

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für romanische Philologien
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Sommersemester 2013

Masterarbeit
im Lehramtsmasterstudiengang 120 LP
Fachdidaktik Spanisch

*Hispanoamerikanische Telenovelas und interkulturelles
Lernen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II.
Überlegungen zur Förderung der Teilkompetenz „savoir
s’engager“*

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Katharina Kräling

Verfasst von Leonie Frommke

leoniefrommke@gmx.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Medienwissenschaftliche Grundlegung: Die hispanoamerikanische Telenovela ..	11
2.1 Charakteristika	11
2.2 Warum Telenovelas im Spanischunterricht?.....	17
3. Fremdsprachendidaktische Grundlegung: Das Konzept des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.....	23
3.1 Intercultural Communicative Competence nach Byram	26
3.1.1 Die Teilkompetenz <i>savoir s'engager</i> und ihre Ziele.....	28
3.1.2 Byrams Auseinandersetzung mit dem <i>savoir s'engager</i>	29
3.1.3 Versuch einer schematischen Darstellung des <i>savoir s'engager</i>	31
3.1.4 Anmerkungen zum <i>savoir s'engager</i>	34
3.1.5 Das <i>savoir s'engager</i> in den curricularen Vorgaben für das interkulturelle Lernen im Spanischunterricht	37
3.1.5.1 Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache	37
3.1.5.2 Die Berliner Rahmenlehrpläne	40
3.1.5.3 Schlussfolgerungen	41
4. Zwischenfazit und Ausblick: Hispanoamerikanische Telenovelas zur Förderung der Teilkompetenz <i>savoir s'engager</i>.....	42
5. Kulturwissenschaftliche Analysen zu ausgewählten Aspekten mexikanischer Telenovelas.....	47
5.1 Telenovelas zwischen Fiktion und Realität.....	48
5.2 Telenovelas und kulturelle Identität	54
5.2.1 Kulturelle Identität – eine Begriffsklärung	54
5.2.2 Ausgewählte Aspekte kultureller Identität in Mexiko – ein historischer Annäherungsversuch	56
5.2.3 Telenovelas - Vermittlung oder Repräsentation kultureller Identität?	60
5.3 Telenovelas und Stereotype	67

5.4 Illustration der ausgewählten Aspekte anhand der Telenovelas <i>Laberintos de pasión</i> und <i>Mientras haya vida</i>	71
5.4.1 Zum Inhalt.....	72
5.4.2 Die Illustration.....	75
5.4.2.1 <i>Laberintos de pasión</i>	75
5.4.2.2 <i>Mientras haya vida</i>	81
6. Das Potenzial hispanoamerikanischer Telenovelas zur Förderung der Teilkompetenz <i>savoir s’engager</i> – Fazit und Ausblick	90
6.1 Fazit.....	90
6.2 Ausblick	95
7. Literaturverzeichnis.....	98
8. Abbildungsverzeichnis	114

1. Einleitung

Im Jahr 2001/2002 verbrachte ich in der elften Klasse ein Austauschjahr in Guatemala und sah dort zum ersten Mal eine Telenovela. Es handelt sich hierbei um eine spezielle Form einer Fernsehserie, die aus Lateinamerika stammt (vgl. Klindworth 2004: 85ff). Auch wenn ich schon damals weder eine Liebhaberin von Fernsehen im Allgemeinen noch von Fernsehserien im Besonderen war, so gewöhnte ich es mir an täglich abends um 20 Uhr gemeinsam mit meiner Gastfamilie die kolumbianische Telenovela *Betty la fea*¹ anzuschauen. Zu Beginn war ich dem Format² gegenüber noch skeptisch und hatte Verständnisprobleme, aber innerhalb weniger Tage nahm mich dieses allabendliche Ritual gefangen und ich begann der jeweils nächsten Folge entgegenzufiebern. Die Konsequenz war, dass ich mit der Familie und Freunden anfang über die Figuren und Inhalte der Telenovela zu sprechen und den Eindruck erhielt, dass sich u.a. durch das regelmäßige Schauen der Telenovela sowohl mein Hörverstehen³ als auch meine Sprechkompetenz in kurzer Zeit sehr verbesserten.

An dieses Erlebnis erinnerte ich mich wieder, als ich während meines Studiums der Fremdsprachendidaktik feststellte, dass die Publikationen zu der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht immer zahlreicher wurden, der Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht aber nirgendwo thematisiert wurde (vgl. z. Bsp. Grünewald 2011; Harrison 2009; Snaidero 2010; Surkamp 2004; Vernal Schmidt 2011; Viebrock 2011).

Es gibt lediglich einige wenige Zeitschriftenartikel der Englischdidaktik, die im Rahmen der *TV literacy* auf das Potenzial von Sitcoms und Serien zur Förderung u.a. der interkulturellen Kompetenz, des Hörverstehens und der Sprechkompetenz verweisen, ohne sich jedoch ausführlich hiermit auseinanderzusetzen (vgl. Hei-

¹ Die Telenovela *Betty la fea* wurde im Jahr 2010 im Guinness-Buch der Rekorde als die erfolgreichste Telenovela aller Zeiten aufgenommen. Sie wurde in über 100 Ländern ausgestrahlt, in 15 Sprachen synchronisiert und diente mindestens 22 Mal als Vorlage für andere Fernsehserien, so zum Beispiel auch für die deutsche Telenovela „Verliebt in Berlin“, die von 2005 bis 2007 auf Sat1 gesendet wurde (vgl. z. Bsp. Colombia.com 2010; El Diario 2010; Fernsehserien.de).

² Im Gegensatz zu Filmen, die als Genre oder Gattung bezeichnet werden, verwendet man für Fernsehproduktionen den Begriff des Formats. Der Grund hierfür ist ihre außerordentliche Orientierung an die Zuschauererwartung und ihren kommerziellen Erfolg (vgl. Hickethier 2001: 215).

³ Ich verwende hier absichtlich den Begriff des Hörverstehens und nicht des Hör-Sehverstehens, da ich diese Differenzierung zur damaligen Zeit nicht kannte.

nen/ Schulz 2005; Pranz/ Basseler 2005; Thaler 2005). Innerhalb der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache gibt es ebenfalls nur vereinzelt Vorträge und Publikationen zum Einsatz von Fernsehserien im Unterricht zur Förderung der interkulturellen und rezeptiven Kompetenzen (vgl. u.a. Goethe-Institut 2013; Silberstein 2010; Lundquist-Mog 2007) - und das obwohl Fernsehen heutzutage ein „omnipräsentes Medium“ ist (Sommer/ Zerweck 2005: 2f.). Unter anderem angesichts des hohen Stellenwerts, der das alltägliche Fernsehen und speziell Fernsehserien bei den deutschen Lernern⁴ (vgl. z. Bsp. Götz 2002: 19) sowie Telenovelas bei den lateinamerikanischen Jugendlichen haben (vgl. z. Bsp. Orozco Gómez 2006: 14; Aguilar Díaz/ Rosas Mantecón/ Vásquez Mantecón 1995: 182f.) und auf Grund meiner eigenen Erfahrung mit Telenovelas, vermute ich, dass sie ein bisher nicht untersuchtes didaktisches Potenzial besitzen.

Zusätzlich zur Eignung von Telenovelas für die Förderung der rezeptiven, produktiven und methodischen Kompetenzen, nehme ich an, dass sie mit Hilfe entsprechender Aufgaben im besonderen Maße für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen bei Schülern genutzt werden können. Dieser Gedanke beruht auf der Vermutung, dass Telenovelas einen Einblick in die Alltagskultur lateinamerikanischer Länder erlauben, indem bspw. der Stellenwert von Familie, Werte im Arbeitsleben und Geschlechterrollen dargestellt werden. Darüber hinaus halte ich es für wahrscheinlich, dass das Format nicht nur kulturelle Informationen abbildet, sondern auf Grund seiner hohen Einschaltquoten ebenfalls Einfluss auf die existierenden und sich entwickelnden Normen und Werte innerhalb der lateinamerikanischen Gesellschaften hat.

Die Berliner Rahmenlehrpläne zeigen, dass ein zentrales Ziel des Spanischunterrichts die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist. Diese führt in Zusammenwirken mit der kommunikativen und methodischen Kompetenz zu fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit. (vgl. SenBJS 2006: 10f.; 2006a: 10). Die besondere Bedeutsamkeit der interkulturellen Kompetenzen wird ebenfalls durch die Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache bestätigt (vgl. KMK 2012: 9,12). Für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz wird in der Fremdspra-

⁴ Der besseren Lesbarkeit halber verwende ich im Folgenden für die maskulinen und femininen Formen das generische Maskulinum. Dabei weise ich ausdrücklich darauf hin, dass männliche und weibliche Repräsentanten als jeweils gleichrangig betrachtet werden.

chendidaktik häufig das so genannte *savoir*-Modell von Byram verwendet (vgl. z. Bsp. Eberhardt 2009: 256; Thürmann 2010: 36). Zur Ausbildung der interkulturellen Kompetenz ist vorgesehen, dass die Lehrkraft sich insbesondere in der Sekundarstufe II möglichst verschiedener Medien bedient (vgl. SenBJS 2006a: V, 15). Noack-Ziegler (2011: 20) hat in ihrer Masterarbeit bereits aufgezeigt, dass die Autoren der Fremdsprachendidaktik darin übereinstimmen, dass sich eine Auseinandersetzung mit audiovisuellen Texten exemplarisch zur Ausbildung interkultureller Kompetenz eignet. Wie die Mehrheit der Didaktiker legt aber auch sie hierbei den Fokus auf den Film, als einen Typ audiovisueller Texte (vgl. z. Bsp. Freitag (2008); Grimm/ Petersohn (2006); Grünewald/ Küster 2009; Leitzke-Ungerer (2009); Peck (2008); Roell (2010); Rössler 2009).

Auf Grund der generellen Eignung von audiovisuellen Texten zur Ausbildung interkultureller Kompetenz, an Byrams Modell anknüpfend und meine Vermutungen hinsichtlich des Formats aufgreifend, lege ich den Fokus meiner Überlegungen bezüglich des Potenzials von Telenovelas auf das *savoir s'engager*, das eine Teilkompetenz in Byrams Modell der interkulturellen Kompetenz ist. Sie bezieht sich auf den kritischen Umgang mit eigenen und fremden kulturellen Produkten. Ziel der Teilkompetenz ist die Förderung eines kritischen Bewusstseins der Lernenden für die Entstehung und Veränderung gesellschaftlicher Werte und Überzeugungen (vgl. Byram 1999: 63f., 101f.).

Bislang wird die Entwicklung dieser Teilkompetenz bei den Schülern trotz ihrer herausragenden Bedeutung in Byrams *savoir*-Modell im Fremdsprachenunterricht kaum berücksichtigt. Eine intensive, zunächst theoretische Auseinandersetzung bezüglich des *savoir s'engager*, der Telenovela und der Verbindung beider Elemente im Hinblick auf eine mögliche didaktische Realisierung im Spanischunterricht erweist sich deshalb als angemessen und notwendig. Die hieraus resultierenden Erkenntnisse können sowohl für die Fremdsprachendidaktik Spanisch als auch die Lehrerschaft interessant sein, da sie die theoretische Grundlage bilden um sich in Zukunft mit dem konkreten Einsatz von Telenovelas im Unterricht zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Allgemeinen und des *savoir s'engager* im Besonderen auseinandersetzen zu können.

Bezugnehmend auf diese Überlegungen ergibt sich folgende Forschungsfrage:

Besitzen hispanoamerikanische Telenovelas das Potenzial um die Teilkompetenz *savoir s'engager* im Rahmen des Interkulturellen Lernens bei Schülern zu fördern?

Ich gehe davon aus, dass Telenovelas sich grundsätzlich für die Verwendung in der Sekundarstufe I eignen. Dennoch werde ich meine Ausführungen auf den Spanischunterricht der Sekundarstufe II beschränken. Diese Entscheidung hängt sowohl mit den bei Oberstufenschülern stärker ausgeprägten kognitiven und rezeptiven Fähigkeiten, der höheren Reflexionsfähigkeit sowie des stärker entwickelten Problembewusstseins als auch mit den inhaltlichen Vorgaben in den Berliner Rahmenlehrplänen für Spanisch zusammen. Nach diesen verändert sich das interkulturelle Lernen in der gymnasialen Oberstufe insofern, als dass ab jetzt nicht mehr hauptsächlich der Alltag der Jugendlichen in Spanien, Lateinamerika und Deutschland im Mittelpunkt steht, sondern der Unterricht sich auf „komplexere soziale, politische, wirtschaftliche, kulturelle, ästhetische Zusammenhänge, Gegebenheiten und Entwicklungen“ konzentriert (SenBJS 2006a: V). Dies trifft ebenfalls auf die Auseinandersetzung mit Telenovelas zu, da bei ihrer Analyse u.a. soziale, politische und kulturelle Aspekte betrachtet werden.

Für die Implementation von Telenovelas in der Sekundarstufe II eignet sich zum einen das Themenfeld „Welt der Medien“ des dritten Kurshalbjahres, in dem u.a. Bezug auf unterschiedliche Medienformate und die Rolle der Medien heute genommen werden soll, sowie eine Analyse und Bewertung von Medien vorgesehen ist (vgl. SenBJS 2006a: 25). Das übergeordnete Themenfeld des zweiten Kurshalbjahres ist die „nationale und kulturelle Identität“. Inhaltlich lässt sich ein Bezug zu dem Gegenstand „Aspekte des Kolonialisierungsprozesses und dessen Auswirkungen auf die politische und soziale Gegenwart Lateinamerikas“ herstellen, da hierauf einige Aspekte der vermittelten kulturellen Identitäten in Telenovelas zurückzuführen sind⁵ (Ebd.: 24). Weiterhin lässt sich die Beschäftigung mit fiktiven Biographien der Figuren in Telenovelas im Rahmen des *savoir s'engager* dem übergeordneten Themenfeld des ersten Halbjahres, das den Titel „Individu-

⁵ Auf diesen Aspekt wird ausführlich im Abschnitt 5.2.2 dieser Arbeit eingegangen. Für die Verdeutlichung einer Verbindung zwischen Telenovelas und den Kolonialisierungsprozessen muss jedoch schon an dieser Stelle auf Ergebnisse hingewiesen werden.

um und Gesellschaft“ trägt und dem u.a das Thema Lebensläufe in Spanien und Lateinamerika zugeordnet ist, verorten. Bezüglich des Kompetenzerwerbs der Schüler im Themenfeld heißt es hierzu:

Sie kennen und beurteilen die Lebenspläne und Lebensläufe verschiedener realer und/oder fiktiver Personen aus spanischsprachigen Ländern bzw. der spanischsprachigen Kultur (Literatur, bildende Kunst und Film). Sie verstehen und reflektieren diese vor dem Hintergrund historischer, politischer und sozialer Entwicklungen und im Spannungsfeld von Individuum und Gesellschaft (ebd.).

Das Medienformat der hispanoamerikanischen Telenovela bietet somit die Möglichkeit Aspekte aller drei genannter Themenfelder miteinander zu verknüpfen, um hierdurch die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu erweitern.

Für die Beantwortung der Frage, ob sich hispanoamerikanische Telenovelas zur Förderung des *savoir s'engager* im Spanischunterricht eignen, habe ich folgenden Aufbau gewählt.

Ich werde die Arbeit mit einer medienwissenschaftlichen Grundlegung beginnen: Da es sich bei der Telenovela um ein Fernsehformat handelt, das in der Fremdsprachendidaktik bisher nicht auf sein didaktisches Potenzial hin untersucht wurde, erachte ich es als notwendig das Format im zweiten Kapitel zunächst zu definieren. In Ermangelung einer einheitlichen und präzisen wissenschaftlichen Definition wird diese anhand der charakteristischen Eigenschaften von Telenovelas erfolgen. Anschließend werde ich mittels der zuvor dargestellten Informationen über das Fernsehformat und durch die Zugehörigkeit der Telenovela zur Kategorie der audiovisuellen Medien darlegen, warum Telenovelas überhaupt ein relevantes Format für den Spanischunterricht sind. Ich beabsichtige hiermit zu verdeutlichen, dass Telenovelas bereits eine Legitimität zur Anbahnung, Auf- und Ausbau insbesondere der rezeptiven und der produktiven Kompetenzen im Unterricht besitzen, nicht aber der interkulturellen Kompetenzen.

An diese Erkenntnis anknüpfend, werde ich den Schwerpunkt ausschließlich auf die Untersuchung des Potenzials von Telenovelas für das interkulturelle Lernen legen. Dazu werde ich mich auf das in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik weit rezipierte Modell Michael Byrams zur *Intercultural Communicative Competence* (1997) und hier insbesondere auf die Teilkompetenz des *savoir*

s'engager beziehen. Diese Entscheidung gründet zum einen auf dem hohen Stellenwert und der zentralen Position des *savoir s'engager* sowohl in Byrams Modell als auch in den curricularen Vorgaben⁶; zum anderen vertrete ich die Auffassung, dass das Format der Telenovela nach Byram (1997: 63f.) auf der Basis eines erweiterten Dokumenten- bzw. Textbegriffs als ein Dokument betrachtet werden kann, das sich auf Grund seines ambivalenten Formats und seiner spezifischen Charakteristika in besonderem Maße zur Förderung dieser Dimension der interkulturellen Kompetenz eignet. Unter Berücksichtigung dieser Gründe werde ich im dritten Kapitel knapp Byrams Modell und ausführlich das *savoir s'engager* darlegen, schematisch darstellen und erläutern. Durch die eingehende Betrachtung beabsichtige ich die vielfältigen Aspekte dieser komplexen Teilkompetenz fassbar zu machen und zu strukturieren. Dabei gehe ich hermeneutisch vor und wähle einen analytisch-deskriptiven Aufbau. Das Ziel ist hiervon ausgehend auf theoretischer Ebene weitere Überlegungen bezüglich der Entwicklung des *savoir s'engager* mittels Telenovelas systematisch darzulegen. Das Kapitel schließe ich mit der Analyse, inwieweit die Dimension des *savoir s'engager* implizit oder explizit in den maßgeblichen curricularen Vorgaben zur interkulturellen Kompetenz enthalten ist, um die Bedeutung einer weiterführenden Auseinandersetzung mit der Dimension im Rahmen der Fremdsprachendidaktik herauszuarbeiten und zu belegen. Die Funktion des dritten Kapitels ist somit eine fremdsprachendidaktische Grundlegung.

In einem darauffolgenden Zwischenfazit und Ausblick werde ich die Ergebnisse aus dem zweiten und dritten Kapitel zusammenführen und hiermit den weiteren inhaltlichen und methodischen Modus Procedendi begründen. Ich werde aufzeigen, dass sich hinsichtlich der Eignung des Formats der Telenovela für die Ausbildung des *savoir s'engager* verschiedene Diskussionspunkte ergeben, wobei sich in meinen Augen die folgenden drei am bedeutsamsten und fruchtbarsten erweisen: Realität und Fiktion, kulturelle Identität und Stereotype in Telenovelas. Hieran anschließend erfolgt im fünften Kapitel eine ebenfalls auf theoretischer Ebene basierende kulturwissenschaftliche Analyse der ausgewählten Aspekte mexikanischer Telenovelas. Im ersten Schritt werde ich mexikanische Telenovelas

⁶ Dass das *savoir s'engager* eine zentrale Position in den curricularen Vorgaben einnimmt, werde ich in Abschnitt 3.1.5 belegen.

hinsichtlich ihrer Darstellung von Realität analysieren. Die hierzu beantwortenden Fragen lauten: Stellen Telenovelas Realität dar? Wenn ja, auf welche Weise wird sie wiedergegeben und wer definiert diese Realität?

Hieran anknüpfend wird die Frage gestellt, ob und inwieweit trotz oder wegen der realitätsnahen- oder fernen Darstellungen in Telenovelas ebenfalls kulturelle Identität durch diese offengelegt und/ oder vermittelt bzw. kreiert wird. Hierzu werden vorab der Begriff der kulturellen Identität definiert sowie ausgewählte Aspekte kultureller Identität in Mexiko in Form eines historischen Annäherungsversuchs dargelegt.

Nachfolgend analysiere ich inwiefern in mexikanischen Telenovelas mit Stereotypen gearbeitet wird, welche Stereotype insbesondere verwendet werden und welche Auswirkungen sie auf die kulturelle Identität und die Darstellung von Realität haben.

Die in diesem Rahmen gewonnenen Erkenntnisse der kulturwissenschaftlichen Analyse werden abschließend anhand zwei mexikanischer Telenovelas von mir illustriert.

Die Beantwortung dieser Unterfragen erachte ich als Voraussetzung um feststellen zu können, ob es sich bei der Telenovela tatsächlich um ein kulturelles Produkt handelt, in dem gesellschaftliche Werte und Überzeugungen sichtbar werden und deren Entstehung und Entwicklung bewusst gemacht werden kann, so dass es sich für die Förderung des *savoir s'engager* im Unterricht eignen würde. Hierfür fasse ich in einem letzten Abschnitt die Ergebnisse der kulturwissenschaftlichen Analyse zusammen und setze sie mit dem *savoir s'engager* in Verbindung. Durch diese Art des Vorgehens verfolge ich das Ziel meine eingangs formulierte Frage in einem Fazit abschließend zu beantworten, bevor ich die Arbeit mit einem Ausblick beende.

2. Medienwissenschaftliche Grundlegung: Die hispanoamerikanische Telenovela

Bei der Telenovela handelt es sich um ein Fernsehformat, das in der Fremdsprachendidaktik bisher nicht auf sein didaktisches Potenzial hin untersucht wurde. Deshalb ist es notwendig das Format nachfolgend zunächst zu definieren und seine wichtigsten Charakteristika herauszuarbeiten. Ziel ist es mittels dieser Informationen anschließend darzulegen, warum die Telenovela ein relevantes Format für den Spanischunterricht sind. Da das Kapitel inhaltlich begrenzt werden muss, wird davon abgesehen das Format in allen Details zu beschreiben, sondern der Schwerpunkt wird darauf gelegt das Besondere der Telenovela herauszuarbeiten. Wie der Titel bereits impliziert, wird im Folgenden ausschließlich Bezug auf die Telenovela im spanischsprachigen Raum Amerikas genommen und die brasilianische Telenovela außen vorgelassen. Dies lässt sich einerseits mit der Entscheidung begründen, das Potenzial von Telenovelas für den spanischen Fremdsprachenunterricht zu untersuchen und andererseits mit der Tatsache, dass brasilianische Telenovelas sich qualitativ und inhaltlich von den hispanoamerikanischen Telenovelas unterscheiden (vgl. u.a. Spaniol 2007: 12).⁷

2.1 Charakteristika

Trotz zahlreicher Publikationen zu dem Format der Telenovela existiert bisher keine eindeutige und einheitliche Definition. Anhand der Eigendefinitionen und Beschreibungen verschiedener Autoren lassen sich aber bestimmte charakteristische Eigenschaften von Telenovelas ableiten: der geografische und ideologische Ursprung, der Handlungsaufbau, die Themen, die Figuren und der Erzählstil. Ebenso werde ich in diesem Zusammenhang den Erfolg der Telenovela und erste Gründe hierfür skizzieren, da dieses Wissen zum einen notwendig ist um das Besondere des Formats zu verstehen. Zum anderen ist eine Untersuchung der Rezipienten notwendig, da Medien „[...] erst durch bestimmte Formen des sozialen

⁷ Da in der brasilianischen Telenovela verstärkt Bezug auf die brasilianische Geschichte und Wirklichkeit sowie das Alltagsleben genommen wird und somit eine „Brasilianisierung“ der Telenovela stattgefunden hat, nehme ich jedoch an, dass sie ebenfalls für das interkulturelle Lernen im portugiesischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden könnte.

Gebrauchs zu ‚Medien des kollektiven Gedächtnisses‘[...]“ werden (De Florio-Hansen 2009: 193). Konkret bedeutet dies, dass Telenovelas bei entsprechendem Erfolg mit zu einer „Wir-Identität“ (Assmann 2011: 189) einer Ethnie, Nation oder eines Staates beitragen würden.

Im Allgemeinen ist darauf zu verweisen, dass Telenovelas insbesondere durch das Märchen, aber auch durch das Melodrama, den Feuilletonroman und die Seifenoper beeinflusst wurden und werden⁸. Dies wird auch anhand der folgenden Eigenschaften deutlich.

