen, Geschlecht und Begehren in Science Fiction Filmen- soziologische Filmanalysen. Universität Wien.

Graumann, Carl-Friedrich (1999): Soziale Identitäten. Manifestation sozialer Differenzierung und Identifikation. In: Viehoff, Reinhard; Segers, R. T. (Hg.): Kultur, Identität, Europa. Frankfurt/Main, S. 59-74.

Guggi, Heike (2009): Zeit im Bruch. Zur Konstruktion kultureller Identität mit technischen Gegenwartsfilm anhand einer exemplarischen Analyse von „Vratné lahve“ von Jan Svěrák (Diplomarbeit). Universität Wien

Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität (Ausgewählte Schriften, Bd. 2, hrsg. und übersetzt von Ulrich Mehlem, Dorothee Bohle, Joachim Gutsche u.a.), Hamburg: Argument Verlag.

Haller, Dieter (2005): dtv- Atlas Ethnologie, München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

Hansen, Klaus Peter (1995/2003): Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen/Basel: A. Francke.

Hauser, Robert (2006): Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt? In: Metzner-Szigeth, A., Ursula, N. (Hg.): Netzbasierte Kommunikation, Identität und Gemeinschaft. Berlin, S. 315-333.

Hochreiter, Susanne & Klingenböck, Ursula (Hg.) (2014): Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in Graphic Novel. Bielefeld: Transcript.

Hormel, Ulrike & Jording, Judith (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, Paul [u.a.] (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Kroeber, Alfred L. & Kluckhohn Clyde (1952): Culture- a critical review of concepts and definitions. New York: Random House.

Kuchenbuch, Thomas (2005): Filmanalyse: Theorien, Methoden, Kritik, 2. Aufl, Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Lamnek, Siegfried (1993): Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken. 2., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden. Münster: Waxmann, S. 23-62.

Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur - Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere des IBKM, Heft 7, Oldenburg.

Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.) (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem.

Maiwald, Klaus & Josting, Petra (Hg.) (2010): Comics und Animationsfilme (=Jahrbuch Medien im Deutschunterricht 2009). München: Kopaed.

Mecheril, Paul (2003): Kulturelle Identität - Anmerkungen zur pädagogischen Brauchbarkeit einer Perspektive. In: Schulverwaltung. Spezial, 3/03, S. 11-13.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio- ethno- kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster (u.a.): Waxmann.

Mecheril, Paul (2003b): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.

Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2009): Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In: King, Vera / Koller, Hans-Christoph (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 239–258.

Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul [u.a.] (Hg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S. 7-22.

Mecheril, Paul (2016): Handbuch Migrationspädagogik. In: Mecheril, Paul [u.a.] (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Mikos, Lothar (2008): Film- und Fernsehanalyse. 2., überarb. Auflage, Konstanz: UVK-Verlags Gesellschaft.

Mostafavi, M.-T. (1976):“Amānatdāriy-e khāk”, BT, vol. 11, 1355 H.S./1976, S. 1–154.

Mousavi, Ali (2012): Persepolis, Discovery and Afterlife of a World Wonder. Boston/Berlin: Walter de Gruyter, Inc.

Muckenhaupt, Manfred (1986): Text und Bild. Grundlagen der Beschreibung von Text-Bild-Kommunikation aus sprachwissenschaftlicher Sicht (=Tübinger Beiträge zur Linguistik 271). Tübingen

Münsterberg, Hugo (1970): The Film. The Psychological Study. The Silent Photoplay in 1916 with a Foreword by Richard Griffith. New York

Salt, Barry (1983): Filmstyle and Technology. History and Analysis. London

Simmel, Georg (1992): Die Kreuzung sozialer Kreise. In: Rammstedt, Otthein (Hg.). Georg Simmel. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung (456-511). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hg.): Psychologie interkulturellen Handels. Göttingen: Hogrefe, S. 107-135.

Thomas, Alexander (Hg.) (2003²): Psychologie interkulturellen Handels. Göttingen: Hogrefe.

Thomas, Alexander & Kinast, Eva Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (2003a): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation, Band 1- Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen; Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Wiesehöfer, Josef (2005): Das antike Persien. Von 550 v. Chr. bis 650 n. Chr., 3. Auflage, Düsseldorf: Albatros.