Geografischer und ideologischer Ursprung

In der Literatur wird zumeist darauf verwiesen, dass die Herkunft der Telenovelas auf die Vorleser in den Tabakfabriken auf Kuba Ende des 19. Jahrhunderts zurückzuführen ist und sie somit ein lateinamerikanisches Produkt sind. Um die Produktionsfähigkeit der Fabrikarbeiter stabil zu erhalten oder sogar zu erhöhen, wurden Vorleser eingestellt, die den Mitarbeitern spanische Übersetzungen, zumeist von Romanen des europäischen Realismus, wie bspw. von Victor Hugo *Les Misérables*, Charles Dicken *A tale of two stories* und Honoré de Balzac *Le Père*, vorlasen. Später wurden die Melodramen auf Grund ihrer weiter ansteigenden Popularität als Hörspiele im Radio gesendet (vgl. Slade 2010: 62). Die erste sogenannte *radionovela* wurde 1948 in Havanna gesendet und bereits 1952 folgte die erste Telenovela. Durch die Sendung der *novelas* im Radio konnte im Gegensatz zu anderen Medien eine unglaublich heterogene Hörerschaft gewonnen werden, da für ihre Rezeption keine Bildung erforderlich war, lediglich der Hörsinn angesprochen wurde und sie für fast alle zugänglich waren (vgl. Matelski 2010: 187f.).

Handlungsaufbau

Hervorzuheben ist, dass die Telenovela nicht mit der Soap Opera bzw. Daily Soap gleichzusetzen ist. Ihre Gemeinsamkeiten beschränken sich auf folgende zwei Eigenschaften: Jede Folge endet mit einem offenen Ende, dem sogenannten *Cliffhanger*, und sie werden täglich gesendet.

⁸ Eine Erläuterung der Gemeinsamkeiten von Telenovelas und den o.g. Genres ist nachzulesen bei: Geißdörfer 2008: 8-25, Klindworth 1995: 105-115 und Uribe 2009: 42-46.

Die Telenovela ist im Unterscheid zur Soap Opera auf ein Ende hin konzipiert, so dass die Erzählung normalerweise auf wenige Monate begrenzt ist. Es gibt eine Haupthandlung, mit der fast alle Nebenhandlungen verbunden sind. Sie ist in drei Akte aufgeteilt: Im ersten Akt werden die Hauptfiguren vorgestellt und es wird ein Konflikt entwickelt, in dem „das Böse“ zum ersten Mal erscheint. Im zweiten Akt, nach ca. dreißig bis fünfzig Folgen, endet der Konflikt zumeist in einer entscheidenden Krise. Im letzten Akt, der oftmals aus ca. dreißig bis fünfunddreißig Folgen besteht, wendet sich das Schicksal zum Positiven, so dass in den letzten fünf Folgen alle Probleme gelöst werden können und „das Böse“ besiegt wird. (vgl. z. Bsp. Klindworth 2004: 85ff; Noel Nariman 1993: 13f.)

Figuren

Die klassische Figurenkonstellation in einer Telenovela setzt sich aus einer Heldin, eher selten einem männlichen Helden, und einem Schurken bzw. einer Schurkin zusammen, so dass es sich um eine typische melodramatische Figurenkonstellation handelt. Oft ist die Heldin eine moralisch makellose Person, die den Handlungen des Bösen schutzlos ausgeliefert ist. Dennoch ist sie nicht nur passives Opfer sondern eine starke, aktive und mutige Person, die für ihre Integrität kämpft.

Ursprünglich waren Telenovelas für die Zielgruppe der Hausfrauen konzipiert, weshalb vor allem Frauen die Protagonisten waren. Inzwischen konnten jedoch auch Männer als Zuschauer gewonnen werden, so dass in einigen Telenovelas der männliche Protagonist um die Liebe einer Frau kämpft (vgl. z. Bsp. Geißdörfer 2008: 31f; Guerra 2001: 66; Klindworth 1995: 132-138).

Für diese Arbeit sind vor allem folgende weitere Aspekte interessant: die Heldin ist oft sympathisch, niedlich, sehr weiblich, unschuldig, selbstlos, gutaussehend und opferbereit. Die Schurkin dagegen ist zumeist schlau, hinterhältig, aggressiv, hochmütig und reich. Sie betrügt, droht, demütigt und mordet sogar. Sie ist eine Verführerin, die für eine Frau untypisch dominant und kalt ist. Der männliche Held ist oft intelligent, attraktiv, arbeitsam, zielstrebig, stark, idealistisch, gerecht, verantwortungsbewusst und verständnisvoll (vgl. Klindworth 1995: 132-138).

Anhand dieser Charakteristiken wird deutlich, dass es sich ähnlich wie im Melodrama und Märchen, bei den Figuren in einer Telenovela zumeist um prototypische, oberflächliche Charaktere handelt, die in Gut und Böse unterteilt werden können (vgl. ebd.). Allerdings liegt die Betonung auf zumeist, da insbesondere in den Telenovelas seit den 2000er Jahren

la tendencia es anular valores, romper el esquema de la heroína, el galán y los villanos, y poner un conjunto de seres con rasgos y valores múltiples donde difícilmente se puede diferenciar lo que es bueno y lo que es malo (Cueva 2001: 82).

Deshalb kann nicht mehr automatisch von einem Kampf zwischen Gut und Böse oder umgekehrt gesprochen werden, dennoch bleibt in vielen Telenovelas oftmals der Manichäismus des traditionellen Melodramas erhalten (vgl. ebd.: 84).

Themen

Die Grundthemen in Telenovelas sind die universellen Motive des Strebens nach Liebe sowie Reichtum und Sicherheit, die bereits in griechischen Tragödien und Märchen auftauchten (vgl. Geißdörfer 2008: 34).

Die Telenovela kann als Beziehungsdrama bezeichnet werden, da stets die Störung menschlicher Beziehungen im Mittelpunkt steht. Immer wird eine Liebesgeschichte mit melodramatischen Eigenschaften erzählt, die ein glückliches Ende hat, das mit der Bestrafung des Bösen einhergeht (Gut-Böse-Schema). Es existiert in der Telenovela somit die Gerechtigkeit und ein Ort, an dem die Helden glücklich vereint sind. Eine weitere unvermeidliche Charakteristik jeder Telenovela ist die Suche der Figuren nach der eigenen Identität, die zwischen Unwissenheit und Wiedererkennen verläuft (vgl. Bourdieu 2009: 16f.).

Betrachtet man die Inhalte verschiedener Telenovelas aus den letzten Jahrzehnten, so lassen sich folgende spezifische, immer wieder auftauchende Themen erkennen (Klindworth 2004: 92-97; Pearson 2010: 110):

- Die Suche von Mutter und Kind, die durch widrige Umstände in den frühen Kindheitsjahren der Heldin getrennt wurden;
- Das Aschenputtel-Thema: Das arme Mädchen, das den reichen Mann heiratet;
- Das Schneewittchen-Thema: Die böse Stief- oder Schwiegermutter macht dem guten Mädchen das Leben zur Hölle;

- Der Konflikt zwischen Arm und Reich: Die Armen kämpfen gegen die Reichen, da diese das Einheiraten armer Mädchen in ihre Familie mit allen Mitteln zu verhindern suchen;
- Das Verbrechen als Störung der sozialen Regeln;
- Das Zusammenleben verschiedener Generationen und die hieraus resultierenden Probleme;
- Der Wunsch junger Menschen eine märchenhafte Karriere zu beginnen, bspw. Sport-, Musikstar oder Schauspieler zu werden;
- Die Verleugnung der armen Herkunft und großen Liebe um zu den Reichen und Schönen zu gehören;
- AIDS und männliche Homosexualität;
- Abtreibung.

Insbesondere in kolumbianischen Telenovelas gibt es zudem folkloristische Geschichten, in denen nationale und regionale Eigenheiten, aktuelle Geschehnisse sowie politische und nationale Themen aufgegriffen werden. Das Besondere an den Telenovelas, die vom mexikanischen Sender TV Azteca produziert werden, ist das in Frage stellen traditioneller Beziehungsmuster und der Kampf um politische Macht. So werden Themen wie der Drogenhandel, Korruption oder die Unterdrückung der Frau behandelt (vgl. z. Bsp. Michael 2010: 224).

Erzählstil

Eine Telenovela-Szene dauert im Durchschnitt eine Minute und 42 Sekunden. Es wechseln sich zumeist gefühlvolle, harmonische Szenen mit Krisensituationen ab. Im Vordergrund stehen sowohl die spannungssteigernden als auch die gefühlvollen Elemente, um mittels der möglichst hohen emotionalen Anteilnahme der Zuschauer eine Bindung an die Protagonisten und ihr Schicksal zu erreichen. Zudem wird der Ausgang der Situationen immer möglichst offen gehalten, damit die Zuschauer am nächsten Tag erneut die Telenovela schauen und die Spannung und Neugier bei den Rezipienten aufrechterhalten werden. Die Darstellungsweise erfolgt häufig mittels Wiederholungen, Überartikulation und Übertreibungen. Hierzu wird oftmals eine ausgeprägte Gestik und Mimik verwendet (vgl. Klindworth 1995: 128-131).

Erfolg der Telenovelas

Allein in Mexiko wurden bis zum Jahr 2005 872 Telenovelas produziert. Dies verdeutlicht bereits ihre Popularität (vgl. Orozco Gómez 2006: 14). Die Telenovela wird jedoch nicht, wie oftmals angenommen, ausschließlich von einer bestimmten sozialen Schicht geschaut. So gehören die Rezipienten in Mexiko zu 60% gleichermaßen der Unter-, Mittel- und Oberschicht an. 80% aller Frauen und 50% aller Männer schauen regelmäßig Telenovelas, wobei die Altersstruktur des Publikums sehr heterogen ist und von sehr jung bis sehr alt reicht (vgl. Michael 2010: 301; González Rubín 2008: 5).

Nicht eindeutig sind die Gründe für ihre außerordentliche Popularität in ganz Lateinamerika:

Klindworth fand mittels zahlreicher Interviews mit Zuschauern folgende Begründungen für das tägliche Verfolgen der Telenovelas heraus: Zeitvertreib, Unterhaltung, Zerstreuung, Ablenkung und Vergnügen (vgl. Klindworth 1995: 189).

Mantecón und Díaz ermittelten anhand von Interviews eine weitere Begründung: Viele Zuschauer könnten mittels der Rezeption von Telenovelas besser das Leben verstehen. Durch die Telenovela würden sie erfahren, was wahre Liebe, Schmerz, Eifersucht, Hass und Freundschaft bedeuten. Kritische Rezipienten gaben dagegen an, dass sie nur Zuschauer wären, weil es nichts Anderes im Fernsehen zu sehen gäbe. Aber ob Fans oder Kritiker, fast alle sprechen nach dem Sehen miteinander über die Telenovela, wodurch diese zu einem wichtigen Bestandteil der Gesellschaft geworden ist (vgl. Aguilar Díaz/ Rosas Mantecón/ Vásquez Mantecón 1995: 182f.).

Ein weiterer Aspekt, der die Popularität der Telenovela begründet, ist nach Tufte (2004: 5) das Argument, sie würde den Traum des gesellschaftlichen Aufstiegs zur Realität werden lassen. Sie reflektiere die zentrale Charakteristik Lateinamerikas – soziale Konflikte und die Aufspaltung in soziale Klassen, wobei sie in der Telenovela von einzelnen Protagonisten überwunden werden könne.

Allgemeiner drückt es Geißdörfer aus (2008: 79), die die Popularität der Telenovela damit erklärt, dass sie „Ausdruck von Wünschen und Hoffnungen der Menschen [sind] und helfen, Ängste zu überwinden, da sie den Rezipienten persönli-

ches Selbstverständnis vermitteln und die Umwelt strukturieren“ sowie der sozialen Integration dienen.

Orozco Gómez (2006: 14f.) führt zudem zahlreiche Autoren wie Martín-Barbero (1992), Mazziotti (1996) und Vasallo (2002) an, die alle der Auffassung sind, dass der Telenovela eine *matriz cultural*⁹ innewohne, die die Ursache für ihre Erzählstärke sei und die es ermögliche, dass das Fernsehformat seine Rezipienten dadurch stark emotional und kognitiv anspreche. Das Volkstümliche werde mit dem Melodramatischen verbunden, stets werde dem Publikum etwas Neues, Überraschendes gezeigt, aber immer im Zusammenhang mit Vorhersehbarem und Bekanntem. Hierdurch erhalte der Zuschauer das Gefühl ein kompetenter Begutachter zu sein, wodurch seine Bindung an die Telenovela gestärkt werde.

2.2 Warum Telenovelas im Spanischunterricht?

In diesem Kapitel wird erstens dargestellt, wofür Telenovelas prinzipiell im Spanischunterricht eingesetzt werden können. Diese Erkenntnisse lassen sich u.a auf Grund der Zugehörigkeit der Telenovela zu den Kategorien der audiovisuellen Medien¹⁰, der visuellen Medien¹¹ bzw. dem authentischen Bild¹² ableiten. Zweitens wird mit Hilfe der Informationen des Abschnitts 2.1 aufgezeigt, welches spezifische Potenzial Telenovelas für den Unterricht besitzen. Es ist jedoch nicht möglich beide Schritte inhaltlich voneinander abzugrenzen, da das prinzipielle

⁹ Nach dem weit rezipierten Kommunikations- und Kulturwissenschaftler Martín Barbero handelt es sich bei dem Konzept der *matriz cultural* um eine Metapher, die im Gegensatz zu einem homogenen Kulturkonzept von der Gesamtheit heterogener Elemente ausgeht, deren Identität sich mittels einer spezifischen Anordnung dieser Elemente konstituiert: „*La diferencia cultural no está en los elementos considerados por separado, sino en las relaciones entre ellos; no en contenidos concretos, sino en una forma peculiar de organizarse*“ (Cruces 2008:10).

¹⁰ Als audiovisuelle Medien bezeichnet Raabe (2007: 423) ein Verbundmedium, „das Bilder und Bildfolgen mit Sprache, Musik und Geräuschen zusammen[führt]“.

¹¹ Laut der Definition von Marcus Reinfried (2003: 416) sind visuelle Medien „[...] im weiteren Sinne [...] alle im Unterricht genutzten Informationsträger, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können.“ Hierzu gehört ebenfalls das neuere Genre des Films, dessen zentrales Merkmal die Bewegung ist (vgl. ebd). Da die Telenovela ebenfalls dieses zentrale Merkmal besitzt und mit dem Gesichtssinn erfasst wird, zähle ich sie auch zur Kategorie der visuellen Medien.

¹² Im Gegensatz zu didaktisierten Bildern, die speziell für den Fremdsprachenunterricht konzipiert wurden, werden authentische Bilder um ihrer selbst willen produziert und sind deshalb häufig im Alltag der Lernenden präsent (vgl. Hecke/ Surkamp 2010: 11). Hierzu gehört demzufolge auch die Telenovela.

Potenzial teilweise durch Spezifika des Formats der Telenovela ergänzt werden kann und umgekehrt.

Mittels entsprechender Aufgabenstellungen sowie der aktiven Beteiligung der Schüler vor, während und nach der Rezeption einer Telenovela können insbesondere folgende im Rahmenlehrplan Spanisch (vgl. SenBJS 2006 & 2006a) aufgeführten fachbezogenen Kompetenzen gefördert werden:

- Die rezeptiven Kompetenzen (Hör- und Hör-Seh-Verstehen)
- Die produktiven Kompetenzen (Sprechkompetenz, Schreibkompetenz)
- Methodische Kompetenzen (der Umgang mit Texten und Medien)
- Interkulturelle Kompetenzen

Die Integration von Telenovelas in den Unterricht bedeutet zunächst einmal eine Annäherung an die Seh- und Lerngewohnheiten der Schülerschaft. Heutzutage verfügen Jugendliche über eine visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit, die 30% höher ist als vor zwanzig Jahren (vgl. Ballstaedt 2004: 7). Überdies gewahrt der Mensch seine Lebensbedingungen beeinflussende Umgebung lediglich unter 13% auditiv und mit über 70% über das Visuelle. Die Telenovela ist für die Lerner somit eine „visuelle Verstehenshilfe“ (Harms 2005: 247).

Das Besondere an der Telenovela ist, dass die einzelnen Szenen innerhalb einer Telenovela durchschnittlich weniger als zwei Minuten dauern und sie sich deshalb besonders für die Arbeit mit jugendlichen Schülern eignen. Der Grund hierfür ist, dass die Lerner sich nur ca. fünf Minuten vollkommen konzentrieren können und ihre Konzentrationsfähigkeit danach abnimmt (vgl. Grünewald 2011: 10). Im Gegensatz zu Filmen, in denen die Szenen zumeist sehr viel länger sind und eine Unterbrechung oftmals zu Unmut bei der Lerngruppe führt bzw. teilweise nicht sinnvoll ist, da ansonsten notwendige Informationen fehlen, trifft diese Problematik auf Telenovelas nicht zu.

Ein weiteres Spezifikum der Telenovela ist die zuvor erläuterte einfache Bildsprache sowie ausgeprägte Bildhaftigkeit, welche den Verstehensprozess bei den Schülern erheblich erleichtert. Hinzu kommt, dass die erzählten Geschichten und Charaktere zumeist einem bestimmten Schema folgen (vgl. Abschnitt 2.1) und

eher einfach konstruiert sind, wodurch sie ebenfalls ein leichteres Verstehen erlauben. Hierzu tragen ebenso die stetigen Wiederholungen der Ereignisse in der Telenovela bei. Dass die Telenovela auf Grund ihrer Charakteristika in Lateinamerika von einem heterogenen Publikum, dem auch ungebildete bzw. gering gebildete Personen angehören, geschaut wird, verdeutlicht weiterhin, dass der Schwierigkeitsgrad, um die Telenovela zu begreifen, relativ gering ist und somit ist anzunehmen, dass sie für jugendlichen Rezipienten im Fremdsprachenunterricht besonders geeignet ist.

Ferner hat Weyers (1999: passim) bezüglich der rezeptiven Kompetenzen mittels einer empirischen Studie herausgefunden, dass das Hör-Verstehen bei amerikanischen Lernern, die zusätzlich im Unterricht regelmäßig Telenovelas anschauten, sich im Gegensatz zur Kontrollgruppe, die lediglich dem vorgesehenen Curriculum folgte, signifikant verbesserte. Zudem haben sie sich auf Grund ihres verbesserten Hör-Verstehens deutlich wohler beim Zuhören spanischer Muttersprachler gefühlt, was gleichzeitig einen positiven Effekt auf ihre eigene Sprechkompetenz hatte. Auch in verschiedenen Fachartikeln wird immer wieder auf den Einsatz von Fernsehsendungen und vor allem von Spielfilmen zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens verwiesen (vgl. z.B. Noack-Ziegler 2011; Raabe 1997; Thaler 2005; 2007; 2010).¹³

Hinsichtlich der Förderung des Umgangs mit Texten und Medien (methodische Kompetenzen) sind folgende spezifische Aspekte der Telenovela anzuführen:

Wie unter Abschnitt 2.1 erläutert wurde, handelt es sich bei der Telenovela um ein Format, das seinen Ursprung im 19. Jahrhundert auf Kuba hat und sich anschließend in ganz Lateinamerika verbreitete. Fast jedes dieser Länder produziert eigene Telenovelas und strahlt Telenovelas der Nachbarländer aus. Ihre Popularität bei den lateinamerikanischen Zuschauern ist außerordentlich groß. Es handelt sich bei der Telenovela somit um ein authentisches Format, dessen Integration in den Unterricht der Forderung des Berliner Rahmenlehrplans Spanisch der gymnasialen Oberstufe nach dem „sichere[n] Umgang mit authentischen Texten (im Sinne ei-

¹³ Des Weiteren gibt es im Gegensatz zu Filmen, die eher selten kostenlos online zu finden sind, viele hispanoamerikanische Telenovelas, die von den Schülern problemlos zu Hause auf der Seite von YouTube angeschaut werden können. Der Lerneffekt ist somit nicht auf den Schulunterricht begrenzt, sondern kann die Lerner gegebenenfalls motivieren ebenfalls zu Hause Telenovelas anzuschauen.

nes erweiterten Textbegriffs)“ (SenBJS 2006a: V) und ebenfalls dem Wunsch nach einer „Vielfalt an Textformen und Medien“ (ebd.) entspricht. Auch an anderer Stelle im Rahmenlehrplan wird die Bedeutsamkeit der Authentizität hervorgehoben. So heißt es, dass die Ausbildung der verschiedenen Kompetenzen bei Spanischlernern durch authentisches Sprachhandeln geschehe, wofür wiederum auf entsprechende Inhalte zurückgegriffen werden müsse. Von besonderer Bedeutung seien deshalb

- a) „die lebenspraktische Relevanz der Inhalte und Methoden für die Lernenden“,
- b) „die Authentizität der eingesetzten Medien, Texte und Handlungsanlässe“,
- c) „die für den Zielsprachenraum relevanten kulturellen Bezüge“ (SenBJS 2006a: 11).

Weiter unten wird deshalb ebenfalls aufgezeigt, inwiefern die Punkte a) und c) mittels ausgewählter Telenovelas erfasst werden.

Zusätzlich zur Authentizität ist der Aspekt der Aktualität eine weitere Legitimation für die Verwendung von Telenovelas im Spanischunterricht. Auch wenn die Telenovela kein neues Format ist, so ist sie dennoch ein zeitgemäßes Format, das seit 2004 erstmalig im deutschen Fernsehen ausgestrahlt wurde und in Deutschland ebenfalls erfolgreich ist (vgl. Geißdörfer 2008: 56). Es handelt sich jedoch um keine synchronisierten lateinamerikanischen Telenovelas sondern um deutsche Produktionen, die denen in Lateinamerika sehr gleichen.¹⁴ Auf Grund ihres spezifischen Formats, ihrer Authentizität, Aktualität und Popularität ist anzunehmen, dass sie hierdurch gleichzeitig eine Motivierungsfunktion für die Lerner darstellt. Diese Annahme ist ebenfalls damit zu begründen, dass Telenovelas auf Grund gewisser Ähnlichkeiten zum Genre des Films, auch ein ähnliches Motivationspotenzial¹⁵ wie dieser besitzen. Zudem ist das Interesse an Fernsehen und Serien bei Jugendlichen allgemein hoch (vgl. Lay 2009: 109), so dass diese Art von Lerninhalten thematisch lebensweltlich relevante Aspekte der Lerner anspricht und hierdurch motivationsfördernd wirken kann.

¹⁴ Die erste deutsche Telenovela-Produktion lief 2004 im ZDF unter dem Titel „Bianca-Wege zum Glück“ und wurde auf Grund ihres Erfolgs von 3,84 Millionen Zuschauern sogar um 25 Kapitel erweitert. Es folgte in der ARD im Jahr 2005 die Telenovela „Sturm der Liebe“ und weitere Produktionen auf ProSieben und Sat.1 (vgl. Geißdörfer 2008: 56-64).

¹⁵ Vgl. zu positiven Einstellungen von Schülern bei der Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht bspw. Grünwald 2011; Surkamp 2004.

Bezüglich der Förderung der interkulturellen Kompetenzen besitzt die Telenovela weitere Charakteristika, an denen ihr Potenzial deutlich wird - Figuren und Themen. Da die klassischen Figurenkonstellationen sowohl aus prototypischen, oberflächlichen Charakteren bestehen, als auch in den neueren Telenovelas differenziertere Charaktere auftreten, ebenso wie die Themen von universellen Motiven bis hin zu folkloristischen Geschichten reichen, erlauben sie einen, wenn auch kritisch zu betrachtenden, Einblick in die Alltagskultur. Dies gelingt indem bspw. Grundlagen der Erziehung, Stellenwert von Familie, Werte im Arbeitsleben, Normen im Verhältnis zwischen Mann und Frau bzw. Geschlechterrollen, zwischenmenschliche Beziehungen und ritualisierte Kommunikationsformen dargestellt werden.¹⁶ Es werden somit auch die oben unter c) genannten relevanten kulturellen Bezüge für den Zielsprachenraum abgedeckt.

Nach einer entsprechenden didaktischen und methodischen Aufbereitung besteht ferner die Möglichkeit, die Lernenden mittels Telenovelas dafür zu sensibilisieren das Fremde sowie interkulturelle Differenzen, aber auch eventuelle Ähnlichkeiten zu erkennen, sich diesen bewusst zu werden, sie bestenfalls nachzuempfinden und darüber zu reflektieren. Zudem nehme ich an, dass Telenovelas sich ebenfalls für die Thematisierung und kritische Analyse von bspw. Stereotypen, Identitätsmustern, Realität versus Fiktion, kulturellen Identitäten und Rezipienten eignen. Dies lässt sich damit begründen, dass ich davon ausgehe, dass Telenovelas trotz ihrer Fiktivität gewisse Aspekte der Gesellschaft und der Zeit, in der sie entstanden sind, widerspiegeln und landeskundliche Informationen abbilden.¹⁷

Hinzu kommt, dass Telenovelas trotz ihrer teilweise fiktiven Charaktere und Themen weitgehend realistisch wirkende Kommunikation mit authentischer Sprache zeigen und somit Einblicke in die Alltagssprache geben (vgl. z. Bsp. Heinen/Schulz 2005: 22). Hierdurch erhält die Verwendung von Telenovelas im Unterricht auch eine lebenspraktische Relevanz für die Schüler.

Es ist somit davon auszugehen, dass Telenovelas prinzipiell geeignet sind um geografische, historische, sprachliche und kulturelle Informationen zu vermitteln und

¹⁶ Diese Annahmen decken sich teilweise mit den Ergebnissen verschiedener Beiträge zum interkulturellen Lernen mit Filmen. Vgl. bspw. Surkamp 2004: 248; Schumann 2009: 175.

¹⁷ Vgl. auch hierzu die Erkenntnisse der fremdsprachlichen FilmDidaktik: z. Bsp. Blell 2004: 404; Freitag 2008: 270; Roell 2010; Thaler 2005: 36.

diese genutzt werden können um interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Wie oben deutlich wurde, erlaubt die Telenovela eine sehr flexible Verwendung und bietet vielfältige Arbeitsmöglichkeiten im Unterricht, wobei ich noch auf eine weitere dieser Besonderheiten eingehen möchte - das offene Ende jeder Folge bzw. sogar jeder einzelnen Szene. Einerseits führen die *Cliffhanger* genau wie bei den Zuschauern in Lateinamerika zur Aufrechterhaltung der Spannung und erzeugen Aufmerksamkeit bei den Schülern, andererseits können sie hervorragend zur Förderung der produktiven Kompetenzen genutzt werden, indem bspw. Aufgaben wie Hypothesenbildungen, ihre Diskussion, Schreiben einer Fortsetzung etc. durchgeführt werden können. Zudem können die fachdidaktischen Erkenntnisse bezüglich des Einsatzes von Spielfilmen für die Förderung der produktiven Kompetenzen teilweise ebenfalls auf die Telenovela übertragen werden, weshalb sie an dieser Stelle nicht vertieft thematisiert werden (vgl. z.B. Grimm/ Petersohn 2006; Grünwald 2011; Hecke/ Surkamp 2011; Mekus 2007; Leitzke-Ungerer 2011).

Zwischenfazit

In diesem Kapitel wurde gezeigt, dass Telenovelas auf Grund ihrer spezifischen Charakteristika ein großes Potenzial besitzen, um die fachbezogenen Kompetenzen im Spanischunterricht zu fördern.

Zudem handelt es sich sowohl beim Spielfilm als auch bei der Telenovela um audiovisuelle Medien, die folglich hinsichtlich ihres Formats über gewisse Ähnlichkeiten verfügen, wodurch ebenfalls die Legitimität der Telenovela zur Förderung insbesondere der rezeptiven, aber auch der produktiven Kompetenzen im Unterricht unterstützt wird.

Anders verhält es sich mit ihrer Legitimität zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen. Zwar konnte zuvor schlüssig dargestellt werden, dass Telenovelas hierfür ebenfalls geeignet zu sein scheinen, allerdings handelt es sich zunächst nur um begründete Thesen. Dies hängt damit zusammen, dass die Erkenntnisse der Filmdidaktik im Fremdsprachenunterricht bezüglich des Potenzials zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen nicht ebenfalls mehrheitlich automatisch auf die Telenovela übertragen werden können, auch wenn dies auf Grund der audiovisuellen Nähe spontan am plausibelsten erscheint. Der Grund hierfür sind zum

einen die oben dargestellten spezifischen Charakteristika (vgl. 2.1), die sich nicht mit denen von Filmen decken. So ist bspw. zu bedenken, dass Kinobesucher sich eindeutig entscheiden einen Film konzentriert anzuschauen, aber eine Telenovela auf Grund der vielen alternativen Fernsehformate intensiv um die Aufmerksamkeit des Rezipienten kämpfen muss – sie sind also für ein anderes Publikum konzipiert. Als ein Beispiel hatte ich die *Cliffhanger* genannt, die der Aufrechterhaltung der Spannung der Rezipienten dienen. Ein weiteres Beispiel ist, dass Kinofilme Geschichten auf unterschiedliche Weise und insbesondere andere Arten von Geschichten erzählen. Dies zeigten die Ausführungen zum Handlungsaufbau, den Figuren und Inhalten von Telenovelas. Zum anderen verfolgen Kinofilme andere Absichten als Telenovelas und es gibt eine Vielzahl unabhängiger Produktionen¹⁸. Ferner sind Spielfilme inhaltlich keine homogenen Formate, weshalb jeder Spielfilm individuell daraufhin analysiert werden muss, ob er ein interkulturelles Potenzial in sich birgt. Im Gegensatz dazu sind Telenovelas bezüglich ihrer Charakteristika homogener, weshalb eine generelle Analyse möglich und notwendig ist. Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit auf der Teilkompetenz des *savoir s'engager*, die nach meinem Wissenstand bei der Förderung des interkulturellen Lernens mit Filmen bisher nicht explizit ausgewiesen bzw. berücksichtigt wurde. Somit können diesbezüglich auch keine Erkenntnisse auf das Potenzial von Telenovelas transferiert werden.

3. Fremdsprachendidaktische Grundlegung: Das Konzept des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Bei der theoretischen Auseinandersetzung mit dem interkulturellen Lernen und der interkulturellen Kompetenz innerhalb der Fremdsprachendidaktik ist es für diese Arbeit notwendig zu wissen, dass es sich hierbei nicht um ein ausschließlich fremdsprachenunterrichtliches Lern- und Leitziel handelt.

¹⁸ Auf den Aspekt der Ziele von Telenovelas und die Bedeutsamkeit der unabhängigen Produktion von Medien wird umfassend im 5. Kapitel dieser Arbeit eingegangen.

Insbesondere innerhalb der politischen Bildung hat das interkulturelle Lernen als Konzept der interkulturellen Pädagogik einen hohen Stellenwert.¹⁹ Auch hier gibt es viele Berührungspunkte mit weiteren pädagogischen und didaktischen Ansätzen wie der Friedenserziehung, *Diversity*-Pädagogik, Menschenrechtserziehung, antirassistischen Erziehung, dem Lernen für Europa, Globalen Lernen etc. Somit wird deutlich, dass es sich beim interkulturellen Lernen nicht um ein eindeutig festgelegtes Konzept oder aber ein Schulfach handelt, sondern vielmehr um ein Prinzip, das versucht wird, an verschiedenen Stellen auf unterschiedliche Weise innerhalb der schulischen aber auch außerschulischen Bildungsarbeit zu implementieren (vgl. Holzbrecher 2005: 395). Diese prinzipielle Offenheit führt innerhalb der Politischen Bildung dazu, dass es zwar auf allen Seiten Zustimmung für das Konzept gibt, insgesamt aber in der Praxis mehrheitlich konkrete, praxisorientierte Konzepte fehlen (vgl. politikdidaktische Handbücher, z. Bsp. Hufer 2006: 409; Lange 2009: 164). Das liegt auch daran, dass es sich beim interkulturellen Lernen um einen lebenslangen Prozess handelt, der ebenfalls durch andere Fächer und außerschulische Erfahrungen geprägt wird. So werden im Rahmenlehrplan Spanisch bspw. auch keine jahrgangsbezogenen Standards ausgewiesen, da erst die Umsetzung des Erlernten im Leben jedes Einzelnen aufdecken kann, ob überhaupt und inwiefern die Ziele des interkulturellen Lernens erreicht worden sind (vgl. SenBJS 2006: 11). Im Gegensatz zur Politischen Bildung hat jedoch vereinzelt in den 1980er Jahren und insbesondere seit den 1990er Jahren innerhalb der fremdsprachendidaktischen Forschung eine intensive Debatte um spezifische interkulturelle Aspekte im Fremdsprachenunterricht stattgefunden.²⁰ Letztendlich hat sie Abstand von den Konzeptionen der traditionellen Landeskunde genommen und zur Implementierung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als zentrales Lernziel in den Bildungsstandards (vgl. KMK 2012: 9; 12), den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch (KMK 2004: 7) und den Rahmenlehrplänen geführt²¹. Seitdem gibt es eine fast unüberschaubare Vielzahl an Publikationen, die sich mit

¹⁹ Hierauf wird unter 3.1.1 und 3.1.2 näher eingegangen.

²⁰ Der spezifische Anteil des interkulturellen Lernens in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht besteht vor allem in der Vorbereitung der Schüler auf die kommunikative Verständigung im Spannungszustand zwischen persönlichen und fremden Lebenswelten.

²¹ Vgl. hierzu auch: Grünewald/ Küster 2009; Hu/ Leupold 2008: 66; Rössler 2010: 137.

Modellen und auch unterrichtspraktischen Vorschlägen für den Fremdsprachenunterricht beschäftigen.

In diesem Zusammenhang können momentan innerhalb der Fremdsprachendidaktik drei bedeutsame Diskurse hinsichtlich des interkulturellen Lernens unterschieden werden:

1) Das sogenannte Fremdverstehen des Gießener Graduiertenkollegs. Dieses bezieht sich auf die Beziehungen zwischen zwei Kulturen verschiedener Länder und vertritt die Auffassung von sich gegeneinander abgrenzbaren Kulturen. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf dem Perspektivenwechsel: einerseits hinsichtlich der „Wahrnehmung der Fremdheit“ und andererseits bezüglich der „Wahrnehmung der Wirkung dieser Fremdheit auf mich/ die wahrnehmende Person (und deren Kultur)“ (Meißner/ Bär 2007: 116).

2) Der transkulturelle Ansatz, der als neueste Reaktion der Kulturwissenschaft auf die kulturelle Komplexität gesehen wird. Er betont die wachsende Heterogenität kultureller Sphären und lässt eine exakte Trennung zwischen dem Fremden und dem Eigenen nicht zu. Zurzeit findet eine intensive Diskussion darüber statt, in welcher Beziehung die Transkulturalität zur Interkulturalität stehen sollte: die Ablösung der Interkulturalität durch die Transkulturalität, die Weiterentwicklung beider Ansätze zu einem neuen Konzept oder die Interkulturalität als Begrenzung zur Transkulturalität (vgl. Freitag-Hild 2010: 18f.). Kritiker geben zu bedenken, dass im Transkulturalitätskonzept Aspekte wie Macht und kulturelle Teilhabe in der aktuellen globalisierten Welt ausgeblendet werden und es die Gefahr birgt durch die Idealisierung von Transkulturalität soziale, politische und ökonomische Bedingungen auszuschließen (vgl. Sommer 2001: 51; Schulze-Engler 2006: 46).

3) Das Konzept von Michael Byram (1997: passim), der das so genannte *savoir*-Modell entwickelt und als ein Vertreter der Interkulturalität betrachtet werden kann. Sein Modell ist in fünf verschiedene Komponenten unterteilt, die die unterschiedlichen Dimensionen interkultureller Kompetenz darstellen. Er nimmt an,

dass kulturspezifisches Wissen über fremde Kulturen²² und die eigene Kultur auf der einen Seite und kulturallgemeines Wissen über gesellschaftliche und persönliche Interaktionsprozesse auf der anderen Seite ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Kompetenz sind (*savoirs*).

Mittels einer knappen Analyse der drei Diskurse, die auf Grund des begrenzten Rahmens dieser Arbeit hier nicht nachgezeichnet werden können, habe ich mich entschieden für diese Arbeit auf die sich im fachdidaktischen und bildungspolitischen Diskurs etablierten interkulturellen Ansätze²³ zurückzugreifen. Ich werde mich deshalb auf die Vorstellung des weitreichend rezipierten und den Angaben des Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen zugrunde liegenden Modells von Michael Byram (1997) konzentrieren, das explizit für den Fremdsprachenunterricht konzeptioniert wurde (vgl. z. Bsp. Eberhardt 2009: 256).

3.1 Intercultural Communicative Competence nach Byram

Byram geht bei der Konzeption seines Modells der interkulturellen kommunikativen Kompetenz von der Annahme aus, dass ein Sprecher, der in soziale Interaktion mit einer Person eines anderen Landes tritt, unabhängig von seiner linguistischen Kompetenz der Fremdsprache über folgende Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß bereits verfügt bzw. diese entwickeln sollte (vgl. Byram 2008: 163; Byram 1997: 32f.; 92ff):

- **Wissen**²⁴ (*savoirs*) und Kenntnisse über soziale Gruppen und ihre Produkte, Sitten, Gebräuche etc. (Sach- und Faktenwissen) in seinem eigenen Land und über das Land der Zielsprache sowie Wissen über Interaktionsprozesse auf gesellschaftlicher und individueller Ebene in der Eigen- und Fremdkultur;

²² Hierbei hebt Byram jedoch hervor, dass es wichtig sei eine Kultur nicht als ein feststehendes, einheitliches Konstrukt eines Landes zu präsentieren (vgl. Byram 1997: 39f.).

²³ Die interkulturellen Ansätze verstehe ich hier als Abgrenzung zur Transkulturalität und zum Fremdverstehen.

²⁴ Hervorhebungen durch die Verfasserin.

- spezifische **Einstellungen** (*savoir être*), die großen Einfluss auf den Gesprächserfolg haben, bspw. sollte der Sprecher die Bereitschaft haben Kommunikationsprobleme zu erwarten, die auf Grund eines Mangels an ausreichenden Kenntnissen über die jeweilige Kultur und das Land auftreten können. Es handelt sich hierbei um eine persönlichkeitsbezogene Kompetenz, deren Ziel die Abkehr einer ethnozentrisch geprägten Sichtweise und stattdessen die Ausbildung einer offenen und neugierigen Haltung gegenüber Neuem und Unbekanntem ist, wozu ebenfalls der positive Umgang und die Reflexion des eigenen „Anderssein“ bzw. der Fremdheit gehört. Damit dies gelingt, muss der Lerner über ein hohes Maß an Selbstkenntnis (*self awareness*) und dem Willen zum Perspektivwechsel verfügen, der die Relativierung eigener Überzeugungen begünstigt;

- das **Können** des Sprechers, das während der fremdsprachlichen Interaktion zum Tragen kommt und somit dem Bereich der Handlungsfähigkeit zuzuordnen ist. Dieses unterteilt Byram in zwei weitreichende und miteinander verknüpfte Kategorien: die erste, das *savoir comprendre*, bezieht sich auf die Interpretationsfähigkeit von Ereignissen und Dokumenten der Zielkultur und die Fähigkeit sie zu erklären und in Zusammenhang mit Aspekten der eigenen Kultur zu setzen und zu verknüpfen; die zweite umfasst die Fähigkeit sich Wissen über andere Kulturen und deren Praktiken anzueignen und das Wissen, die Einstellungen und das Können während der Interaktion so anzuwenden, dass interkulturelle Begegnungssituationen in Echtzeit bewältigt werden können (*savoir apprendre/faire*);

- Im Zentrum des Modells steht die Ebene des **kritischen kulturellen Bewusstseins (Politische Bildung)** (*savoir s’engager*), die insbesondere hinsichtlich meiner Überlegungen zum Umgang mit Telenovelas von besonderer Bedeutung ist. Sie betrifft den kritischen Umgang mit eigenen sowie fremden kulturellen Produkten und Praktiken und wird von Byram definiert als „*an ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices*

and products in one's own and other cultures and countries“ (Byram 1997: 53).

Zusammenfassend lässt sich die *Intercultural Communicative Competence* nach Byram somit als „integratives Zusammenspiel soziolinguistischer, sprachlicher, Diskurs- und interkultureller Kompetenz beschreiben, die in verschiedenen Lernkontexten, *locations of learning*, erworben werden“ (Seidel 2012: 37). Erst ein Zusammenwirken der Kenntnisse und Fähigkeiten in den fünf Bereichen führen zu fremdsprachig interkulturell handlungsfähigen Sprachlerner/-innen.²⁵

Da der Schwerpunkt dieser Arbeit auf dem von Byram als zentral und von herausragender Wichtigkeit bewerteten *savoir s'engager* liegt (vgl. Byram 1998, 2008, 2012: passim), wird auf eine umfassende Erläuterung der weiteren Teilkompetenzen verzichtet.

3.1.1 Die Teilkompetenz *savoir s'engager* und ihre Ziele

Im Gegensatz zu früheren Überlegungen, in denen kulturelle Umstände stets als etwas Gegebenes anerkannt wurden, soll in Byrams Modell durch den Bereich der *critical cultural awareness (political education)* die Förderung eines kritischen Bewusstseins der Lernenden für die Entstehung, Etablierung und Veränderung gesellschaftlicher Werte, Verhaltensweisen und Überzeugungen stattfinden. In diesem Zusammenhang wird der Lerner²⁶ dazu befähigt auf Basis eindeutiger Kriterien die Perspektiven, Praktiken und Produkte seiner eigenen und der fremden Kultur zu bewerten bzw. zu evaluieren (vgl. Byram 1997: 63f., 101f.).

Für die Ausbildung dieser evaluativreflexiven Dimension formuliert Byram (1997: 63f.) drei Ziele:

²⁵ Zusätzlich zu Byrams Werk von 1997, das sich ausschließlich diesem Modell widmet, findet sich eine sehr gute und übersichtliche Zusammenfassung sowie Erläuterung des Modells in seinem Buch aus dem Jahr 2010 auf den Seiten 230-233.

²⁶ Byram verwendet zumeist den Begriff des „interkulturellen Sprechers“. Auf Grund der Einheitlichkeit meiner Arbeit werde ich stattdessen auf den Begriff des Lerners bzw. Lernenden zurückgreifen.

a) Der Lerner wird dazu befähigt in Dokumenten und Ereignissen der eigenen und der Zielkultur sich widerspiegelnde implizite und explizite Werte zu identifizieren, zu analysieren und zu bewerten. Weiterführend ist er in der Lage auf eine Auswahl von analytischen Ansätzen zurückzugreifen, die es ihm ermöglichen ein Dokument oder Ereignis in seinem entsprechenden Kontext (Herkunft/ Quelle, Zeit, Ort, weitere Dokumente und Ereignisse) zu verorten und die beteiligte Ideologie zu bestimmen.

b) Der Lerner kann auf der Basis expliziter Perspektiven und Kriterien eine evaluative Analyse der Dokumente und Ereignisse durchführen. Hierbei ist der Lernende sich seiner eigenen ideologischen Perspektive und Werte (bspw. Menschenrechte, Sozialist, Muslim, Christ etc.) bewusst und wertet die Dokumente und Ereignisse mit expliziter Referenz zu seiner Ideologie aus.

c) Der Lerner interagiert und vermittelt auf Basis von definierten Kriterien während des interkulturellen Austauschs und schafft bei Bedarf durch Aushandeln ein notwendiges Maß an Akzeptanz divergenter Sichtweisen, indem er das ihm zur Verfügung stehende Wissen, seine Fähigkeiten und Verhaltensweisen adäquat einsetzt. Zudem ist er sich des Konfliktpotenzials zwischen seiner eigenen und anderen Ideologien bewusst und besitzt die Fähigkeit gemeinsame Evaluationskriterien für Dokumente und Ereignisse zu erstellen. Ist dies auf Grund von inkompatiblen Überzeugungen und Wertesystemen nicht möglich, so ist er in der Lage Vereinbarungen auszuhandeln, die auf eine Akzeptanz der Differenz(en) hinwirken.

3.1.2 Byrams Auseinandersetzung mit dem *savoir s'engager*

Byram stellt die *critical cultural awareness* in das Zentrum seines Modells für interkulturelle Kompetenz um die pädagogische bzw. bildungserzieherische Dimension des Fremdsprachenlehrens zum Ausdruck zu bringen. Laut ihm können Fertigkeiten, Einstellungen und Wissen auch ohne die Einbeziehung der *critical cultural awareness* unterrichtet bzw. vermittelt werden, wobei dies überall und von jedem getan werden könne, so auch von kommerziellen Trainern, die Perso-

nen darauf vorbereiten in einem anderen Land zu leben und zu arbeiten. Durch die Vermittlung der sowohl linguistischen als auch kulturellen *critical awareness*²⁷ würde sichergestellt werden, dass die Aufmerksamkeit auf der Bildung der Lerner, mit dem Ziel der „*evolution of the self-encapsulated*“ im Sinne des humboldtschen Bildungskonzepts²⁸ liege.²⁹ Ohne diese Dimension würde der Fremdsprachenunterricht nicht sein vollständiges Potenzial zur *Bildung* nutzen können. Erst durch die Implementation des Konzepts der *criticality* könne dies vollständig gelingen (vgl. Byram 2012: 7). Byram betont weiterhin, wie wichtig die kritische Reflexion der Fremdsprachenlernenden hinsichtlich ihrer eigenen Identitäten sei. Allerdings habe er, so seine eigene Aussage, der Frage nach den persönlichen und gesellschaftlichen Identitäten und ihrer Beziehung zur Kultur bisher nicht ausreichend Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. ebd.: 9). Seine 1997 veröffentlichten Ausführungen zur *critical cultural awareness* würden zwar einen Bezug zur politischen Dimension beinhalten, innerhalb der er die Identitätsfrage verortet, seien jedoch nicht ausführlich genug. Dies kritisiert er nun mit dem Hinweis darauf, dass auf Grund der in Deutschland erfolgten Weiterentwicklung von der politischen Bildung hin zum Demokratielernen, der fortgeschrittenen Präsenz und dem herausragenden Status der *citizenship education* weltweit, sowie ihrer besonderen Form der *education für democratic citizenship in Europe*, sich viele neuartige Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht ergeben hätten. Byram begründet dies insbesondere mit dem wichtigen Ziel der *citizenship education*, das heißt Lernende zu kritischem Engagement innerhalb ihrer Gesellschaft zu erziehen, so dass sie im Hier und Jetzt, innerhalb und außerhalb der Schulen und Universitäten

²⁷ In einem 2012 erschienen Aufsatz setzt sich Byram mit dem Verhältnis zwischen den beiden Dimensionen *language awareness* und *cultural awareness* auseinander, wobei er ebenfalls auf den Aspekt der *criticality* innerhalb beider Dimensionen eingeht. Er gelangt u.a. zu dem Ergebnis, dass beide Dimensionen inklusive der *criticality* komplementär zueinander seien und einen Beitrag zur politischen Bildung leisten würden. Innerhalb dieser Arbeit werde ich auf Grund des begrenzten Umfangs die Verbindung zwischen *language-* und *cultural awareness* jedoch nicht näher thematisieren (vgl. Byram 2012: passim).

²⁸ Humboldts Konzept der Bildung ist äußerst komplex und kann an dieser Stelle nicht näher dargestellt werden. In der Zeitschrift *The Journal of the Philosophy of Education* (2002: 318) wird von Lars Løvlie und Paul Standish festgehalten, dass Humboldt Bildung als „die Verknüpfung unsres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung“ beschreibt (von Humboldt 1986: 34).

²⁹ Byram beruft sich an dieser Stelle auf den Aufsatz von Lars Løvlie und Paul Standish (2002: 318), die aus Humboldts Aufsatz „Theorie der Bildung“ (1986) schließen, das praktische Ziel von Bildung sei „*to strengthen the student’s innate powers and character development*“.

aktiv werden. Er plädiert deshalb für einen Fremdsprachenunterricht, in dem das Kritische (*criticality*) noch eine Stufe weiterführen sollte: zu Kritik, Engagement und sozialem Handeln über das eigene Land und die eigene Gesellschaft hinaus (vgl. ebd.: 9f.).

Auch in seinem Werk aus dem Jahr 2008 betont Byram die Bedeutsamkeit und den zentralen Stellenwert, den die *critical cultural awareness* im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollte. In diesem wird der Grund hierfür besonders deutlich: Byram geht, genau wie Gagel (2000) davon aus, dass *critical awareness* die Voraussetzung für demokratisches Engagement ist.

Abschließend ist noch einmal hervorzuheben, dass das sprachliche Können des Fremdsprachenlernalters die Voraussetzung für seine Vermittlung zwischen Kulturen verschiedener Länder ist. Die Mediation kann folglich erst mittels der Nationalsprachen der Kulturen umgesetzt werden. Somit steht an oberster Stelle aber auch die Bereitschaft des Fremdsprachenlernenden zur Akzeptanz anderer Demokratie-Konzepte als der eigenen und anderer Regierungssysteme als der Demokratie (vgl. Byram 2008: 164ff.). Dies betont Byram an mehreren Stellen in seinem Buch.

Auf den Unterricht übertragen ist somit nach Byram das wichtigste Ziel der *critical cultural awareness*, dass der Fremdsprachenlernende die Fähigkeit erwirbt Erfahrungen jeglicher Hinsicht mit der eigenen und fremden Kultur auf Basis von rationalen und expliziten Gesichtspunkten zu evaluieren. Dies hänge u.a. damit zusammen, dass immer noch viele Fremdsprachenlehrende stetig damit konfrontiert würden, dass ihre Schüler spezielle Bräuche in anderen Ländern als barbarisch bzw. primitiv und unkultiviert betrachten würden, da sie von ihrer eigenen „zivilisierten“ Gesellschaft als Idealbild ausgehen (vgl. Byram 2008: 233).