Internetquellen

[https://books.google.at/books?id=cSRgAgAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=\(vgl.+Bausinger+2001,+S.+122f\)&source=bl&ots=jshqrpugyW&sig=UrTggaSLiBNj8KQ2vM531O6JK5c&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiz8dTdmLLZAhXSb1AKHXJyCIQQ6AEIKjAA#v=onepage&q=\(vgl.%20Bausinger%202001%2C%20S.%20122f\)&f=false](https://books.google.at/books?id=cSRgAgAAQBAJ&pg=PA17&lpg=PA17&dq=(vgl.+Bausinger+2001,+S.+122f)&source=bl&ots=jshqrpugyW&sig=UrTggaSLiBNj8KQ2vM531O6JK5c&hl=de&sa=X&ved=0ahUKEwiz8dTdmLLZAhXSb1AKHXJyCIQQ6AEIKjAA#v=onepage&q=(vgl.%20Bausinger%202001%2C%20S.%20122f)&f=false)

(eingesehen am 14.08.2015)

https://www.zak.kit.edu/downloads/HauserKulturelle_Identitaet_in_einer_globalisierten_Welt_Robert_Hauser_final.pdf (eingesehen am 22.10.2015)

<http://verleih.polyfilm.at/persepolis/> (eingesehen am 20.11.2017)

http://www.film-kultur.de/glob/persepolis_kc.pdf (eingesehen am 03.11.2017)

http://othes.univie.ac.at/15416/1/2011-06-19_0406348.pdf (eingesehen am 14.12.2017)

http://othes.univie.ac.at/14828/1/2011-05-24_0407296.pdf

<http://www.iranicaonline.org/articles/persepolis>

<http://www.nirupars.com/geschichte/spezielles/kyros-zyylinder.php> (eingesehen am 17.03.2018)

http://mots.extraits.free.fr/marjane_satrapi.htm (eingesehen am 23.04.2018)

<https://de.qantara.de/inhalt/marjane-satrapi-persepolis-gelebte-wirklichkeit-einer-generation> (eingesehen am 23.04.2018)

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Marionettenmodell der Kultur.....	20
Abbildung 2: Persepolis, die geografische Position auf der Weltkarte.....	42
Abbildung 3: Kyros Zylinder.....	44
Abbildung 4: Das Monument „Persepolis“, Blick auf Gesamtlage.....	44
Abbildung 5: Die östliche Fassade von Apadana.....	44
Abbildung 6: Reza Khan und Mohammad-Reza bei der Persepolis-Besichtigung 1937.....	46
Abbildung 7: Struktur des Forschungsdesigns.....	51
Abbildung 8: Filmplakat „Persepolis“.....	53
Abbildung 9: Storyboard-Bilder des Films „Persepolis“.....	56 & 57
Abbildung 10: Filmprotokoll „Persepolis“ (ausschnitthaft).....	58-62
Abbildung 11: Pubertät und Schönheitsfleck.....	69
Abbildung 12: Kadscharen Hoffrauen mit Schönheitsfleck.....	70
Abbildung 13: Weiteneinstellung in Persepolis.....	71
Abbildung 14: Auf dem Fest, Filmbild und Sprache.....	71
Abbildung 15: Filmische Codes und Kameraoperation.....	72
Abbildung 16: Naheinstellung.....	73
Abbildung 17: Ton.....	73
Abbildung 18: Musik und filmische Codes.....	74
Abbildung 19: Filmbild und Sprache.....	74
Abbildung 20: Ton.....	75
Abbildung 21: Ton und Kameraperspektive.....	76

Abstract

Die vorliegende Arbeit gibt einen Blick in den Fachdiskurs über den Umgang mit „Identität“ und „Mehrfachzugehörigkeit“ in Migrationsgesellschaften auf einer Seite und beschäftigt sich auf der anderen Seite mit dem Einsatz von Film im DaF/DaZ-Unterricht. Die Arbeit verzahnt die beiden Bereiche durch den Film „Persepolis“, indem durch die Analyse einer ausgewählten Szene des Films gezeigt wird, wie im DaF/DaZ-Unterricht unterschiedliches soziales und kulturelles Verhalten thematisiert und dabei Sprache vermittelt werden kann.

Zunächst werden die Kernbegriffe, „Identität“ und „Mehrfachzugehörigkeit“ definiert und analysiert. Ebenso wird auf den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht eingegangen und die Verwendung verschiedener Filmgattungen u.a. auch der Animationsfilme begründet. Filme können kulturelles Lernen beeinflussen. Abschließend wird eine ausgewählte Szene des Films „Persepolis“ mit filmanalytischen Methoden untersucht. Auf Grund der Analyseergebnisse kann man feststellen, dass der Film „Persepolis“ verschiedene gesellschaftliche Zugänge zum Thema „Mehrfachzugehörigkeit“ eröffnet und ein großes Analysepotenzial hat, um im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt zu werden.