3.1.3 Versuch einer schematischen Darstellung des *savoir s'engager*

Auch auf die Gefahr hin Byrams Konzept und seinen neueren Überlegungen zum *savoir s'engager* nicht vollständig gerecht zu werden, möchte ich im Folgenden versuchen dieses mit Hilfe einer schematischen Darstellung zusammenzufassen und zu strukturieren. Der Grund hierfür ist, dass die in den beiden vorhergehenden Abschnitten vorgestellte notwendige Rezeption der Teilkompetenz nicht hinrei-

chend komprimiert und gegliedert ist um eine anschließende Auseinandersetzung mit dem *savoir s'engager* und ihrer Förderung durch Telenovelas zu ermöglichen. Meine weiteren Überlegungen werden dann auf der Basis dieses Zwei-Stufen-Modells zum *savoir s'engager* erfolgen.

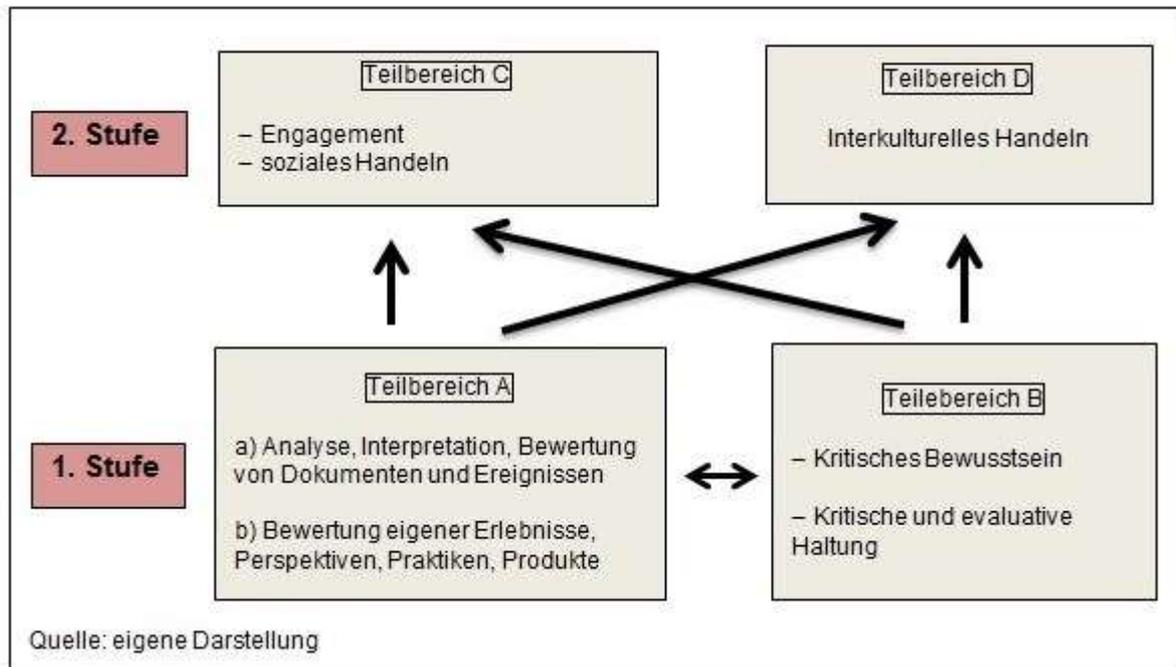


Abb. 1: Zwei-Stufen-Modell des *savoir s'engager* in Anlehnung an Byram (1997; 2008; 2012)

In dem von mir konzipierten Modell finden sich die verschiedenen Aspekte des *savoir s'engager* aus den Abschnitten 3.1.1 und 3.1.2 in zusammengefasster Form wieder. Sie beziehen sich stets sowohl auf die Kultur des Schülers als auch auf die Zielkultur.

Auf der ersten Stufe werden die Lerner im Teilbereich A) einerseits dazu befähigt Dokumente und Ereignisse in ihren entsprechenden Kontexten zu verorten, die an ihr beteiligten Ideologien mittels analytischer Ansätze zu bestimmen und die in ihr vorhandenen impliziten und expliziten Werte zu identifizieren, zu analysieren und zu bewerten. Dieser Aspekt findet sich ansatzweise ebenfalls in der Dimension *savoir comprendre* wieder (vgl. Abschnitt 3.1.). Andererseits werden die Schüler dabei unterstützt eine Bewertung eigener Erlebnisse, Wahrnehmungen, Perspektiven, Praktiken und Produkte anhand von objektiven, sachlichen, eindeutigen

und differenzierten Gesichtspunkten vorzunehmen und hierbei immer explizit auf die eigene Ideologie zu verweisen.

Im Teilbereich B) findet bei der Schülerschaft die Förderung sowohl eines kritischen Bewusstseins für die Herausbildung, Etablierung und Modifikation gesellschaftlicher Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Lebensanschauungen als auch einer generellen kritischen und evaluativen Haltung statt. In diesem Zusammenhang sollte bei den Schülern auch eine Abkehr vom Eurozentrismus allgemein und dem Idealbild der eigenen Nation als Ausgangspunkt für Bewertungen anderer Kulturen speziell gefördert werden. Zudem sollten sie sich ihrer eigenen ideologischen Perspektiven und Werte bewusst werden. Die Abkehr vom Eurozentrismus³⁰ ist ebenfalls Bestandteil der Komponente *savoir être* (vgl. ebd.).

Wie die Pfeile innerhalb der ersten Stufe verdeutlichen, bedingen sich die Teilbereiche A) und B) gegenseitig. Das bedeutet zum einen, dass bspw. eine kritische Haltung notwendig ist, damit ein Schüler eigene Erlebnisse in einem fremden Land objektiv bewerten kann und dies auch tut. Zum anderen kann diese kritische Haltung nur ausgebildet werden, wenn in der Klasse bspw. gemeinsam ein Zeitungsartikel mittels analytischer Ansätze in seinem Kontext verortet, analysiert und bewertet wird.

Meines Erachtens bilden die Bereiche der ersten Stufe eine Voraussetzung für das aktive Handeln der Schüler auf der zweiten Stufe. Dies wird mit Hilfe der Pfeile die von den Teilbereichen der ersten Stufe zu den Teilbereichen der zweiten Stufe führen, versinnbildlicht.

Auch die zweite Stufe ist in zwei Teilbereiche eingeteilt: Innerhalb des Teilbereichs C) findet eine Förderung des kritischen Engagements und sozialen Handelns der Schülerschaft sowohl in ihrer eigenen Gesellschaft und ihrem eigenen Land als auch grenzüberschreitend statt. Der Teilbereich D), den ich sehr verkürzt als „interkulturelles Handeln“ bezeichnet habe, bezieht sich auf die Fähigkeit des Lernalters anhand definierter Kriterien während eines interkulturellen Austausches zu interagieren und zu vermitteln. Hierfür greift er sowohl auf seine Qualifikation

³⁰ „Der Begriff Eurozentrismus beschreibt die Beurteilung nicht-europäischer Kulturen aus der Perspektive europäischer Werte und Normen. Europa bildet hier das unreflektierte Zentrum des Denkens und Handelns; Europas Entwicklungsgeschichte wird als Maßstab für jegliche Vergleiche mit anderen Ländern und Kulturen gesehen“ (Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik: Glossar).

zurück Evaluationskriterien für Dokumente und Ereignisse zu entwickeln als auch auf die Dimensionen *savoirs*, *savoir comprendre* und *savoir apprendre/faire*.

Diese analytische Trennung der Teilbereiche C) und D) bedeutet meines Erachtens jedoch nicht, dass sie sich in der Praxis nicht doch gegenseitig beeinflussen.

3.1.4 Anmerkungen zum *savoir s'engager*

In den vielen Rezeptionen zum Modell von Byram wird zwar zumeist die Bedeutung des *savoir s'engager* hervorgehoben, anschließend wird jedoch nicht im selben Maße wie auf die anderen Teilkompetenzen darauf eingegangen. In diesem Zusammenhang ist auffallend, dass der um den Zusatz „*political education*“ erweiterte Titel der *critical cultural awareness* zumeist ignoriert bzw. weggelassen wird. Letzteres kann meines Erachtens einerseits damit zusammenhängen, dass Byram zusätzlich zu den englischen Bezeichnungen der Teilkompetenzen ebenfalls französische Bezeichnungen angibt und der französische Terminus *savoir s'engager* die Erweiterung *political education* nicht beinhaltet. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass die Teilkompetenz *savoir s'engager* vielen Autoren nicht ausreichend präzise formuliert ist bzw. sogar Verständnisprobleme existieren, oder aber es auf Grund seiner Verlinkung zur politischen Bildung außerhalb ihres Kompetenzbereichs der Fremdsprachendidaktik liegt und somit bevorzugt außen vor gelassen wird. Diese Annahme wird auch von folgender Aussage Byrams (1997: 45) unterstützt: „*However, not all language teachers feel comfortable with such an explicit political dimension of language and cultural teaching*“. Bezüglich der eventuellen Verständnisproblematik formulieren ebenfalls Seidel (2012: 42) und Noack-Ziegler (2011: 45) in ihrer Kritik an Byrams Modell, dass Byram ihrer Auffassung nach die Fertigkeit des *savoir s'engager* außerhalb der drei Dimensionen Wissen, Können/Verhalten und Einstellungen angesiedelt habe und sie diese Entscheidung wenig einsichtig finden, da es Überschneidungen zwischen den Dimensionen und den Teilfertigkeiten gebe. Sie plädieren deshalb für eine integrierte Verortung des *savoir s'engager* in Byrams Modell. Dem möchte ich entgegensetzen, dass sowohl in dem Schema der interkulturellen Kompetenz auf S. 34 (Byram 1997: Abb. 2.1), in dem die sich bedingenden Faktoren und ihre Verknüpfung untereinander abgebildet sind, als auch in der Abbildung auf S. 73

(ebd.: Abb. 3.1), die eine Zusammenfassung des Modells darstellt, das *savoir s'engager* stets eindeutig in dem Modell integriert ist und keine ausgelagerte Position einnimmt. Byram selbst betont "[...] *the focus will continue to be on teaching language and culture, out of which political and critical awareness should arise*" (Byram 1997: 46). Dieser Aussage entnehme ich, dass die vier anderen Teilkompetenzen, die Basis und Voraussetzung für die Ausbildung des *savoir s'engager* sind und somit auch Überschneidungen mit den Kernbereichen auftreten. Diese Überschneidungen werden ebenfalls in dem von mir konzipierten Zwei-Stufen-Modell zum *savoir s'engager* ersichtlich. Insbesondere dem *savoir être* kommt hierbei eine herausragende Position zu, da eine offene, positive, nicht-ethnozentrische Einstellung und hohe Selbstkenntnis (*self awareness*) die Grundlage für die Entwicklung des *savoir s'engager* sind. So betont Byram (1997: 34) „[...] *Attitudes are the pre-condition for successful intercultural interaction* [...]“ und beendet seine Beschreibung der Teilkompetenz *Attitudes* mit den Worten:

Finally, in an educational framework which aims to develop critical cultural awareness, relativisation of one's own and valuing of others' meanings, beliefs and behaviours does not happen without a reflective and analytical challenge to the ways in which they have been formed and the complex of social forces within which they are experience (ebd.: 35).

Dieses Zitat zeigt, dass aus entgegengesetzter Sicht aber auch erst die *criticality* zu einer reflektierten und analytischen Infragestellung der Art und Weise, wie man selber und andere zu ihrem Verhalten und Glauben gelangt ist/ sind bzw. dahingehend „geformt“ wurden und innerhalb welcher komplexer gesellschaftlicher Zwänge dies erlebt wird. Somit bedingt das *savoir s'engager* auch die Ausbildung des *savoir être*.

Auch die Teilkompetenz *savoir comprendre* steht in enger Verbindung mit dem *savoir s'engager*. Nach meiner Auffassung ist das *savoir s'engager* ansatzweise eine Art weiterentwickelte Version des *savoir comprendre*, da beide Kompetenzen das Ziel haben ein aus einer anderen Kultur stammendes Dokument oder Ereignis zu interpretieren und zu erklären. Beim *savoir s'engager* wird zusätzlich jedoch dargelegt, auf welche Art die Interpretation zu erfolgen hat und anschlie-

ßend soll eine **kritische**³¹ Bewertung des Dokuments oder Ereignisses stattfinden, was innerhalb der Dimension *savoir comprendre* nicht vorgesehen ist.

Anhand meines Versuchs die Verortung des *savoir s'engager* innerhalb Byrams Kompetenzmodell kurz darzustellen, wird deutlich, dass meine anfangs dargelegte Vermutung der vorhandenen Unsicherheit der Leser hinsichtlich dieser Kompetenz begründet ist. Sie lässt sich nicht im selben Maße wie die anderen Kompetenzen von diesen abgrenzen und es gibt Überschneidungen, wodurch die Auseinandersetzung mit dem *savoir s'engager* erschwert wird.

Eine weitere Schwierigkeit stellt meines Erachtens die praktische Umsetzung des *savoir s'engager* dar. Byram erläutert, dass die Ausbildung des *savoir s'engager* einhergeht mit der Entwicklung expliziter Perspektiven und Kriterien, die dem Lernenden eine (kritische) evaluative Analyse der Dokumente und Ereignisse ermöglichen. Anschließend formuliert er aber bspw. keinen Kriterienkatalog an dem der Leser oder die Lehrkraft sich orientieren könnte. Allerdings stellt Starkey (2003) in seinem Aufsatz „*Intercultural competence and education for democratic citizenship: Implication for language teaching methodology*“ hierfür die *Critical discourse analysis*³² und den Ansatz der Cultural Studies vor, die anhand von expliziten Kriterien die Ausbildung einer *critical cultural awareness* ermöglichen. Dies ist ein möglicher politikdidaktischer Ansatz, der eine vertiefende Auseinandersetzung erfordert, die im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht geleistet werden kann.

Wie oben dargelegt, verdeutlicht Byram selbst, dass seine früheren Ausführungen zur *critical cultural awareness* nicht hinreichend gewesen seien und somit auch die Verbindung zur Politischen Bildung nicht in dem erforderlichen Maße herausgearbeitet worden sei. Deshalb erschien es mir umso wichtiger, die hierzu von ihm neu erschienenen Veröffentlichungen ebenfalls zu berücksichtigen und nicht außen vorzulassen. Gleichzeitig ist dies für mich kein Ausschlusskriterium der Teilkompetenz *savoir s'engager*, da Byram ihre Bedeutsamkeit innerhalb des Modells stets anhand von schlüssigen Argumenten unterstreicht (vgl. Kapitel 3.1.2).

³¹ Hervorhebung durch die Verfasserin.

³² Vgl. zur kritischen Diskursanalyse bspw. Wodak/ Meyer 2009; Jäger 2009.

3.1.5 Das *savoir s'engager* in den curricularen Vorgaben für das interkulturelle Lernen im Spanischunterricht

Die Zielsetzung dieses Abschnitts besteht darin herauszuarbeiten, inwieweit die Dimension des *savoir s'engager* implizit oder explizit in den bildungspolitischen Vorgaben enthalten ist und welche Bedeutung ihr zugemessen wird. Hierzu werden zunächst die auf bundesweiter Ebene gültigen Bildungsstandards betrachtet und anschließend Bezug auf die Berliner Rahmenlehrpläne für das Fach Spanisch genommen.

3.1.5.1 Die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache

Da die Entwicklung der Bildungsstandards für das Fach Spanisch noch nicht abgeschlossen ist, wird im Folgenden behelfsmäßig auf jene für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss und insbesondere auf jene für die Allgemeine Hochschulreife zurückgegriffen.

Auch wenn im Fokus dieser Arbeit die Sekundarstufe II steht, so ist es dennoch von Bedeutung, dass die spezifische Dimension des *savoir s'engager* trotz ihrer hohen Ansprüche ebenfalls in den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für den Mittleren Schulabschluss enthalten ist. Auch wenn die Begrifflichkeit *savoir s'engager* nicht wörtlich aufgegriffen wird, so spiegelt sich das hinter dem Begriff stehende Konzept dennoch in dem Einführungskapitel der Bildungsstandards wider. Dort heißt es:

[...] Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen. Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität [...] (KMK 2003: 6).

Mit dem Ziel der Erziehung der Schüler zu offenen, toleranten und mündigen Bürgern wird der starke Bezug zur Politischen Bildung deutlich. Auch die explizite Nennung der Ausbildung zur Fähigkeit kritische und tolerante Vergleiche zwischen der eigenen und der fremden Kultur durchführen zu können und die implizi-

te Darstellung des Ziels einer Abkehr der Schülerschaft von einer ethnozentristischen Sichtweise, ist kongruent mit Byrams Konzept des *savoir s'engager*.

In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wird zwischen fünf Kompetenzbereichen unterschieden, von denen eine die „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ ist. Die anderen Bereiche sind die „funktionale kommunikative Kompetenz“, die „Text- und Medienkompetenz“, die „Sprachbewusstheit“ und die „Sprachlernkompetenz“ (KMK 2012: 10).

Es wird erläutert, dass das Ziel interkultureller kommunikativer Kompetenz das Verstehen und Handeln in fremdsprachigen Kontexten sei, wobei dies im Zusammenspiel mit den anderen Kompetenzen erfolge. Dies schließe ein, dass die Schüler Texte³³ in ihren unterschiedlichen Dimensionen möglichst differenziert erfassen und deuten würden, ohne sie jedoch vorschnell zu bewerten. Die Schüler würden damit die Voraussetzungen erwerben, zu kulturellen Geprägtheiten Empathie wie auch kritische Distanz zu entwickeln und ein begründetes persönliches Urteil zu fällen (vgl. ebd.: 20f.). Auf eine ähnliche Weise beschreibt auch Byram die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins bei den Lernern (vgl. Abschnitt 3.1.1). Durch die Anmerkung, dass die Lerner in der Lage sein sollten ein begründetes persönliches Urteil zu fällen, wird wie auch bei Byrams Konzept erneut der Bezug zur politischen Bildung deutlich, wobei jedoch im Gegensatz zu seinen Ausführungen nicht explizit beschrieben wird, wie das Urteil gefällt werden soll. Anschließend wird in den Bildungsstandards erläutert, dass die Dimensionen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz „Wissen, Einstellungen und Bewusstheit“ seien (KMK 2012: 21). Somit wird die *critical cultural awareness* fast wörtlich genannt, wobei jedoch die Wörter *critical* und *cultural* weggelassen werden. Es heißt zur Dimension der Bewusstheit³⁴:

Im Prozess interkulturellen Verstehens und Handelns spielt außerdem Bewusstheit eine wichtige Rolle. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Stand-

³³ In den Bildungsstandards umfasst der Begriff „Text“ sowohl schriftliche und mündliche, aber auch medial vermittelte Texte in ihren jeweiligen kommunikativen Zusammenhängen (KMK 2012: 13).

³⁴ Laut Duden bedeutet der Begriff Bewusstheit „Geleitetsein durch das klare Bewusstsein“. Deshalb gehe ich davon aus, dass die hinter den Begriffen Bewusstheit und Bewusstsein stehenden Konzepte fast synonym sind (Bibliographisches Institut GmbH 2012).

punkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren (KMK 2012: 21).

Dieses Konzept der Bewusstheit ist weitaus eingeschränkter als das von Byram, stellt es doch nur das Verstehen und Handeln des Schülers in den Mittelpunkt und thematisiert an dieser Stelle keine weiterführenden Aspekte dieser evaluativreflexiven Dimension. Jedoch sind in den Bildungsstandards anschließend die Ziele noch einmal einzeln aufgelistet, wodurch die Dimension erweitert und eine hohe Übereinstimmung mit dem *savoir s'engager* deutlich wird. Im Unterschied zu Byram der die Ziele stets im Hinblick auf die eigene und die Zielkultur formuliert, ist dies in den Bildungsstandards auch hier wieder nicht der Fall.

An dieser Stelle werden lediglich jene Zielsetzungen bzw. der Ausprägungsgrad interkultureller Kompetenzen genannt, die mit denen von Byram übereinstimmen:

Die Schülerinnen und Schüler können [...]

- ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren
- Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen
- fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten
- fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen
- auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen“ (KMK 2012: 22).

Weiterhin finden sich nicht nur in der Beschreibung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, sondern ebenfalls in der Text- und Medienkompetenz Aspekte, die dem *savoir s'engager* entsprechen:

Text- und Medienkompetenz umfasst die Fähigkeit, Texte selbstständig, zielbezogen sowie in ihren historischen und sozialen Kontexten zu verstehen, zu deuten und eine Interpretation zu begründen (KMK 2012: 22).

Auch Byram beschreibt, dass der Lerner ein Dokument in seinem entsprechenden Kontext verorten, es analysieren und anhand von Kriterien bewerten können muss (vgl. Punkt c) in Abschnitt 3.1.1). In den Bildungsstandards steht weiterführend, dass die Schüler die konventionalisierten und kulturspezifischen Charakteristika von Texten und Medien erkennen sollten (vgl. KMK 2012: 22), was ebenfalls von

Byram mittels des Ziels der Identifizierung von Ideologie, Werten und Überzeugungen gefordert wird.

3.1.5.2 Die Berliner Rahmenlehrpläne

Im Rahmenlehrplan Spanisch der Sekundarstufe I³⁵ besteht das zentrale Ziel des Unterrichts in der zweiten und dritten Fremdsprache in „der Erweiterung der durch die erste Fremdsprache erworbenen interkulturellen fremdsprachigen Handlungsfähigkeit“ (SenBJS 2006: 9). Diese Erweiterung der interkulturellen Kompetenz wird unter dem Grundsatz des „demokratischen Handelns“ zusammengefasst (vgl. SenBJS 2006: 5) und verdeutlicht somit die Verknüpfung zur Politischen Bildung und dem Konzept der *critical cultural awareness*. Insbesondere durch das Ziel, dass die Lernenden „[...] Meinungsbildungsprozesse und Entscheidungen mit [gestalten] und sich [...] somit vielfältige Handlungsalternativen [eröffnen]“ (SenBJS 2006: 5), wird der Aspekt des aktiven Handelns der Schülerschaft hervorgehoben, der sich ebenso bei Byram wiederfindet.

Im Rahmenlehrplan Spanisch für die Oberstufe steht zu Beginn die Voraussetzung für das übergeordnete Ziel des Spanischunterrichts – die fremdsprachige Handlungsfähigkeit - sei „der kenntnisreiche und reflektierte Umgang sowohl mit der fremden als auch mit der eigenen Kultur sowie die Fähigkeit zu selbstkritischer Auseinandersetzung“ (SenBJS 2006a: 9). Somit liegt die Betonung auf der Ausbildung eines kritischen Bewusstseins und Handelns gegenüber der fremden als auch der eigenen Kultur, was sich mit Byrams Konzept des *savoir s'engager* deckt. Unterstützt und vertieft wird diese Übereinstimmung durch die weiterführende Aussage im Rahmenlehrplan, dass „die Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel, zum Umgang mit kulturell sensiblen Themen und Situationen, Vorurteilen und Stereotypen ebenso wie die kritische Wahrnehmung der eigenen, kulturell geprägten Identität und gegebenenfalls die Relativierung des eigenen Standpunktes“ bei den Schülern ausgebildet werden solle (SenBJS 2006a: 9). So ist es auch Byrams Ziel die Schüler dazu zu befähigen, die Perspektiven und Prak-

³⁵ Auch wenn der Schwerpunkt innerhalb der Arbeit auf die gymnasiale Oberstufe gelegt wurde, erachte ich es als notwendig zumindest kurz zu untersuchen, ob das *savoir s'engager* bereits im Rahmenlehrplan der Sekundarstufe I verankert ist, da ein Vorhandensein als Zeichen für dessen Bedeutsamkeit gewertet werden könnte.

tiken ihrer eigenen und der fremden Kultur kritisch zu betrachten und zu evaluieren (vgl. Abschnitt 3.1.1).

In den abschlussorientierten Standards werden bezüglich der interkulturellen Kompetenz zudem drei Standards genannt, die ebenfalls mit dem Konzept der *critical cultural awareness* konvergent sind. Dies wird anhand der evaluativreflexiven Ausprägung der Standards deutlich. Der erste umfasst die Fähigkeit der Schüler anhand von Kriterien die sozialen, kulturellen und politischen Kontexte des Zielsprachenlands zu reflektieren und mit den eigenen Lebensumständen zu vergleichen. Weiterhin „erkennen und kennen [sie] exemplarische kulturspezifische Verhaltensmuster, stereotype Bilder und Vorurteile, beschreiben ihre Wirkung und vermeiden negative Effekte“ (SenBJS 2006a: 18). Zudem sollen sie, ohne auf die emotionale Bindung an ihre Herkunftskultur zu verzichten, die Bedingungen ihrer persönlichen Situation mit der notwendigen Distanz kritisch beurteilen (vgl. ebd.).

3.1.5.3 Schlussfolgerungen

Die Schwierigkeit dieses in Ansätzen konzeptuellen Vergleichs zwischen Byrams Konzept des *savoir s'engager* und den Vorgaben der Rahmenlehrpläne und der Bildungsstandards zur interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz bestand darin, dass es sich bei Byrams Ausführungen um ein klar strukturiertes Modell handelt, wohingegen die angestrebte Strukturierung der curricularen Vorgaben bezüglich des Konzepts der interkulturellen Kompetenz eher mangelhaft ausfällt (vgl. Seidel 2012: 35).

Es wurde festgestellt, dass die Wortwahl in den curricularen Vorgaben nicht mit denen Byrams übereinstimmt, so dass die Inhalte auf einer allgemeineren Ebene verglichen wurden. Hierbei wurden die Dokumente, ausgehend von Byrams Modell und auf Grund der zuvor formulierten Zielsetzung, inwieweit das *savoir s'engager* implizit oder explizit in den bildungspolitischen Vorgaben enthalten ist, hauptsächlich auf inhaltliche Übereinstimmungen und nur ansatzweise auf Unterschiede hin untersucht.

Es zeigt sich, dass auch wenn in den Rahmenlehrplänen und den Bildungsstandards der Begriff des kritischen kulturellen Bewusstseins bzw. *savoir s'engager* nicht implementiert wurde, dennoch in allen vier Dokumenten Aspekte genannt

werden, die mit dem Konzept Byrams teilweise oder sogar vollkommen kongruent sind. Allerdings sind sie nicht einheitlich angeordnet, sondern befinden sich an verschiedenen Stellen innerhalb der Darstellung der interkulturellen Kompetenz. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es sowohl eher allgemeinere Bezüge zur politischen Bildung (Urteilsbildung, aktives Handeln) gibt als auch Zielsetzungen, die Byram im Zuge der Ausbildung der evaluativreflexiven Dimension formuliert. Hierzu gehört das Ziel, dass Schüler eine kritische und evaluative Haltung einnehmen, die Fähigkeit eigene und fremde Werte und Ansichten zu identifizieren sowie Texte in ihrem Kontext zu verorten, zu analysieren und zu bewerten. Zudem wurde herausgearbeitet, dass in den Bildungsstandards einzelne Aspekte des *savoir s'engager* zusätzlich in dem Kompetenzbereich der Text- und Medienkompetenz enthalten sind. Auf Grund der Feststellung, dass das Konzept des *savoir s'engager*, wenn es auch nicht explizit genannt wird, dennoch eindeutig ein Bestandteil der curricularen Vorgaben ist und an mehreren Stellen innerhalb der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz und auch der Text- und Medienkompetenz als Zielsetzung genannt wird, kann ihm eine äußerst hohe Bedeutung beigemessen werden.

4. Zwischenfazit und Ausblick: Hispanoamerikanische Telenovelas zur Förderung der Teilkompetenz *savoir s'engager*

Das Ziel dieses Kapitels ist eine Zusammenführung der Ergebnisse aus dem ersten und dem zweiten Kapitel. Zudem werden die hieraus resultierenden Erkenntnisse für eine Erläuterung der weiteren inhaltlichen und methodischen Vorgehensweise genutzt.

Im ersten Teil der Arbeit wurden die Spezifika des Formats der Telenovela beschrieben und mittels dieser ihr außerordentlich breites Potenzial für einen Einsatz im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt. In diesem Zuge wurde weiterhin herausgearbeitet, dass es sich im Gegensatz zu ihrem eindeutig vorhandenen Potenzial zur Förderung der rezeptiven, produktiven und methodischen Kompetenzen, bei

der Legitimität zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen bisher nur um begründete Thesen handelt.

Im zweiten Teil wurde zunächst Byrams Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und hierbei insbesondere die Teilkompetenz des *savoir s'engager* rezipiert und kritisch analysiert. Es zeigte sich, dass eine eindeutige Abgrenzung des *savoir s'engager* schwierig ist, da es Überschneidungen mit den anderen Dimensionen des Modells gibt. Zudem fehlen explizite Perspektiven und Kriterien, die es ermöglichen würden diese Teilkompetenz auf einfache Art und Weise praktisch im Unterricht umzusetzen. Byrams neueren Veröffentlichungen konnte zudem entnommen werden, dass es einer Weiterentwicklung der *critical cultural awareness* bedarf. Diese Aspekte verkomplizieren eine Analyse des Potenzials von Telenovelas zur Förderung des *savoir s'engager*. Dennoch geben Byrams ursprüngliche und aktuelle Ausführungen zum Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz Anhaltspunkte zu den Zielsetzungen dieser Teilkompetenz, so dass eine schematische Darstellung des *savoir s'engager* erarbeitet werden konnte. Sie ermöglicht es im Folgenden zumindest erste Überlegungen bezüglich der Förderung des *savoir s'engager* zu formulieren.

Anschließend konnte aufgezeigt werden, dass das *savoir s'engager* ebenfalls in den curricularen Vorgaben eine äußerst hohe Bedeutung hat. Hierdurch erhält das Anliegen, sich speziell mit dieser Teilkompetenz auseinanderzusetzen, eine zusätzliche Legitimation.

Auf Grund der Informationen aus dem zweiten Kapitel und des Zwei-Stufen-Modells aus dem Abschnitt 3.1.3 nehme ich an, dass sich Telenovelas insbesondere zur Förderung der Teilbereiche der ersten Stufe des *savoir s'engager* eignen. Diese These lässt sich erstens damit begründen, dass es sich nach meiner Auffassung bei der ersten Stufe um Voraussetzungen handelt, die der Lerner zunächst erwerben muss, damit anschließend eine Förderung der zweiten Stufe angestrebt werden kann. Es ist somit unabdingbar den Schwerpunkt zunächst auf eine Ausbildung der Kompetenzen der ersten Stufe zu legen. Zweitens handelt es sich bei der Telenovela im weitesten Sinn um ein Dokument, das auf Grund seines ambivalenten Formats dazu dienen kann im Unterricht für die Förderung des Aspekts

a) „Analyse, Interpretation, Bewertung von Dokumenten und Ereignissen“ des Teilbereichs A) eingesetzt zu werden. Mit ambivalentem Format sind bspw. die prototypischen Figuren und deren stereotypes Verhalten auf der einen Seite und die Popularität und Beeinflussung der Gesellschaft mittels Telenovelas auf der anderen Seite gemeint (vgl. Kapitel 2 und 5).

Auf Grund der gegenseitigen Bedingtheit der Teilbereiche A) und B) vermute ich weiterhin, dass Telenovelas somit ebenfalls das Potenzial besitzen, einen Beitrag zur Ausbildung eines kritischen Bewusstseins der Schüler für die Entwicklung, Etablierung und den Wandel von Werten, Verhaltensweisen und Auffassungen in einer Gesellschaft als auch einer generellen kritischen und evaluativen Haltung zu leisten. Hierzu würde somit auch der Erwerb der Fähigkeit gehören, das Format Telenovela anhand eindeutiger Kriterien zu evaluieren.

Bisher wurde nur festgestellt, dass die Telenovela ein lateinamerikanisches Produkt ist. Deshalb ist es im Folgenden notwendig zunächst zu analysieren, inwieweit Telenovelas auch ein kulturelles Produkt sind, in dem Werte, Verhaltensweisen und Auffassungen, die sogenannte kulturelle Identität³⁶, der hispanoamerikanischen Gesellschaften bzw. Kulturen, sowie möglicherweise ihr Wandel, sichtbar werden. Dies hängt zugleich eng mit den Wechselwirkungen zwischen Wirklichkeit bzw. Realität und ihrer medialen Vermittlung in Telenovelas zusammen. Es wird somit auch die Frage nach der Widerspiegelung von Wirklichkeit in Telenovelas gestellt. Das Ziel des folgenden Kapitels ist deshalb herauszuarbeiten, ob überhaupt und wenn ja inwieweit Realität und somit auch kulturelle Identitäten in Telenovelas erkennbar werden, damit anschließend analysiert werden kann, ob und wie Telenovelas möglicherweise zur Förderung insbesondere der Teilbereiche der ersten Stufe des *savoir s'engager* genutzt werden können.

Ebenfalls zu berücksichtigen sind im Rahmen dieser Fragen die im ersten Teil der Arbeit knapp dargestellten stereotypisierten Themen und Charaktere in Telenovelas, da sie nach meiner bisherigen Auffassung eher gegen realitätsnahe Darstellungen und kulturelle Identitätsabbildungen sprechen. Es wird deshalb als notwendig erachtet, ebenfalls die Rolle der Stereotypen in Telenovelas zu analysieren. Hierzu werden die Fragen gestellt, inwiefern in mexikanischen Telenovelas

³⁶ Eine wissenschaftliche Definition des Begriffs der kulturellen Identität wird unter 5.2.1 gegeben.

mit Stereotypen gearbeitet wird, welche Stereotypen insbesondere verwendet werden und welche Auswirkungen diese Ergebnisse auf die kulturelle Identität und die Darstellung von Realität hat.

Um diese Analyse durchzuführen, ist eine Auseinandersetzung mit Aspekten zweier weiterer wissenschaftlicher Bereiche sinnvoll: zunächst mit den Kulturwissenschaften bzw. Cultural Studies, die seit einigen Jahren eine bedeutsame Bezugswissenschaft der Fremdsprachenforschung sind und auch in Hinblick auf interkulturelle Fragestellungen in den Blick einiger Fremdsprachendidaktiker geraten sind (vgl. z.Bsp. Hu, Adeleheid 2005: 46). Es geht hierbei jedoch nicht darum die Traditionslinien, Besonderheiten und Verknüpfungen der kulturwissenschaftlichen Ansätze nachzuzeichnen, also nicht um eine kulturwissenschaftliche Theoriebildung³⁷, sondern um eine Analyse der Telenovela aus einer kulturwissenschaftlichen Perspektive heraus.³⁸

Ziel der Kulturwissenschaft ist es kulturelle Phänomene eines spezifischen, zumeist nationalen und/oder sprachlichen Kulturraums zu erforschen. Kultur wird in diesem Zusammenhang einerseits als spezifische mentale Wahrnehmungs-, Verhaltens- und Denkweisen einer Gesellschaft definiert, die jedoch nicht als vorgegeben verstanden werden, sondern als Phänomene, die durch ihre individuelle Geschichte und sozial bedeutsame Sozialisationsformen wie die Schule, die Familie, das Militär und die Medienöffentlichkeit beeinflusst werden und wurden. Andererseits wird mit dem Begriff Bezug auf die Gesamtheit aller medial kursierenden, symbolischen Formen einer Gesellschaft genommen. Hierzu gehören abgesehen von der Literaturwissenschaft und den Printmedien u.a. die für meine Arbeit relevanten audio-visuellen Phänomene - die Massen- und Populärkultur. Die Verbindung zwischen den beiden Kulturbegriffen besteht darin, dass sich in den kulturellen Ausdrucksformen die mentalen Einstellungen einer Gesellschaft widerspiegeln. Zudem beeinflussen umgekehrt aber auch die kulturellen Ausdrucksformen die verschiedenen Komponenten wie Identifikationsfiguren, Werte, Ritua-

³⁷ Vgl. hierzu bspw. die Beiträge von Adelheid Hu und Lutz Küster in dem Sammelband von Schumann (2005).

³⁸ Dem ist hinzuzufügen, dass es eine beinahe unübersichtliche Fülle an Sammelbänden und Monographien zu den Grundlagen der Kulturwissenschaft gibt, die stets auf die terminologische Vielfalt bzw. sogar Unübersichtlichkeit des Kulturbegriffes hinweisen, bspw. Baecker (2000), Bal (2002), Hansen (2000), Helduser/ Schwietring (2002), Musner/ Wunberg (2002). Hierauf wird in dieser Arbeit jedoch nicht vertieft eingegangen.

le und symbolische Codes, aus denen sich eine Kultur unter anthropologischer Betrachtungsweise zusammensetzt (vgl. Lüsebrink, Jürgen-Hans 2007: 63). Lozano (2006: 467) hebt weiterhin hervor, dass heutzutage die Massenmedien, insbesondere Fernsehen und Radio, mehr als alle anderen kulturellen Medien zur Arena geworden sind, in der kulturelle Angebote strukturiert sowie kulturelle Identitäten dargestellt und geprägt werden.

Da es sich bei Telenovelas um ein Format handelt, das von der großen Mehrheit der lateinamerikanischen Gesellschaften rezipiert wird und sich stark von anderen Fernsehformaten, die außerhalb Lateinamerikas verbreitet sind, abgrenzt, wird der Schwerpunkt auf die nationale bzw. territoriale Kulturwissenschaft gelegt.

Nach dem oben erläuterten Ansatz der Kulturwissenschaft müsste es sich bei der Telenovela und den kulturellen Identitäten theoretisch ebenfalls um eine wechselseitige Einflussnahme handeln. Da diese Vermutung meines Wissens bisher jedoch nicht als allgemeingültiges wissenschaftliches Ergebnis veröffentlicht wurde, erachte ich es als erforderlich, diese Analyse soweit wie möglich selber vorzunehmen. Zudem sollte die Möglichkeit nicht automatisch ausgeschlossen werden, dass mittels Telenovelas nicht doch auf Grund ihres spezifischen melodramatischen Formats, ihrer Produzenten und ihrer außerordentlichen Popularität eine überwiegend einseitige Einflussnahme auf die Gestaltung kultureller Identitäten stattfindet.

An diesem Punkt wird zudem deutlich, dass eine anthropologisch kulturwissenschaftliche Auseinandersetzung nicht ausreichend ist. Es ist notwendig ebenfalls die kulturwissenschaftliche Kommunikationsforschung miteinzubeziehen, die „die Rolle der Massenmedien [...] in den Prozessen der Bedeutungsgenerierung und –transformation durch symbolische Kommunikation und ihre gesellschaftliche Wirkung“ (Lüthje, Corinna 2008: 68) untersucht. So ist bspw. zu berücksichtigen, dass Staaten seit der Erfindung des Fernsehens ein im Vergleich zu den anderen Medien viel stärker ausgeprägtes Interesse an diesem neuen Medium hatten, das überall zu Zwecken der nationalen Integration sowie der Festlegung und Verbreitung nationaler Kultur genutzt wurde (vgl. Hilmes/ Jacobs 2003: ff.).

5. Kulturwissenschaftliche Analysen zu ausgewählten Aspekten mexikanischer Telenovelas

„Telenovelas are to Mexico what soap operas are to England – an essential ingredient in the tradition, culture, and history of the country.”

Pearson, Rosalind C. (2010): 110.

Im vorigen Kapitel wurde bereits ansatzweise deutlich, dass es sich bei den Themen Realität und Fiktion, Vermittlung und Repräsentation kultureller Identitäten sowie Stereotypen in Telenovelas um Aspekte handelt, die nicht klar voneinander abgrenzbar sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Zur besseren Verständlichkeit und Übersichtlichkeit werden diese drei Aspekte im Folgenden dennoch in verschiedenen Abschnitten analysiert. Inhaltlich kommt es hierdurch jedoch zu Überschneidungen, in dem bspw. Aspekte der Wirklichkeitsdarstellung ebenfalls im Abschnitt der kulturellen Identität genannt werden.

Zudem hat diese Arbeit nicht den Anspruch eine Analyse der drei Themenbereiche bezüglich Telenovelas aller hispanoamerikanischen Länder durchzuführen.

Auf Grund der vorhandenen wissenschaftlichen Arbeiten zu dem Themengebiet insbesondere der mexikanischen Telenovela wird der Schwerpunkt deshalb exemplarisch auf die Realitätswiedergabe, Stereotypen und kulturelle Identitäten in Mexiko bzw. in mexikanischen Telenovelas gelegt. Da es sich hierbei jedoch ebenfalls um äußerst komplexe und umfangreiche Themenbereiche handelt und meine Fragestellungen meines Wissens bisher in keiner der Publikationen explizit beantwortet wurden, werden im Folgenden lediglich diejenigen wissenschaftlichen Ergebnisse herausgefiltert, resümiert und miteinander in Beziehung gesetzt, die für die folgenden Kapitel am relevantesten sind. Zudem werden die Erkenntnisse dieser drei Aspekte anschließend jeweils anhand von zwei mexikanischen Telenovelas illustriert. Naturgemäß kann dies kein vollständiges Bild ergeben und wird lediglich exemplarische Einblicke geben. Das Ziel ist es, im Anschluss hieraus eigene Erkenntnisse für die Implementation von Telenovelas im Spanischunterricht herauszuarbeiten.

5.1 Telenovelas zwischen Fiktion und Realität

Eine Telenovela ist eine Geschichte und jede Geschichte hat eine Erzählstruktur, die eine wichtige Voraussetzung ist um Texte zu verstehen und das Genre zu erkennen. Diese Erzählungen sind „*sequences of events, settings, and characters arranged in a logical order through time, the sequence being driven by cause and effect*“ (Abercrombie 1996: 19). Die Ereignisse, Schauplätze und Charaktere können sofort als aktuell, als in der heutigen Zeit situiert, erkannt werden. Dementsprechend werden gegenständliche Elemente wie Zeichen, Sitten, Erzählstrategien etc. verwendet, die eine materielle, soziale oder moralische Welt anschaulich darstellen oder porträtieren. Sie sind die Grundlage aller Erzählstrukturen von Telenovelas (vgl. O’Sullivan et al. 1994: 257). Deshalb kann man davon sprechen, dass Telenovelas eine konstruierte Realität oder eine Spiegelung des realen Lebens offerieren.

Beard (2011: passim) analysiert in ihrem Aufsatz drei verschiedene Arten mexikanischer Telenovelas. Sie gelangt zu der Erkenntnis, dass in Mexiko Fernsehprogramme, zu denen auch Telenovelas zählen, einen großen Einfluss auf die Erzeugung von Meinungen über Gender, Rasse,³⁹ Sexualität und Klasse hätten. Somit würden Telenovelas gleichzeitig offenlegen, welche Vorstellungen über diese Aspekte innerhalb der Gesellschaft existieren.

Klindworth (1995: 152) fasst in einem Satz prägnant eine weitere komplizierte Eigenschaft der Telenovela zusammen: „Telenovelas stellen ‚Welt‘ nicht nur in einer bestimmten Art und Weise dar, in ihnen und durch sie wird auch zu dieser Welt Stellung bezogen.“ Für die Autorin ist es weiterhin eindeutig, dass, indem die Telenovela jeweils nur einen kleinen Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität und seiner Auslegung darstellt, sie nur ein spezifisches Wissen über diese präsentiert. Dennoch, so erläutert Klindworth, dürfe die Telenovela im Gegensatz zur Kunst oder einem Nachttraum niemals die üblichen Wahrnehmungsformen anzweifeln. Deshalb sei die Voraussetzung eine geradlinige Erzählung, deren fiktive

³⁹ Bei dem Begriff „Rasse“ handelt es sich um eine wörtliche Übersetzung des Begriffs *race* (engl.) bzw. *raza* (span.). Auf Deutsch ist der Begriff historisch seit jeher extrem belastet und hat unweigerlich rassistische Implikationen. Dennoch wird er auch heutzutage noch offiziell in deutschen Gesetzestexten verwendet (vgl. bspw. Cremer 2009: 4f.). Mangels einer alternativen, politisch korrekten Übersetzung, werde ich in der vorliegenden Arbeit dennoch auf diese Übersetzung zurückgreifen.

Komponenten nah an die alltäglichen Realitätserfahrungen, -gefühle und – beurteilungen angelehnt sein müssten (vgl. ebd.).

Auch Gónzales (1998: 59) bestätigt, seine Rezeptionsforschungen hätten ergeben, dass die Telenovela ein Teil der Kultur sei und an die Probleme, Wunschvorstellungen, Ängste und Enttäuschungen der verschiedenen Gesellschaftsgruppen anschlieÙe.

Ebenso beschreibt de la Luz Casas Pérez (2005: 411) in ihrem Aufsatz, dass die Auswertung von Interviews gezeigt hätte, dass die Mehrheit der Zuschauer darauf bestehe, dass Telenovelas die Realität darstellen würden, indem sie die mexikanische Gesellschaft so abbildeten, wie sie wirklich sei. Eine Frau hätte sogar erwähnt, Telenovelas *“teach language and culture”* und viele Verhaltensweisen würden von den jungen Zuschauern übernommen. Die Autorin kommt abschließend zu dem Ergebnis, dass die Entwicklung der Telenovelas Tendenzen zu immer realistischeren Darstellungen und heterogeneren Rollenbildern aufweise:

New ways of establishing relationships, dealing with personal and social crises, while still looking for love and affection, entered Mexican telenovela plots. While still supporting family values, a wider range of social roles for women have been established. Male characters are slowly moving away from machista attitudes, confronting more active, outgoing women. Finally, Mexican telenovelas still carry a dose of fantasy and fiction, but they slowly resemble more real-drama situations. The hybridization of the genre is bringing about a new kind of media product, one that is probably unique in nature when compared to other soap operas in the world (ebd.: 412).

Uribe (2009: 186) beschreibt anhand von Interviews, dass die Zuschauer sich sehr mit den erzählten Geschichten in den Telenovelas identifizieren könnten, da es sich teilweise um Ereignisse handele, die mit ihrer Realität übereinstimmen könnten. Jedoch würde das Aussehen der Schauspieler überhaupt nicht das des mexikanischen Volkes widerspiegeln.

Diesem angeblichen Realitätsgehalt in Telenovelas setzt Joachim (2010: 210) entgegen, dass das Format Telenovela zwar mexikanisch, aber „mexikanische Realität“ meist nur schwach erkennbar sei. Diese Art der Mexikanisierung sei ein Problem, da Telenovelas laut Aussagen von Inhabern *Televisas* und *TV Azteca* die Menschen tagtäglich in eine Fantasiewelt entführen würden, in der sie ihr eigenes Elend vergessen könnten. In diesem Fall hätte die Telenovela die Funktion, die Menschen davon abzuhalten ihre eigentliche Realität zu begreifen. Somit würde

das Fernsehen nicht den demokratischen Kommunikationsprozess unterstützen, sondern ihn behindern (vgl. ebd.). Ramírez Pardo (1990: 40ff.) argumentiert diesbezüglich, dass, da der mexikanische Staat im Bildungsbereich kaum präsent, die Telenovela in der Gesellschaft jedoch omnipräsent sei, sie somit die Rolle des „Lehrmeisters“ erobert habe. Allerdings nicht im positiven Sinn, sondern um den Zuschauer zu „Unterwerfung“, „Konsumismus“ sowie „Depolitisierung“ zu erziehen und hierdurch das „nationale Sein“ bedrohe.

Der Venezolaner Ibrahim Guerra (2001) zeichnet in seiner Dissertation ebenfalls ein negatives Bild der Funktion von Telenovelas. Er ist der Auffassung, dass Telenovelas einzig die Intention hätten das Unterbewusstsein des Zuschauers so zu beeinflussen, dass dieser seine Gewohnheiten und sein Verhalten insbesondere bezüglich der kommerziellen Produkte und des Ideenkonsums verändere. So würden die Telenovelas die längste Sendezeit einnehmen und hätten in der Vergangenheit zu einer ausgeprägten Modifizierung der grundlegenden kulturellen Strukturen geführt, indem eine einzige Art des gesellschaftlichen Lebens vermittelt werde. Allerdings räumt er ein, dass diejenigen Länder, die ein höheres industrielles Produktionsniveau der Telenovelas besitzen, zu denen auch Mexiko gehört, weniger hiervon betroffen seien als andere lateinamerikanische Länder. Weiterhin beschreibt er, dass Telenovelas in keiner Weise versuchten, die bestehende Ordnung mit ihren traditionellen sozialen Normen zu unterminieren. Es gäbe nur wenige Anzeichen innerhalb einiger Telenovelas, dass sie das Ziel hätten eine Änderung der Normen und moralischen Grundsätze zu bewirken (vgl. Guerra 2001: 22ff.).

Guerra weist zudem daraufhin, dass trotz des Versuchs die gesellschaftliche Realität in den Telenovelas abzubilden, sie im Endeffekt genau das Gegenteil bewirken würden. Dies bedeute, dass trotz der Implementation von Themen wie Drogenhandel, Sexuallykrankheiten, Abtreibung, Homosexualität etc. diese Aspekte so vermittelt würden, dass es sich hierbei für den Zuschauer lediglich um Ereignisse des Bildschirms handele, die für ihn zwar vertraut seien, aber niemals auf die eigene Realität übertragen würden. Auf diese Art wirke die Telenovela als ein unterhaltsames Verkaufsinstrument, das den Zuschauer mit einer Fiktion konfrontiere, die der Realität ähnlich sei. Sie zeige zumeist mittels einer weiblichen Haupt-

rolle, dass der Schmerz, das Elend und die Armut notwendige, aber vorübergehende Zustände seien (vgl. ebd.: 54).

Guerra unterscheidet im Folgenden zwischen vier verschiedenen Kategorien von Telenovelas: der traditionellen, der realistischen, der sozialen oder „Leitartiklerin“ und der funktionalen Telenovela (ebd.: 55).

Die traditionelle Telenovela, im Spanischen auch *rosa* genannt, basiert zumeist auf utopischen und fantastischen Elementen. Sie ist deutlich melodramatischer als die anderen Kategorien (vgl. ebd.: 55f.).

Die realistische Telenovela dagegen

[...] intenta la utilización del medio comunicacional a partir de la función periodística de inmediata que éste posee, acentuando lo que ya el cine realista y neo-realista y algunos otros de formato libre habían planteado a partir de una estética informal y retratista, mostrar explícitamente las deficiencias e irregularidades de su etorno inmediato (ebd.: 56).

Sie nimmt somit Abstand von der traditionellen Telenovela, in der bspw. die extreme Armut mittels Schönheitsprodukten und schönen Kleider überwunden werden kann, und zeigt schonungslos die Mängel seiner Umgebung auf (vgl. ebd.: 56).

Die soziale Telenovela zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Realität des Zuschauers offenlegt. Die Ereignisse der Handlung ähneln realen Begebenheiten und sie versuchen eine informative und kritische Analyse verschiedener Aspekte der Gesellschaft aufzuzeigen (vgl. ebd.: 57).

Die funktionale Telenovela wird mit dem Ziel produziert das soziale und kulturelle Verhalten und die Einstellungen des Zuschauers anzuregen. Teilweise wird sie auch zu erzieherischen Zwecken genutzt. Mittels Beispielen und Informationen wird versucht ideologische Konzepte, Gewohnheiten und Trends zu beeinflussen. Diese funktionalen Telenovelas versuchen das Selbstwertgefühl des Zuschauers zu stimulieren, damit er ein Gefühl von Vertrauen in die öffentlichen Institutionen entwickelt mit dem Ziel den Rezipienten in das sozio-politische System zu integrieren in dem sich auch das kommerzielle Fernsehen befindet. Hierdurch nimmt das Fernsehen zugleich eine komplementäre didaktische Funktion zu den offiziellen Plänen der regulären Bildung ein (vgl. ebd.: 59).

Zwischenfazit

Bereits der Titel dieses Abschnitts deutet daraufhin, dass es sich bei den Geschichten der Telenovelas um eine Gratwanderung zwischen Fiktion und Realität handelt. Die oben zusammengefassten wissenschaftlichen Erkenntnisse zeigen, dass die Autoren zumeist sehr generalisierend über Telenovelas sprechen, wobei sie sich meiner Ansicht nach mehrheitlich unbewusst auf unterschiedliche Kategorien⁴⁰ von Telenovelas beziehen. Weiterhin ziehen einige Wissenschaftler in ihrer Argumentation zusätzlich die Perspektive der Realitätswahrnehmung der Rezipienten heran, wodurch ein Vergleich der Argumentationslinien erschwert wird, da sie hierdurch zu heterogenen bzw. kontroversen Erkenntnissen gelangen. Es ist somit notwendig zwischen zwei Perspektiven bzw. Analyseebenen zu unterscheiden - den Ergebnissen der Rezeptionsforschung und den Erkenntnissen der Inhaltsanalyse des Formats, wobei jedoch zu berücksichtigen ist, dass beide teilweise interdependent sind.

Für die inhaltliche Formatanalyse erscheint mir die von Guerra (2001) vorgenommene Unterteilung der Telenovelas in die vier Kategorien traditionell, realistisch, sozial und funktional hilfreich, da sich in diesen größtenteils alle divergenten Auffassungen der Autoren wiederfinden. Allerdings ist zu berücksichtigen, dass er sie nicht explizit für mexikanische Telenovelas entwickelt hat. Weiterhin ist trotz der generellen Sinnhaftigkeit seiner Kategorienbildung zu bezweifeln, dass sich in der Praxis tatsächlich jede Telenovela einer dieser Kategorien zuteilen lässt. Vielmehr ist anzunehmen, dass es zu Überschneidungen kommen kann. Zudem ist die Unterteilung in soziale und realistische Telenovelas nicht sehr ausdifferenziert, da nach meinem Verständnis in beiden Fällen annäherungsweise eine Abbildung von Realitäten stattfindet. Auch wenn Guerras Modell deshalb für die Zwecke dieses Abschnitts defizient ist, möchte ich es mit dem Ziel einer Strukturierung auf Grund mangelnder Alternativen für das Zwischenfazit heranziehen. Parallel zur Kategorisierung der verschiedenen Erkenntnisse werde ich jeweils die Ergebnisse der Zuschauerwahrnehmung anordnen.

⁴⁰ Ich beziehe mich hier auf die Kategorien von Guerra (2001).

Eine Zusammenfassung der einzelnen Positionen ergibt, dass ein Teil der Wissenschaftler der Auffassung ist, Telenovelas spiegeln die Realität oder zumindest Ausschnitte der gesellschaftlichen Wirklichkeit wider (vgl. Beard 2011; Klindworth 1995). Diese Positionen entsprechen somit weitestgehend der Form und den Inhalten traditioneller und sozialer Telenovelas, wobei im Gegensatz zu Guerra (2001) keine Aussagen über die kritische Darstellung von Elementen getroffen werden. Größtenteils entspricht dieses, mit Ausnahme der unrealistischen Darstellung des Aussehens der Figuren, ebenfalls den Auffassungen der Rezipienten (vgl. de la Luz Casas Pérez 2005; Gónzales 1998; Uribe 2009). In einer weiteren dieser Kategorie zugehörigen Position wird ergänzt, dass die Zuschauer insbesondere die zunehmend realistischeren und heterogeneren Themen und Rollenbilder nicht als real wahrnehmen würden (vgl. Guerra 2001).

Ein weiterer Autor vertritt die Auffassung, dass in Telenovelas keinesfalls mexikanische Realität abgebildet werde, aber die Fiktion von den Zuschauern dennoch als real betrachtet würde (vgl. Joachim 2010). Ersterer Aspekt stimmt mit der Kategorie der „traditionellen Telenovela“ überein.

Weitere Ansichten entsprechen der Rolle der funktionalen Telenovela, durch die versucht wird Einstellungen und Verhalten der Rezipienten zu beeinflussen (vgl. Guerra 2001; Ramírez Pardo 1990). Diese Kategorie beinhaltet jedoch keine explizite Aussage bezüglich des Realitätsgehalts. Es könnte sich aus ihr höchstens ableiten lassen, dass sie eine Perspektive auf die gewünschte Realität der Regierung darstellt.

Abschließend lassen sich die wissenschaftlichen Ergebnisse zweier relevanter Analyseebenen bezüglich der Realitätsdarstellung in Telenovelas festhalten:

- 1) Es gibt unterschiedliche Kategorien von Telenovelas. Je nach Kategorie spiegeln sie größtenteils bzw. weniger bis gar nicht die Wirklichkeit wider. Eine verallgemeinernde Aussage für das Format der Telenovela kann somit nicht getroffen werden. Jedoch werden immer seltener rein traditionelle und somit realitätsferne Telenovelas produziert. Dies impliziert, dass tendenziell mehr realitätsnahe Telenovelas ausgestrahlt werden.

2) Die Rezipienten fassen viele Aspekte innerhalb von Telenovelas mehrheitlich als der Realität entsprechend auf. Allerdings gibt es innerhalb der Rezeptionsforschung keine nach den Kategorien der Telenovela differenzierenden Erkenntnisse.⁴¹

Die sich hieran anschließende Frage lautet, ob und wenn ja inwieweit Telenovelas, u.a. auf Grund der überwiegenden Zuschauerwahrnehmung des Formats als Widerspiegelung von Realität, ebenfalls kulturelle Identitäten offenlegen und/oder kreieren und vermitteln bzw. kreieren.

5.2 Telenovelas und kulturelle Identität

5.2.1 Kulturelle Identität – eine Begriffsklärung

Es gibt verschiedene Definitionen und sogar Monografien zu dem komplexen Begriff der kulturellen Identität, in denen verschiedene Vorstellungen aufeinandertreffen. Insbesondere Aspekte wie kulturelle Ausdrücke, Nationalität und nationale Ansichten werden in diesen thematisiert, die je nach Position und dem spezifischen Konzept von Kultur variieren.

Die Hauptelemente des an dieser Stelle verwendeten Konzepts⁴² von kultureller Identität stellen die Kultur und der kulturelle Ausdruck (*cultural expression*) dar, wozu bspw. sowohl Kunstwerke als auch andere Ausdrucksformen, Einstellungen, Meinungen, Werte und Ideen zählen. So erläutert Audley:

Our culture is expressed not just in works of art or entertainment, but in all forms of expression that reflect attitudes, opinions, values and ideas, and in information and analysis concerning the present as well as the past. Just as an awareness of our collective past is an essential component of cultural identity, so too is an awareness of what is happening now (Audley 1983: xxi).

Kultur ist ein komplexes und dynamisches Konstrukt von Menschen, Dingen, Ansichten, Aktivitäten und Dynamiken, das sowohl Bestand hat als sich auch in der alltäglichen Kommunikation und sozialen Interaktionen verändert:

⁴¹ Lediglich in einer einzelnen Dissertation, der von Guerra (2001), wird dargelegt, dass weniger zeitgemäße, traditionellere Geschichten und Themen häufiger als real von den Zuschauern wahrgenommen werden als Geschichten mit heterogenen Rollenbildern und Themen.

⁴² Die Entscheidung für dieses Konzept basiert auf seiner besonderen Eignung für die Anwendung auf lateinamerikanische kulturellen Identitäten inklusive des Formats der Telenovela.

Today familiar resources ranging from food, language and religious rituals to TV programmes and popular music are combined by individuals and groups into distinctive cultural repertoires or tool kits (Lull 1995: 66).

So ist auch das Fernsehen zu einem wichtigen Teil der täglichen Routine geworden und in einigen Fällen findet das Leben entsprechend des Fernsehprogramms statt (vgl. Lull 1988).

Zusätzlich zu diesen Auffassungen von kultureller Identität integriert Uhle (2006) in seiner bedeutenden Münchner Habilitationsschrift *Freiheitlicher Verfassungsstaat und kulturelle Identität* zudem den Begriff der Kulturgemeinschaft, den er zugleich als Nation bezeichnet:

Unter kultureller Identität wird die Gesamtheit der kulturell geprägten Werte samt der daraus resultierenden Weltansichten und Denkweisen sowie der ebenfalls kulturell geprägten Verhaltens- und Lebensweisen verstanden, die das Eigenbild einer Kulturgemeinschaft – namentlich einer Nation – prägen. Die so verstandene kulturelle Identität wird sowohl durch Elemente der Zugehörigkeit zu einem (übergeordneten) Kulturkreis als auch durch Elemente der Zugehörigkeit zu der individuellen Kultur der betreffenden Gemeinschaft bestimmt (Uhle 2006: 508).

Ono (1998: 193ff.) setzt dem entgegen, dass es zwar eine Nationalkultur gebe, diese aber lediglich eine von vielen Ebenen der kulturellen Identität darstelle. So würden in vielen Nationalstaaten sehr vielfältige Kulturen existieren, die teilweise unterschiedlicher seien als die Kulturen der angrenzenden Länder. Deshalb ist es wichtig die Begriffe Nation und Kultur nicht synonym zu verwenden und folglich auch Nationalstaaten nicht als eine homogene Identität zu begreifen.

Dennoch sprechen die Verfügbarkeit von Daten und die existenten empirischen Studien für die Auswahl von Nationalstaaten als Aggregationsebene der Kultur. Deshalb ist es auch nur in seltenen Fällen möglich unterhalb der nationalen Ebene weitere Differenzierungen vorzunehmen. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte sind nationalstaatlich angelegte Kulturanalysen somit durchaus sinnvoll, da Aspekte wie die dominante Landessprache, ein einheitliches Bildungssystem, das nationale politische System und landesweite Massenmedien die kollektive Identität der Bürger eines Landes beeinflussen (vgl. z. Bsp. Adick 2005: 245f.)

Auch wenn es den Wunsch einzelner Bevölkerungsgruppen und Regionen nach mehr Autonomie gibt bzw. sie sogar nach Separatismus streben, so wird er zwar zumeist akzeptiert, jedoch auf die Pflege von Tradition und Brauchtum reduziert.

Es kann aber auch zu Marginalisierung und Ausgrenzung von Minderheiten kommen, wie es ebenfalls in Mexiko der Fall ist. Dennoch ist dies kein Grund nicht von einer mexikanischen Kultur zu sprechen, die es gilt zu analysieren und zu diskutieren, sondern diese „verbundene Zerrissenheit“ und der *indigenismo* können vielmehr als zugehöriges Element des mexikanischen Selbstverständnisses betrachtet werden (vgl. z. Bsp. Huffs Schmid 2010; Kozlarek 2003).

An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, dass der Politologe Jean François Bayart (1996: 110) in seinem Werk *The Illusion of Cultural Identity* sogar die kritische These entwickelt, dass die von einer Gesellschaft wahrgenommene „Kultur“ keineswegs als einfache Phänomenologie der Tradition gelte, sondern durch von der Politik befürwortete Darstellungen (*representations*) ständig ex novo geschaffen werde. Exakt diese Auffassung vertritt der mexikanische Wissenschaftler Gálvez Bautista (2011: 1-3) bezüglich des mexikanischen Staates.

Auch in dieser Arbeit muss aus Reduktionsgründen eine nationalstaatlich angelegte Analyse der kulturellen Identität erfolgen; dies jedoch in dem Bewusstsein, dass es sich hierbei lediglich um eine von vielen Ebenen kultureller Identität handelt.

5.2.2 Ausgewählte Aspekte kultureller Identität in Mexiko – ein historischer Annäherungsversuch

Den Versuch einige Aspekte kultureller Identität in Mexiko anhand seiner Geschichte zu skizzieren ist notwendig, um sowohl den folgenden Abschnitt bezüglich der kulturellen Identität in Telenovelas als auch die unter 5.4 durchgeführte Illustration der ausgewählten Aspekte anhand zweier Telenovelas inhaltlich zu verstehen. Unter diesem Blickwinkel fand ebenfalls die Auswahl der folgenden Aspekte statt.

Seit Mitte der neunziger Jahre begannen Wissenschaftler verschiedener Forschungsrichtungen sich aus verschiedenen Blickwinkeln mit dem Thema der sogenannten „Mexikanität“ (*mexicanidad/ lo mexicano*) auseinanderzusetzen. Der Geschichtswissenschaftler González y Gonzáles (1993: 769f.) aber sagt, dass es trotz dieser breiten Auseinandersetzung bis heute keine allgemeingültige Antwort

oder Version geben kann, da Mexiko immer in Bewegung ist und sich stetig verändert.

Den Auftakt bildete die weit rezipierte Publikation *El perfil del hombre y la cultura en México* (1957) des damaligen Direktors der Fakultät für Philosophie und Geisteswissenschaften der Nationalen Autonomen Universität von Mexiko (UNAM), Ramos. Unter den bekanntesten Publikationen finden sich ferner Autoren wie Leopoldo Zea, Emilio Uranga, Jorge Portilla und Salvador Reyes Nevares.

Im Rahmen dieser Arbeit ist es nicht möglich den wissenschaftlichen Diskurs bezüglich der „Mexikanität“ nachzuzeichnen bzw. einen fundierten Überblick über diese zu geben. Um jedoch zumindest einen groben Einblick in die Thematik der mexikanischen Identität zu erhalten, wird im Folgenden eine knappe Skizzierung einiger historischer Eckpunkte erfolgen, die bis heute Einfluss auf die aktuelle „Mexikanität“ haben. Der Schwerpunkt wird hierauf gelegt, da nach Audley (1983) ebenfalls die Geschichte eines Staates, in diesem Fall des mexikanischen, betrachtet werden muss, um eine mexikanische Identität beschreiben zu können (vgl. 5.2.1).

Diese Darstellung hat jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit und auf Grund eines hermeneutischen Zugangs sind subjektive Interpretationen und Zuschreibungen unumgänglich.

Nach dem Ende der unterschiedlichen indigenen Imperien entstand durch die Kolonisierung und anschließend durch das moderne Mexiko ein Volk der Mestizen. Diese Verbindung des indigenen Erbes mit den kulturellen Komponenten der Eroberung, dieser geschichtlich konstituierte Synkretismus, bildet das zentrale Element mexikanischer Identität (vgl. z. Bsp. Ramos 1957: 9f.).

Mit dem Begriff Synkretismus wird Bezug auf den religiösen Aspekt der Vermischung genommen, da Mexiko ein überwiegend katholisches Land ist. Jedoch handelt es sich beim herrschenden Katholizismus nicht um ein Abbild der europäischen Religiosität, sondern laut Krupp um die Entwicklung religiöser Mischformen, „die es den unterdrückten Ureinwohnern erlaubten, trotz ihrer Unterwerfung unter einer fremden, religiösen Symbolwelt eigene Überzeugungen und Praktiken in Form heimlicher Widerstandskultur beizubehalten“ (Krupp 1996: 293).

Trotz der Missionierung gelang es den Indigenen ihre Rituale wie bspw. Zeremonien zu bewahren, auch wenn sie umbenannt wurden. So wurden zum Beispiel die Charakteristiken von indigenen Göttern auf die Heiligen der katholischen Kirche übertragen. Hierdurch kam es zu einem synkretischen Katholizismus, der bis heute eine Vermischung aztekischer und katholischer Rituale und Glaubensbekenntnisse ist. Ein berühmtes Beispiel hierfür ist der weit verbreitete Marienkult, der Bezug auf die Jungfrau aus Guadalupe (*Virgen de Guadalupe*) nimmt. Der Legende nach lebt in der Jungfrau Maria die Göttin der Azteken, Tonantzin, weiter. Die Jungfrau soll einem Indigenen als eine dunkelhäutige Frau, die *Nahuátl*⁴³ sprach, an ihrem zertrümmerten Heiligtum erschienen sein. Es handelt sich bei diesem Ort um die wichtigste Pilgerstätte Mexikos (vgl. z. Bsp. Arredondo 2005: 9f.; Knight 1990: 82), da in Mexiko mehr als 90% der Bevölkerung offiziell katholisch und fast 99% Anhänger der Jungfrau von Guadalupe sind (vgl. Fernández/ Paxman 2000: 81f.). Laut Valenzuela Arce (1999) sei der Guadalupe-Kult in Mexiko somit ein nationaler Identifikationsbezug mit großer kultureller Stärke.

Wichtige historische Wendepunkte und Veränderungsphasen waren die Unabhängigkeitsbewegung ab 1810, der Mexikanisch-Amerikanische Krieg von 1846 bis 1848, in dem die USA weite Teile Mexikos annektierten, die faktische Diktatur unter Porfirio Díaz, der dreißig Jahre lang (1877–1911) herrschte und die darauf folgende mexikanische Revolution. Ihre Helden Pancho Villa und Emilio Zapata sind bis heute Helden und Bestandteil des mexikanischen Selbstverständnisses sowie Ursprung des mexikanischen Nationalbewusstseins. Durch die Revolution wurde der gemeinsame Bestand an Symbolen, Sprachen und Werten weiter gefestigt (vgl. Bremer 1996: 635).

Insbesondere die Helden wie bspw. Cuauhtémoc und Moctezuma, Hernán Cortés, Malinche, die Jungfrau, aber auch die *Chingada* stellen eine Verbindung zur mexikanischen Kultur her.

Cuauhtémoc und Moctezuma waren die letzten Aztekenherrscher. Erstgenannter wird bis heute von allen Schichten und Ethnien in Mexiko als Märtyrer und Held verehrt. Er wurde von Cortés erhängt und stellt die vergebliche Verteidigung der

⁴³ *Nahuátl* ist die Sprache der Azteken.

Indigenen gegen die Kolonialmacht dar. Dieses unehrenhafte Scheitern ist zugleich als generelles vorherrschendes Minderwertigkeitsgefühl bis heute ein wichtiges Element des mexikanischen Selbstbildes (vgl. z. Bsp. Brading 2004: 136f.). Der spanische Eroberer Cortés symbolisiert dagegen den Prototyp eines „Machos“⁴⁴, der sich ohne Rücksicht auf Verluste aneignet, was er haben möchte. Zwar wird er von der Bevölkerung gehasst, aber durch seine Beziehung zu Malinche⁴⁵ besitzt er den Status als Quasi-Vater des mexikanischen Volkes. Der aus dieser Beziehung entstandene Sohn wird auch als „der erste Mexikaner“ und Malinche als die „Mutter der Rasse der Mestizen“ bezeichnet (vgl. McBride-Limaye 1988: 11).

Das ständig in Mexiko verwendete Wort *Chingada* steht verkürzt gesagt für „die Geschändete“, die durch ihre widerstandslose Hingabe und Passivität ihre Identität verliert und durch Malinche symbolisiert wird. Sie repräsentiert somit alle indigenen Frauen, die von den Eroberern vergewaltigt oder verführt wurden.

Der Begriff *Malinchista* wird vereinfacht ausgedrückt vor allem als Synonym für Vaterlandsverräter⁴⁶ verwendet. Sie sind die Nachfahren der *Chingada* (vgl. McBride-Limaye 1988:11f.; Paz 1961: 86). Bis heute spielt Malinche vor allem aus drei Gründen eine sehr wichtige Rolle für die kulturelle Identität der Mexikaner:

- a) *she incorporates the problem of the confusion of origins in Mexico because she facilitated the chaos the Conquest brought,*
- b) *she embodies the problem of national identity as she reflects aspects of the three heritages: Indian, Spanish and mestizo,*
- c) *she represents the ongoing process of overcoming difference, of naturalizing alterity, i.e., the process of mestizaje* (McBride-Limaye 1988: 15f.).

Die Suche nach einer authentischen mexikanischen Identität gestaltet sich hierdurch als paradox, da die Mexikaner einerseits zu ihren Wurzeln zurückkehren wollen, andererseits diese Wurzeln ablehnen (vgl. ebd.).

⁴⁴ Mangels eines geeigneten nicht umgangssprachlichen Begriffs für das Wort „Macho“, werde ich im Folgenden dieses verwenden.

⁴⁵ Die berühmte Malinche war eine Indigene, die Nahuátl und Maya sprach und mit Cortés deshalb als Dolmetscherin aber auch als seine Geliebte durch das Land reiste.

⁴⁶ Mit Vaterlandsverräter sind nach Paz diejenigen gemeint, “[...] *who want Mexico to open itself to the outside world*” (Paz 1961: 86).

Laut Freudfeld (2002: 69ff.) ist das Ergebnis dieses historischen Loses ein starkes Misstrauen und eine Unsicherheit, die sich ebenfalls im Machismo widerspiegeln. Sie interpretiert die Gewalterfahrung durch die Eroberung, den weiblichen Verrat durch Malinche und die unumgängliche Machtlosigkeit als Aspekte, denen mit Stärke und Männlichkeit entgegengetreten werden muss, dem sogenannten Machismo. Bartra (1992: 158) erweitert diese Interpretation zudem um die Rolle der *Virgen de Guadalupe*: *“Mexican man knows that woman (his mother, lover, wife) has been raped by the macho conquistador, and he suspects that she has enjoyed and even desired the rape.”*

Uribe (2009: 135) fasst die Personen Malinche und die Jungfrau aus Guadalupe, den „Macho“ und Machismo sowie den *charro*⁴⁷ unter der Kategorie des Mythos⁴⁸ zusammen. Der Mythos sei ein sozial akzeptierter und gemeinsamer Glaube, der eine der wichtigsten Ausdrücke für die kollektive Mentalität in Mexiko sei.

De la Luz Casa Pérez (2010: 108) ergänzt diese traditionellen Charakteristika der kulturellen Identität der Mexikaner zusätzlich zur Geschichte und der Religion um die Aspekte Sprache und Nationalismus.⁴⁹

5.2.3 Telenovelas - Vermittlung oder Repräsentation kultureller Identität?

Der Ursprung meines Gedankengangs, dass Telenovelas und die kulturelle Identität der Mexikaner miteinander verknüpft sind, ist, dass sie „als erste Gattung die lateinamerikanischen Gesellschaften als ganze (allmählich) erfasst und durchdringt“ (Michael 2010: 13). Dem ist hinzuzufügen, dass hierfür in Mexiko auch die technischen Voraussetzungen vorhanden sind; so besaßen im Jahr 2000 96% der mexikanischen Haushalte ein Fernsehgerät. Jedoch verfügten nur 50% über ein Telefon, 7,2% über einen Computer und lediglich 5,8% der Haushalte hatten

⁴⁷ *Charro* ist ein Reiter in mexikanischer Tracht, der eine Ikone für die Mexikaner ist. Vgl. zum *charro* als Inbegriff der Mexikanität (Palomar 2004: passim).

⁴⁸ Florescano definiert Mythos folgendermaßen: „[...] *El contenido del mito puede ser un acontecimiento real o imaginario, o un episodio que nunca ocurrió, pero que muchos piensan que efectivamente tuvo lugar. La verdad del mito no está en su contenido, sino en el hecho de ser una creencia aceptada por vastos sectores sociales. Es una creencia social compartida, no una verdad sujeta a verificación*“ (Florescano 1995: “Prólogo”).

⁴⁹ Weitere Aspekte der historischen Forschung zur Identitätsproblematik in Lateinamerika und Mexiko bieten die Sammelbände von Riekenberg/ Rinke/Schmidt (2001) und Béjar Navarro/ Rosales Ayala (2005).

einen Internetzugang. Dies zeigt, dass das Land bezüglich der innergesellschaftlichen Kommunikation abhängig vom Fernsehen ist, welches lediglich eine unidirektionale Kommunikation ermöglicht. Michael hebt hervor, dass hierdurch nach Ausschalten des Fernsehgeräts somit auch die Mehrheit der Personen nicht mehr Teil der Gesellschaft sei. Die Verbundenheit mit und die Teilnahme an der Gesellschaft hänge somit vom Fernsehgerät ab (vgl. ebd.: 186f.).

Hinzu kommt, dass die Telenovela seit den sechziger Jahren die lateinamerikanische Medienkultur als hegemonische Gattung des hegemonischen Mediums (das Fernsehen) dominiert (vgl. ebd.: 191). Diese Vorherrschaft besteht für Postman darin, dass das Wissen der Gesellschaft über sich selbst und den Rest der Welt von der großen Mehrheit der Gesellschaft ausschließlich mittels des Fernsehens erlernt werde. Hierdurch finde nicht nur eine Darstellung der Welt durch das Fernsehen statt, sondern die Welt nimmt für einen Großteil der Menschen die Form des Fernsehens an (vgl. Postman 1986: 92). In Bezug auf Mexiko ist der Grund hierfür, laut Michael, vor allem der Mangel an Gattungsalternativen, da bspw. Printmedien nur einen kleinen Teil der eher alphabetfernen Gesellschaftsmehrheit erreichen würden. Hierdurch würden erforderliche soziale Funktionen, die die Unterhaltungsfunktion übersteigen, auf die Telenovela übertragen und somit ihre herausragende gesellschaftliche Bedeutung konstituiert (vgl. Michael 2010: 193).

Der mexikanische TV-Produzent Epigmenio Ibarra (2000) ist davon überzeugt „[...] *que la telenovela ha moldeado el carácter de los mexicanos, que ha tocado las fibras más íntimas*“ (Ibarra 2000: 126). Seiner Auffassung nach hat die Telenovela somit einen erheblichen Anteil an der Prägung der Mexikaner.

Mithilfe einer Befragung ermittelte der bekannte mexikanische Kommunikations-, Sozialwissenschaftler und Soziologe Gonzáles (1998: 61f.), dass knapp 60% der Zuschauer der Auffassung seien, Telenovelas würden ihnen bei der Bewältigung alltäglicher Probleme im Leben helfen, und ca. die Hälfte meinte, dass die Telenovela **keine**⁵⁰ realitätsfernen Themen behandle. Auch Interviews von Díaz et al. (1995: 182) ergaben, dass nach Meinung der befragten Zuschauer Telenovelas ihnen ermöglichten das Leben besser zu verstehen.

⁵⁰ Hervorhebung durch die Verfasserin.

Diese Ergebnisse zeigen, dass die Rezeption der Telenovela nicht mit ihrem Ausstrahlungsende stoppt, sondern zuvor und anschließend in das Familienleben integriert wird. Ein weiterer Anhaltspunkt hierfür ist, dass die Telenovelas gemeinsam in der Familie diskutiert, interpretiert und beurteilt werden, wobei ein Schwerpunkt auf dem Realitätsabgleich liegt. Die Telenovela wird somit von ihren Zuschauern auf ihren Wirklichkeitsgrad hin überprüft (vgl. Gonzáles 1998: 61-63). Klindworth (1995: 209) hat diesbezüglich ermittelt, dass dieser Realitätsabgleich oftmals positiv beantwortet wird, da die Telenovela vor allem sehr allgemeine und alltägliche Ereignisse und Empfindungen darstellt.

Es kann somit zumindest schon einmal festgestellt werden, dass die Telenovela einen außerordentlichen Einfluss auf das Leben der mexikanischen Bevölkerung hat. Die Frage, die sich hieran anknüpfend stellt, ist, was für ein kulturelles Bild durch die Telenovelas vermittelt wird und wer hierfür verantwortlich ist.

Der wichtigste Produzent von Telenovelas in Mexiko ist das Unternehmen *Televisa*. Problematisch ist die Monopolstellung des Unternehmens, durch die ein Demokratiedefizit des Fernsehens zustande kommt (vgl. Joachim 2010: 181ff.). *Televisa* hat bis zu Beginn der neunziger Jahre 160 Unternehmen vereinigt, und inzwischen gehört der Konzern fast vollständig der Familie Azcárraga. Eine Umstrukturierung des Unternehmens bewirkte, dass ihm nun ebenfalls die Firmen angehören, die für Programmproduktion und –verkauf verantwortlich sind. Um der Konkurrenz keine Gelegenheiten zu geben einflussreicher zu werden, wendete *Televisa* diverse aggressive Mittel an⁵¹, so dass es bis heute das machtvollste Unternehmen Mexikos ist. Der mexikanische Staat gründete erst zwanzig Jahre später, zwischen 1968 und 1985, drei eigene Sender, die jedoch finanziell so dürftig ausgestattet wurden, dass sie auf Grund ihres Programms nur eine sehr niedrige Zuschauerquote hatten. So benutzt selbst die Regierung die Sender *Televisas* um den Zuschauern ihre Botschaften zu vermitteln. Als Belohnung der äußerst entgegenkommenden Behandlung gegenüber *Televisa* durch die Regierung strahlt das Unternehmen die gleichen Vorstellungen über bspw. die Familie, Nation, Wirtschaft, Sozialpolitik etc. aus, die die Regierung hat. Insbesondere Telenovelas werden hierbei als Vermittlungsgenre eingesetzt. Das zurzeit einzige Konkurrenz-

⁵¹ Eine Darstellung dieser Strategien findet sich in Klindworth (1995): 45.

unternehmen ist *TV Azteca*. Es besitzt jedoch nur zwei Sender. *Televisa* dagegen besitzt vier nationale Sender und diverse Bezahlfernsehsender (vgl. Klindworth 1995: 41ff., 80).

Die Produzenten der Telenovelas in *Televisa* können weder das Drehbuch und die inhaltlichen Hauptthemen bestimmen noch die Hauptdarsteller auswählen. Stattdessen beauftragt die Abteilung „*Recursos literarios*“ des Unternehmens Autoren mit dem Verfassen von Drehbüchern. Zumeist erhalten sie hierfür konkrete Instruktionen, die sie umsetzen sollen. Bis in die neunziger Jahre haben ausschließlich die Produzenten Ernesto Alonso und Valentin Pimstein die Geschichten und Autoren ausgewählt (vgl. ebd.: 75, 80).

Die von *Televisa* produzierten Telenovelas folgen trotz einiger Veränderungen stets einem typischen Modell. Dieses spezielle Schema beruht auf der Erzählweise und weiteren Elementen, die laut Uribe Alvarado jedoch rückläufig sind - bspw. die Familie als gesellschaftliches Ideal und die katholische Identität als einzige religiöse Identität, die mittels der Jungfrau aus Guadalupe betont wird (vgl. Uribe Alvarado 2003: 42).

Fernández und Paxman (2000) vertreten in ihrem Buch dagegen die Auffassung, dass diese Elemente immer noch in den Telenovelas von *Televisa* enthalten seien und kategorisieren sie in drei zentrale Kräfte ein: den sexuellen Konservatismus, den Sozialdarwinismus und den Rassenelitismus⁵². Die erste verdeutlicht eine machistische Tendenz und doppelte Moral: Die Heldinnen sind Jungfrauen oder verheiratet, absolut treu und frei von jedem persönlichen sexuellen Ausdruck. Sie sind gläubig und identifizieren sich mit der Jungfrau von Guadalupe, was durch ihre Namen wie María, Mariana oder María Isabel noch verstärkt wird. Die Helden dagegen gehen regelmäßig sexuellen Experimenten nach, da sie von der Sünde - der Rivalin der Heldin - dazu verleitet werden und können nur durch die Liebe der Heldin gerettet werden. Wenn aber die Heldin den falschen Weg geht, so muss sie dafür stets hart bezahlen, da sie die Werte der katholischen Kirche verraten hat. Im Gegensatz zum Helden, dem seine Sünden bereits damit vergeben werden, dass er sich entschuldigt, muss die Heldin erst alle Arten von Demütigungen erfahren, bis sie befreit werden kann. Abgesehen von einer immer existen-

⁵² Mangels einer bereits existierenden Übersetzung des spanischen Worts *elitismo racial*, habe ich den Begriff frei als „Rassenelitismus“ übersetzt.

ten Liebesgeschichte gibt es in den mexikanischen Telenovelas stets Bezugspunkte zu religiösen Symbolen. Die Rollen der Darsteller sind katholisch und insbesondere „*guadalupano*“⁵³ (Fernández/ Paxman 2000: 81).

Ein weiteres wichtiges Element der erzählten Geschichten ist das Modell der Kernfamilie als Gesellschaftsideal und Faktor für den sozialen Zusammenhalt: die Vermittlung von Werten, die das Bild einer einzigen „großen mexikanischen Familie“ projizieren.

Hinsichtlich des Sozialdarwinismus beziehen sich Fernández und Paxman auf eine natürliche Machteroberung. Diese rechtfertigt die sozialen Ungleichheiten in Mexiko, indem argumentiert wird, dass die Eliten eher dazu geeignet sind das Land zu regieren. In den Telenovelas steigen die Arbeiter somit nie in der Hierarchie auf, da diese die Herrschaft der Eliten gefährden würden. Die Heldinnen können zwar ein höheres gesellschaftliches Niveau erreichen, aber nur nach der Überwindung vieler Vorurteile und großem Leid und nur, indem sie einen Märchenprinzen heiraten. Allerdings treffen sie auch diese Entscheidung nie selbst: “[...] *era esencial que las Cenicientas no eligieran subir de escala social, sino que fueran elegidas para ello*” (ebd.: 82).

Der letzte Punkt, Rassenelitismus, wurde zwar am wenigsten erforscht, aber es handelt sich um einen konstanten Bestandteil aller Telenovelas. Hierzu gehört insbesondere die Ausgrenzung dunkelhäutiger Schauspieler mit indigenen Zügen. Mittels der Darstellung von ausschließlich „weißen“ Protagonisten, die als Vorbilder fungieren, wird die Tradition der Ehrfurcht vor den Herren (*patrones*) spanischer Schönheit und den Amerikanern verstärkt. Hierdurch wird auch der Glaube an einen Zusammenhang zwischen dem europäisch-nordamerikanischen Schönheitsideal und Glück und folglich auch Reichtum intensiviert: „*La riqueza era un derecho de nacimiento de las güeras y güeros*“ (ebd.: 82f.).

Nach den beiden Autoren handelt es sich bei diesen drei Charakteristika von Telenovelas allerdings um Aspekte, die bereits vor den Telenovelas im Leben der mexikanischen Gesellschaft vorhanden waren; nur dass sie jetzt genutzt würden um den Zuschauern das zu zeigen, was sie bereits tagtäglich leben. Auch wenn es sich hierbei um typische Charakteristika der ersten Etappe der Telenovellaproduk-

⁵³ Vgl. zur Repräsentation der Prinzipien des Katholizismus in den mexikanischen Telenovelas auch Guerra (2001): 24ff.

tion handelt, so sind dies immer noch bestimmende Faktoren der aktuell produzierten Telenovelas (vgl. ebd. 84ff.).

Estill (1998: 12) hebt zusätzlich hervor, dass insbesondere durch das melodramatische Konzept der Telenovela die Themen Moral, Gerechtigkeit und das endlose Spiel zwischen schlecht und gut betont werden würden. Diese Konzepte erzeugten jedes Mal ein Porträt davon, wie die mexikanische Nation sein solle und führten zur Konstruktion des Gefühls einer nationalen Identität (vgl. auch Lull 2001: 155). Die Aufrechterhaltung dieser inneren Ordnung spiegele gleichzeitig die Akzeptanz des Kulturgefälles sowie der sozialen Ungleichheiten bezüglich Klasse, Rasse und Geschlecht wider. Laut Uribe (2009: 72) handelt es sich hierbei um „schmerzhaft Realitäten“, die durch die Ausstrahlung von Telenovelas stetig verstärkt würden.

Auch Esteinou (1990: passim) bringt in seinem Aufsatz zum Ausdruck, dass im Zeitalter der kulturellen Globalisierung und der Informationstechnologien insbesondere das Fernsehen mit seinen fiktionalen Gattungen wie der Telenovela das Vorbild für die nationale Zustimmung und Neukonzeptualisierung der Nation seien. So seien bspw. auch in Mexiko nicht die Helden und historischen Persönlichkeiten, sondern vielmehr die Fernsehschauspieler zentrale Referenzen für die Identifizierung der mexikanischen Nation.

Abschließend möchte ich noch auf eine Studie eingehen, die auf den ersten Blick eher wenig mit dem Thema zu tun hat, auf den zweiten Blick aber eine weitere interessante Perspektive eröffnet, die es lohnt zu berücksichtigen. Es handelt sich um die Forschungsarbeit von Uribe Alvarado (2003), die den Titel *Re-imaginando México con la telenovela. Recepción cultural de telenovelas por inmigrantes mexicanos residentes en Los Ángeles, California* trägt und 2004 den Preis der *Academia Mexicana de las Ciencias* als eine der besten Doktorarbeiten der Geistes- und Sozialwissenschaften erhielt.

In ihrer Arbeit hat Uribe Alvarado erforscht, dass die Telenovela ebenfalls in den USA ein fester Bestandteil des Lebens der mexikanischen Immigranten ist, sowohl zu Beginn als auch noch viele Jahre nach ihrer Immigration. Einer der Gründe hierfür sei, dass die Geschichten bezüglich der Sprache als auch der Themen aus Sicht der Ursprungskultur erzählt würden. Die Autorin geht anfangs da-

von aus, dass es sich bei der Telenovela um ein kulturelles Produkt handelt und kann am Ende der Forschung ihre These bestätigen, dass die Rezeption von Telenovelas ein alltägliches kulturelles Ritual und sozialer Brauch der mexikanischen Immigranten ist und von ihnen als „heilige Stunden“ betrachtet werden. Mittels Interviews fand sie zudem heraus, dass die Telenovela für Immigranten folgende weitere Funktionen bzw. Auswirkungen hat: sie lässt nostalgische Erfahrungen aus der Vergangenheit in ihrer mexikanischen Heimat aufleben, sie verstärkt die Identitätsgefühle der Immigranten mit der Heimat, sie stabilisiert den Gebrauch der spanischen Sprache als Bindeglied zur Definition von „Mexikanität“. Zudem fühlen sich die Immigranten durch das Schauen der Telenovela auch aus der Ferne als ein Teil von Mexiko: *„Así el México Imaginado se construye desde día a día, dentro del hogar y se alimenta con la propia vivencia de recepción cultural de telenovelas”* (Uribe Alvarado 2007: 148). Für die vorliegende Arbeit ist zudem insbesondere Uribe Alvaros Ergebnis, dass die Telenovela kulturelle Elemente des Produktionslandes Mexikos enthält und die erzählten Geschichten einen spezifischen Stil und nationalen Stempel besitzen, von Bedeutung (vgl. ebd.: 297). Sie schließt ihre Arbeit mit der Aussage *„Por lo tanto la telenovela como recurso simbólico, es lo que está formando la cultura de las comunidades de origen mexicano en Estados Unidos”* (ebd.: 306).

Dieses Beispiel der mexikanischen Immigranten in den USA verdeutlicht einerseits, dass es innerhalb der Telenovela Elemente gibt, die für die Auswanderer die mexikanische Kultur repräsentieren und andererseits, dass bereits die Rezeption der Telenovela zu einem Teil ihrer kulturellen Identität geworden ist und die Telenovela als symbolisches Mittel ihre Kultur beeinflusst.

Zwischenfazit

Gemäß diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in Telenovelas zum einen bereits vorhandene Aspekte kultureller Identität repräsentiert und offengelegt werden, sie hierdurch aber gleichzeitig aufrechterhalten und verstärkt werden. Zum anderen werden auch neue Werte und ideologische Perspektiven in die Geschichten von Telenovelas eingebunden. Die so vermittelten alten und neuen gesellschaftlichen und kulturellen Vorstellun-

gen werden von den Zuschauern häufig als Vorbilder wahrgenommen, an denen sie sich orientieren. Die Art der inhaltlichen Einflussnahme wird hauptsächlich von wenigen Einzelpersonen des Unternehmens *Televisa* und in Absprache mit der mexikanischen Regierung gelenkt. Sie beruht immer noch oftmals auf Elementen des sexuellen Konservatismus, des Sozialdarwinismus und des Rassenelitismus (vgl. Fernández/ Paxmann 2000), wobei dies je nach Kategorie der Telenovela variiert (vgl. Abschnitt 5.1). Dennoch kann somit weder von einer ausschließlichen Repräsentation noch von einer ausschließlichen Vermittlung bzw. Kreation kultureller Identität gesprochen werden, sondern von einer gegenseitigen Einflussnahme. Die obigen Ergebnisse verdeutlichen aber, dass hierdurch eine freie Entwicklung kultureller Identität erschwert wird und sich bspw. wie folgt auswirkt: bestehende soziale Ungleichheiten und Diskriminierungen werden bewahrt und eine eher einseitige Dimension kultureller Identität wird wiedergespiegelt, indem bspw. die kulturelle Vielfalt der mexikanischen Ethnien fast vollständig ausgeblendet wird.

5.3 Telenovelas und Stereotype

Bereits im ersten Teil dieser Arbeit werden die Figuren Telenovelas als prototypische Charaktere definiert und den Protagonisten werden spezifische Charakteristika zugeschrieben (vgl. Kap. 2). Auch im vorigen Abschnitt wurden Stereotype beschrieben. Was aber ist mit dem Begriff Stereotyp in der Kulturwissenschaft gemeint?

Laut Orozco (1994: 36) sind Stereotype ideologische Produkte, die sich als ein Phänomen mit ihm zugehörig erscheinenden Eigenschaften äußern. In Wirklichkeit handele es sich aber um Muster konventioneller Konstruktionen der gesellschaftlichen Repräsentation. Dies bedeute, dass kulturelle Praktiken eine Reihe von Aktivitäten darstellen, während Stereotype der gesellschaftliche „Glaube“ bezüglich dieser Aktivitäten seien. Ein Stereotyp könne sich in einen wahren Glauben verwandeln, wenn die Gemeinschaft sich auf Grund konstanter Wiederholungen an das Stereotyp gewöhnt und es nicht diskutiert. Somit besäßen Stereotype auch einen „relativen Wahrheitsgehalt“ (Bausinger 1986: 161). Man nennt diese auf die eigene Kultur bezogenen Stereotype auch Autostereotype. In Ab-

grenzung hierzu bezeichnet man Heterostereotype als Stereotype, die auf eine fremde Kultur Bezug nehmen (vgl. Schumann 2008: 117).⁵⁴

In Bezug auf das Potenzial mexikanischer Telenovelas für das interkulturelle Lernen stellen sich folgende Fragen:

Inwiefern wird in mexikanischen Telenovelas überhaupt mit Stereotypen gearbeitet, welche Stereotype werden insbesondere verwendet und welche Auswirkungen haben diese auf die kulturelle Identität und die Darstellung von Realität?

Im Folgenden werde ich exemplarisch Bezug auf eines der offensichtlichsten Stereotype nehmen – die Rollenbilder in Telenovelas.

Quintero Ulloa und López Islas haben in ihrer Studie *Estereotipos de la mujer en las telenovelas mexicanas: Un análisis de contenido* (1999) herausgefunden, dass zumindest bezüglich der Repräsentation von Frauen und Männern in mexikanischen Telenovelas immer noch grundlegende Stereotype aufrechterhalten werden. Sie schlüsseln detailliert auf, worin die stereotypen Darstellungen von Frauen bestehen: So gibt es bspw. im Gegensatz zu anderen Fernsehformaten zwar mehr weibliche als männliche Rollen, jedoch besetzen letztere mehr Rollen als Protagonisten, die der mittleren oder oberen Gesellschaftsschicht angehören, wohingegen die Protagonistinnen mehrheitlich Mitglieder der oberen und unteren sozioökonomischen Schicht repräsentieren. Zudem spielen die weiblichen Charaktere häufig antagonistische Rollen. Ein weiteres vom Fernsehen verbreitetes und in der Telenovela wiederholtes Stereotyp ist die Repräsentation der Frau als eine Schönheit, deren Aufgabe es ist jung und attraktiv zu bleiben um dem Mann eine Freude zu bereiten. Sollte es der Frau nicht gelingen dieses Schönheitsideal beizubehalten, wird sie zu einem „objeto de ridículo“. In Telenovelas sind diese Rollen zu meist von jugendlichen Frauen mit europäischen Zügen besetzt, die zudem sehr viel jünger als die Rollen der Männer sind. Aber es gibt in Telenovelas ebenfalls das stereotype Bild des attraktiven Mannes (vgl. Quintero Ulloa/ López Islas

⁵⁴ Da die Autoren, die über Stereotype in Telenovelas geschrieben haben, den Begriff der Autostereotype nicht verwenden, werde ich im Folgenden ebenfalls den allgemeineren Begriff Stereotyp benutzen. Dennoch wird hiermit ausschließlich Bezug auf die mexikanische Kultur im Sinne des Autostereotyps genommen.

1999: 259f.). Auch Guerra (2001: 66) beschreibt die Protagonistinnen der Telenovelas zumeist als Schönheiten, die dem westlichen Schönheitsideal entsprächen: harmonische Gesichtszüge, helle Augen, lange feine Haare, schlanke Figur – eine Idealfrau. Ebenso erläutert Uribe (2009: 181) in ihrer Forschung, dass die Charaktere in den Telenovelas nicht die kulturelle Vielfalt der Mexikaner widerspiegeln würden. Frauen mit einer dunkleren Hautfarbe würden höchstens Nebenrollen spielen.

Weiterhin gibt es Quintero Ulloa/ López Islas (1999: 259f.) zufolge eine Tendenz die Frauen als Hausfrauen oder Hausangestellte darzustellen, wohingegen ihre Rollen als bspw. Akademikerinnen minimalisiert würden. Laut den Autoren werde die historisch nachteilige Position der Frau innerhalb des Arbeitsfeldes in der mexikanischen Gesellschaft als eine Realität betrachtet, die teilweise durch die Telenovela neu erschaffen würde. Dagegen hätten die männlichen Rollen zumeist die höchsten Arbeitspositionen inne, die das Treffen von Entscheidungen miteinschließen.

Zur Funktion von stereotypen Darstellungsformen in Telenovelas erklärt Geißdörfer (2008: 76), dass sie das Bedürfnis des Zuschauers nach Vorhersehbarkeit und Kontrollierbarkeit erfüllen würden, da ihnen hierdurch das Gefühl vermittelt wird ein kompetenter Begutachter zu sein.

Welche Auswirkungen aber hat die Implementation von Stereotypen in Telenovelas?

Da Stereotype als literarisches Mittel genutzt werden, verhindern sie nach der Auffassung der Autoren Quintero Ulloa/ López Islas (1999: 259) das Aufbrechen des bereits festgelegten und verankerten gesellschaftlichen Glaubens. Auch Orozco Gómez (1994: 20) weist daraufhin, dass bestehende Stereotype über Rollenbilder negative Auswirkungen auf deren Entwicklung hätten. Harris (1994: 48f.) stimmt darin ebenfalls überein, indem er betont, dass in mexikanischen Telenovelas immer wieder Themen behandelt würden, die zeigten wie Frauen und Männer sich verhalten sollten und dies von den Zuschauern inzwischen als Realität wahrgenommen werde. So würde es bspw. von der Gesellschaft als normal erachtet, dass Frauen unterdrückt und reglementiert werden. Zudem besäßen Männer ein Schön-

heitsideal von Frauen, das einer sich andauernd hübsch zurechtmachenden und sich unterwürfig verhaltenden Frau entspräche.

Weiterhin, fassen Quintero Ulloa und López Islas (1999: 260f.) zusammen, riskiere die Telenovela es, dass bestimmte positive und negative Charakteristiken bestimmten Typen von Menschen zugeschrieben werden, die eine gewisse Rolle repräsentieren. Hierdurch würden die Zuschauer bspw. glauben, dass ein passives Verhalten, wie das eines Opfers positiv und der Frau quasi angeboren sei, da die Protagonistinnen sich stets so verhalten.

Orozco Gómez (2006: 14) benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der Identitäten, indem er sagt, dass Telenovelas bei vielen Zuschauern zur Anerkennung von Identitäten geführt hätten. Sie hätten Prototypen bezüglich der Klasse, des Geschlechts, der Rasse und des Alters konstruiert und reproduziert, auch sehr alte Idealtypen. Zudem hätten sie, seiner Meinung nach unerwünschte, kulturelle Charakteristika, wie bspw. den Machismo petrifiziert. Als ein Beispiel führt er die Telenovela aus dem Jahr 2005 an, die sogar in der heutigen Zeit den Titel *La esposa virgen*⁵⁵ trägt. In dieser würde zum Ausdruck kommen, dass Jungfräulichkeit immer noch ein kultureller Wert sei, was bei Umfragen auch von 23% der Zuschauer bestätigt wurde.

Zwischenfazit

Versucht man die oben genannten wissenschaftlichen Ergebnisse bezüglich der Stereotype in Telenovelas zu kategorisieren, so ist zu erkennen, dass sie überwiegend der im Abschnitt 5.1.3 von Fernández/ Paxman (2000) vorgenommenen Unterteilung in sexuellen Konservatismus, Sozialdarwinismus und Rasseneitismus zugehörig sind:

So sind Stereotype bezüglich des Machismo und des traditionellen Frauenbilds, das bspw. die Jungfräulichkeit, die Unterdrückung der Frau und ihr passives Verhalten beinhaltet, dem sexuellen Konservatismus zuzuordnen. Stereotype hinsichtlich der sozioökonomischen Schicht und der Arbeitsposition von Frauen im Gegensatz zu denen der Männer entsprechen dem Sozialdarwinismus. Unter die

⁵⁵ Dt.: Die jungfräuliche Ehefrau.

Kategorie des Rasseneitismus fallen das unrealistische, homogene und westliche Schönheitsideal.

Eine andere Möglichkeit der Kategorisierung schlägt Orozco Gómez (2006) vor: die Einteilung in Prototypen bezüglich der Klasse, des Geschlechts, der Rasse und des Alters. Auch diese ist auf die vorliegenden Stereotype anwendbar.

Bedeutsam ist, dass es sich bei den Stereotypen einerseits um historische Idealtypen, andererseits auch um neu konstruierte Rollen- und Rassenbilder handelt. Sie werden von den Rezipienten häufig als Vorbilder und als real wahrgenommen und haben somit einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Rollenbilder und folglich auch auf die kulturelle Identität in der mexikanischen Gesellschaft. Diese Einflussnahme wird von den Wissenschaftlern mehrheitlich als negativ bezeichnet, da sie einem Aufbrechen der traditionellen, konservativen Normen, Rollenbilder und Klassen entgegenwirkt und die bisherige innere Ordnung Mexikos inklusive ihrer Ungerechtigkeiten aufrechterhält.

5.4 Illustration der ausgewählten Aspekte anhand der Telenovelas *Laberintos de pasión* und *Mientras haya vida*

In diesem Abschnitt erfolgt eine Illustration der Aspekte Fiktion und Realität, kulturelle Identität sowie Stereotype in Telenovelas anhand zweier mexikanischer Telenovelas. Im zweiten Kapitel dieser Arbeit wurde dargelegt, dass in Mexiko allein bis zum Jahr 2005 872 Telenovelas produziert wurden. Dies erschwert die Auswahl lediglich zweier Telenovelas aus solch einer großen verfügbaren Menge. Entscheidend für meine Auswahl war die Beachtung folgender Kriterien:

- Die Telenovelas repräsentieren zwei verschiedene Kategorien;
- Eine wurde von *Televisa*, die andere von *TV Azteca* produziert;
- In Hinblick auf motivationale Faktoren und den Aktualitätsbezug für Schüler wurden sie innerhalb der letzten fünfzehn Jahre produziert;
- Der Sprachgebrauch entspricht einem angemessenen Niveau für die Verwendung in der Sek. II;
- Sie sind im Internet oder auf DVD verfügbar.⁵⁶

⁵⁶ Inzwischen gibt es auch in der Bibliothek des Ibero-Amerikanischen Instituts in Berlin einige Hispanoamerikanische Telenovelas auf DVD.

Diese Kriterien treffen auf sehr viele mexikanische Telenovelas zu, von denen ich für die vorliegende Arbeit zwei stellvertretend ausgewählt habe, die sehr eindeutig zwei verschiedene Kategorien repräsentieren.

Damit die Illustration der ausgewählten Aspekte anhand der Telenovelas besser nachvollziehbar ist, werde ich sie zuvor inhaltlich zusammenfassen.⁵⁷

5.4.1 Zum Inhalt

Laberintos de pasión⁵⁸

Laberintos de pasión ist eine mexikanische Telenovela aus dem Jahr 1999. Sie wurde von dem Unternehmen *Televisa* unter Ernesto Alonso produziert und besteht aus 80 Folgen, die ohne Werbung jeweils ca. 40 Minuten umfassen. Die Geschichte basiert auf dem Roman *El engaño: Estafa de amor* der mexikanischen Autorin Caridad Braco Adams. Außerhalb von Mexiko wurde sie in Peru, Ecuador, Kolumbien, Argentinien, Chile, Puerto Rico, der Dominikanischen Republik, Haiti, Paraguay, Venezuela, Polen, Slowenien und der Slowakei ausgestrahlt. In Mexiko wurde sie vom 4. Oktober 1999 bis zum 21. Januar 2000 von Montag bis Freitag jeweils während der Primetime um 20 Uhr gesendet.

Die Protagonistin ist mexikanischer, der Protagonist kubanischer Herkunft. Von den weiteren Schauspielern kommen zwei aus Mexiko, einer aus Kuba und eine Darstellerin ist halb Mexikanerin, halb Engländerin.

Gedreht wurden die Szenen an den mexikanischen Orten *Xalapa*, *Veracruz* und auf der *Hacienda*⁵⁹ *Cocoyoc*⁶⁰ (vgl. Forum Telenovelaworld 1999).

⁵⁷ Sowohl in der Inhaltsangabe als auch im Abschnitt der Illustration werden nicht immer die exakten Nummern und Minuten der Folgen angegeben, da ich die Telenovelas nicht als DVD besitze, sondern sie online auf YouTube angeschaut habe. In den YouTube-Videos wurden die Werbeblöcke weggelassen und teilweise Folgen aneinander geschnitten, weshalb die Zeiten und Folgen somit nicht immer eindeutig identifizierbar sind. Zudem würde eine Angabe jeder einzelnen erwähnten Szene den Umfang der Arbeit erheblich vergrößern. Deshalb werde ich mich darauf beschränken die Quellen einiger Schlüsselszenen und -informationen zu nennen. Die entsprechenden Internetseiten zu den Folgen sind einzeln im Literaturverzeichnis aufgelistet.

⁵⁸ Die DVD der Telenovela *Laberintos de pasión* kann bspw. auf der Webseite <http://tustelenovelasfavoritas.com/inc/sdetail/laberintos-de-pasion/6488> [Stand: 10.03.2013] käuflich erworben werden. Wie bereits erläutert, kann sie zudem im Internet auf YouTube unter dem gleichen Namen angesehen werden, wobei die Bildqualität von Folge zu Folge variiert, zumeist aber nicht ideal ist. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass Videos von YouTube im Unterricht in der Regel nicht eingesetzt werden dürfen (vgl. z. Bsp. Jellissen 2010). Die folgende Inhaltsangabe und Illustration beruht mangels DVD-Besitz dennoch auf den YouTube-Videos.

⁵⁹ *Hacienda* ist das spanische Wort für Finca oder Landgut.

Die Geschichte spielt hauptsächlich in dem fiktiven Dorf San Vicente, in dem die beiden Brüder Pedro und Cristóbal Valencia zusammen mit ihrem Vater Genaro Valencia und ihrer Mutter Sofía Miranda auf der *Hacienda El Castillo*⁶¹ leben. Sofías verstorbener Vater hatte die Finca erbaut und eine angenehme Atmosphäre auf dem weitläufigen Eigentum geschaffen. Nach der arrangierten Hochzeit Sofías mit Genaro Valencia bemächtigt dieser sich der Finca und verwandelt sie in eine Festung, die er mit eiserner Hand regiert. Seine Frau dagegen ist eine gerechte und sanfte Person, die sein Verhalten verurteilt. Auf der Finca leben ebenfalls Sofías Mutter Ofelia und Sofías Cousine Carmina, die ihre kalte und ehrgeizige Persönlichkeit unter der Maske der Verwandten versteckt. Sie beginnt ein Verhältnis mit dem Besitzer der Finca und Sofías Ehemann Genaro, in der Hoffnung eines Tages Sofía Platz einzunehmen.

Ein weiterer Erzählstrang handelt von der zehnjährigen Julieta, die Waise ist und mit ihrem Großvater zusammenlebt, der ein hart arbeitender, bescheidener und einfacher Landwirt ist. Das Mädchen freundet sich mit den Söhnen des Fincabesitzers an, der die Freundschaft auf Grund Julietas niederer Herkunft zu unterbinden versucht. Nachdem Julietas Großvater umgebracht wurde, zieht sie in die Hauptstadt Mexikos zu Gabriel, einem bekannten Maler, der ebenfalls aus San Vicente kommt und kehrt nach vielen Jahren als ausgebildete Ärztin wieder in das Dorf ihrer Geburt zurück.⁶²

*Mientras haya vida*⁶³

Mientras haya vida ist eine mexikanische Telenovela, die von den Unternehmen *TV Azteca* und *Argos Comunicación* produziert wurde. Ihre Ausstrahlung begann

⁶⁰ Die *Hacienda Cocoyoc* liegt im mexikanischen Bundesstaat Morelos. Die Ländereien um das Dorf Cocoyoc waren Teil des Territoriums, das Hernán Cortés 1521 als Anerkennung für die Eroberung Mexikos verliehen wurde. Seine Nachfahren verkauften Teile des Landes an Bauern, die mit dem Anbau von Zuckerrohr begannen und 1560 die ersten Gebäude errichteten. Nachdem den Eigentümern 1614 die Erlaubnis zum Betreiben einer Zuckermühle erteilt wurde, entstanden Fabrikhallen, Wohnhäuser und eine Kapelle. Im Jahr 1968 wurde dort ein Luxushotel eröffnet (vgl. Webseite des „Hotel Hacienda Coyoc“).

⁶¹ Dt.: das Schloss/ die Burg.

⁶² Vgl. zur Inhaltsangabe auch: *Forum Telenovelaworld* 1999; *Alma Latina: The biggest mexican telenovelas database* o.J.

⁶³ Die Telenovela *Mientras haya vida* ist als DVD bspw. bei Amazon auf folgender Webseite <http://www.amazon.com/Mientras-Haya-Vida/dp/B005ELEMYY0> [Stand: 10.03.2013] erhältlich. Die folgende Inhaltsangabe und Illustration beruht jedoch auf YouTube-Videos.

am 2. Mai 2007 und endete am 18. Januar 2008. Außerhalb Mexikos wurde die Telenovela in Chile, Argentinien, Panama, Kolumbien, Peru, Puerto Rico, Slowenien und Italien gesendet. Sie besteht aus 186 Folgen à ca. 45 Minuten, die von Montag bis Freitag um 21.30 Uhr ausgestrahlt wurden.

Die Hauptdarstellerin ist Kolumbianerin, der Hauptdarsteller Argentinier. Die weiteren Protagonisten sind chilenischer, argentinischer und mexikanischer Herkunft.

Die Szenen innerhalb der Telenovela wurden an verschiedenen Orten in der Hauptstadt Mexikos gedreht, u.a. in dem Stadtviertel *Narvarte* (vgl. Madrigal 2007).

Die Erzählung beginnt mit María Montero, die von ihrem Ehemann verlassen wurde. Er floh in die USA mit der Begründung seinen drei Töchtern eines Tages ein besseres Leben ermöglichen zu wollen. Die jüngste Tochter Emiliana hat eine Herzkrankheit, weshalb ihre Mutter sich stets um sie kümmern muss. Die mittlere Tochter Gina erträgt die Trennung ihrer Eltern nicht und wird zu einer Prostituierten um Geld zu verdienen. Sie tröstet sich damit eines Tages die Liebe ihres Lebens kennenzulernen. Die älteste Tochter Elisa hat an der staatlichen Universität *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM) ihren Abschluss gemacht und ist Architektin. Sie sucht eine Arbeit und hofft darauf endlich eine Chance zu erhalten, ihr Talent unter Beweis stellen zu dürfen. Gleichzeitig verliebt sie sich in Alejandro, der der Sohn des erfolgreichen Unternehmers Héctor Cervantes ist und einer anderen gesellschaftlichen Schicht angehört. Die Mutter von Alejandro hat sich auf Grund des Todes ihrer Tochter umgebracht. Seit diesem Moment hat sich Alejandros Vater Héctor in einen verbitterten Mann verwandelt, der nicht mehr an die Liebe glaubt, bis er seine neue Assistentin Emiliana kennenlernt. Diese arbeitet jedoch als Intrigantin für ein anderes Unternehmen, das Héctor seine Firma abkaufen möchte. Kurz vor der Hochzeit Héctors mit seiner Assistentin lernt er María Montero kennen und verliebt sich in sie.⁶⁴

⁶⁴ Vgl. zur Inhaltsangabe auch: *Forum Telenovelaworld* 2008.

5.4.2 Die Illustration

5.4.2.1 *Laberintos de pasión*

Zu Beginn werde ich den Aspekt der Realitätswiedergabe in der Telenovela *Laberintos de pasión* analysieren, was jedoch lediglich hinsichtlich der Perspektive des Inhalts möglich ist. Da meines Wissens keine Rezeptionsforschung zu der Telenovela durchgeführt wurde, kann auch keine Aussage über die tatsächliche Realitätswahrnehmung seitens der Zuschauer getroffen werden.

Die Telenovela setzt sich aus der klassischen Figurenkonstellation zusammen. Es gibt den Schurken Genaro, der reich ist, seine Frau betrügt, droht, demütigt und sogar mordet. Zu Beginn der Telenovela repräsentiert seine Frau Sofía die gutaussehende, sympathische, opferbereite Heldin. Sie wird jedoch nach fünf Folgen von ihrem Ehemann umgebracht (vgl. Folge 5). An ihre Stelle tritt eine neue Heldin, die blonde Julieta. Sie wird bereits am Anfang der Telenovela als süßes, unschuldiges, selbstloses junges Mädchen vorgestellt, das in der neunten Folge als attraktive, erwachsene Frau nach San Vicente zurückkehrt (vgl. Folge 9). Schon als junges Mädchen war sie dem Bösen schutzlos ausgeliefert, da ihr Großvater umgebracht wurde und sie allein auf der Welt zurückblieb (vgl. Folge 4). Zudem wurde sie von dem Besitzer der *Hacienda* abwertend behandelt und beschuldigt zu stehlen, da sie aus einer niedrigeren Schicht als er stammt (vgl. Folge 2).

Abgesehen von Genaro, der das Böse verkörpert, gibt es eine weitere Schurkin - die intrigante Cousine der verstorbenen Sofía. Sie ist ebenfalls gutaussehend, aber hinterhältig, hochmütig und ausschließlich daran interessiert mit Génaro zusammen zu sein um eine hohe gesellschaftliche Position und Reichtum zu erlangen. Sie wird als die Verführerin Genáros dargestellt, die mit anderen Menschen sehr kalt und gefühllos umgeht, da sie nur daran interessiert ist ihre Macht zu vergrößern.

Aus diesen Charakteristika kann abgeleitet werden, dass es sich in der Telenovela um prototypische Figuren handelt, die den Kampf zwischen Gut und Böse repräsentieren.

Die Hauptthemen sind:

- diverse Liebesgeschichten;

- das Aschenputtel-Thema: Julieta, die sich in Pedro, den Sohn des Fincabesitzers verliebt und der diese Liebe auf Umwegen erwidert;
- der Konflikt zwischen Arm und Reich: Genaro möchte die Liebe zwischen seinem Sohn und Julieta aus finanziellen Gründen verhindern und erwartet, dass Pedro seine reiche Cousine Nadia heiratet.

Die klassische Figurenkonstellation und die behandelten Themen weisen bereits daraufhin, dass es sich um eine traditionelle Telenovela handelt. Zudem lässt sie sich ebenfalls auf Grund ihrer vielen fantastischen Elemente und ihrem äußerst melodramatischen Charakter dieser Kategorie zuordnen. Ein auffallend fantastisches Element ist bspw. die Entscheidung, dass die Geschichte auf einer fiktiven *Hacienda* in Mexiko spielt. Die mexikanischen *Haciendas* wurden im 17. Jahrhundert im Zuge der Kolonisierung gegründet. Auf ihr lebten und arbeiteten die Indigenen in der Landwirtschaft für ihren spanischen Besitzer. Sie waren die Haupteinnahmequelle während der Kolonialherrschaft. Einige dieser *Haciendas* wurden später restauriert und in Luxushotels, Restaurants und Museen umgewandelt. Nur noch auf sehr wenigen *Haciendas* werden bis heute landwirtschaftliche Produkte angebaut (vgl. z. Bsp. Brading 1988). Somit handelt es sich bei dem ausgewählten Schauplatz um einen historischen Ort, der keinerlei Gegenwartsbezug hat. Er ist für die Mehrheit der Mexikaner realitätsfern, da es heutzutage kaum noch Mexikaner gibt, die auf solch einer Finca leben.

Bezüglich der verwendeten Sprache in der Telenovela ist auffällig, dass die Protagonisten eher wenige mexikanische Begriffe verwenden. Dies hängt meines Erachtens damit zusammen, dass nicht alle Schauspieler mexikanischer Herkunft sind. Dagegen sprechen die Kinder des Fincabesitzers und einige der Nebendarsteller sehr wohl mit mexikanischem Akzent. Dieser eher untypische Sprachgebrauch der Protagonisten entspricht nicht unbedingt der Realität in Mexiko, allerdings wird dies durch die Verwendung des mexikanischen Dialekts der Nebendarsteller relativiert.

Im Folgenden wird die Telenovela *Laberintos de pasión* hinsichtlich der kulturellen Identität analysiert. Hierdurch lassen sich ferner weitere Aussagen über die Realitätswiedergabe treffen. Dieser Teil der Analyse erfolgt anhand der drei zent-

ralen Kräfte - sexueller Konservatismus, Sozialdarwinismus, Rassenelitismus – nach Fernández und Paxman (2000) und ergibt folgendes Bild:

Bereits innerhalb der ersten Folgen der Telenovela wird deutlich, dass der sexuelle Konservatismus durchgängig in der Telenovela vertreten ist.

Die Protagonistin Sofía ist eine verheiratete Frau, die ihrem Mann bisher immer treu war, obwohl sie von ihm schlecht behandelt wird und unglücklich ist. Als sie während eines Abendessens mit Freunden wieder einmal von Gerardo bloßgestellt und kritisiert wird (vgl. Folge 2: Min. 19:09-20:14), überlegt sie sich von ihm scheiden zu lassen. Sofías Mutter gibt ihr daraufhin den Ratschlag sich mehr anzustrengen und die Ehe ihren Kindern zuliebe zu retten. Als Sofia ihre Mutter fragt, ob es möglich sei, dass Gerardo ihr untreu ist, antwortet diese: „*Cuando un hombre no tiene lo que necesita en su casa, es lógico que lo busque en otra parte*“ (Folge 3: Min. 04:03-04:09). Sofías Mutter nimmt Gerardo somit in Schutz und legitimiert seine mögliche Untreue, da ihre Tochter ihn angeblich nicht glücklich macht. Sie gibt Sofía mit auf den Weg, dass diese sich wie eine „richtige Ehefrau“ (*una verdadera esposa*) verhalten solle. Auch als Gerardo später mit Sofía spricht, befiehlt er ihr, dass sie an ihre gemeinsamen Kinder denken und mit ihm zusammenbleiben solle (vgl. Folge 3).

Diese exemplarischen Szenen geben einen Einblick in das vermittelte Model der Kernfamilie und die Rolle der Ehefrau. Es wird dargestellt, dass die Familie das wichtigste Gut ist und um jeden Preis zusammenbleiben muss. Zudem wird das Bild projiziert, dass ein Ehemann seine Frau nur dann betrügt, wenn diese ihn unglücklich macht und somit automatisch auch die Schuld an der Untreue trägt. Diese Ansicht wird noch verstärkt, indem Genaro von der „bösen“ Cousine überhaupt erst dazu verleitet wird eine Affäre mit ihr zu beginnen. Dem Zuschauer wird kommuniziert, dass den Ehemann somit eigentlich keine Schuld trifft. Des Weiteren wird Genaro in dieser und vielen anderen Szenen als „Macho“ dargestellt, der als Familienoberhaupt das Recht hat sich so zu verhalten. Er vermittelt somit das traditionelle Rollenbild des strengen Patriarchen und die Finca *El Castillo* symbolisiert das Reich des männlichen Familienoberhaupts Genaro Valencia, der in diesem regiert und alle kontrolliert. Darüber hinaus wird er als gewalttätiger Mann dargestellt, der seine erste Frau umgebracht hat und ebenfalls für den Tod

des geliebten Großvaters des Mädchens Julieta verantwortlich gemacht wird. Seine Ehefrau und Kinder müssen ihm gehorchen und dürfen keine Widerworte geben. Bspw. sagt er in der siebten Folge zu seiner Frau, dass er es nicht erlauben und zulassen werde, dass sie sich von ihm trenne (vgl. Folge 5: Min. 38:50-40:25). In dieser repräsentativen Szene, die das patriarchische Rollenbild veranschaulicht, wird die Frau als Eigentum des Mannes betrachtet. An mehreren Stellen der Telenovela fällt in diesem Zusammenhang auch der Satz „*Ella es mi hija y ella tiene que hacer lo que yo digo*“ (Folge 11: Min. 38:50-40:25). Er verdeutlicht ebenfalls das Recht des Mannes über die Frau, in diesem Fall des Vaters über die Tochter. Gerardos Ehefrau Sofía wird dementsprechend als passive, gehorchende Person dargestellt. Seine zwei Söhne spielen die Rollen des schwachen und deshalb ungeliebten und des starken und deshalb vom Vater bevorzugten Kindes. Diese Bilder entsprechen ebenfalls den Kennzeichen des Machismos und des Patriarchats.

Es gibt einen weiteren dem sexuellen Konservatismus angehörenden Aspekt, der konform mit dem Verrat der Werte der katholischen Kirche ist: Es handelt sich um die Szene, in der Sofía, nachdem sie sich entschieden hat sich von Gerardo zu trennen und ein neues Leben mit ihrer Jugendliebe Gabriel zu beginnen, von ihrem Ehemann versehentlich erschossen wird (vgl. Folge 5: Min. 40:59). Sie musste somit für ihre Entscheidung, die eine Sünde ist, büßen, indem sie unabsichtlich getötet wurde. Ein weiteres Beispiel gibt es in der zwölften Folge (vgl. Folge 12: Min 15:15-15:43), in dem die Mutter des Mädchens, das seit einiger Zeit die Freundin von Cristóbal, dem Sohn des Fincabesitzers ist, mit dessen Verwandten Carmina spricht. Die Mutter drückt ihr gegenüber ihre Besorgnis aus, da die beiden schon längere Zeit zusammen sind, aber Cristóbal ihrer Tochter bisher keinen Heiratsantrag gemacht hat. Sie hat Angst, dass die Bewohner im Dorf denken könnten, dass die beiden bereits regelmäßig Geschlechtsverkehr miteinander haben und somit keine Eile haben zu heiraten. Solche Gerüchte würden den Ruf ihrer Tochter sehr beschädigen. Diese Gedanken der Mutter entsprechen dem katholischen Gebot keinen Sex vor der Ehe haben zu dürfen, und es zeigt die Bedeutsamkeit des Rufes der Frau als Jungfrau in der Gesellschaft. Weitere Beispiele für den Katholizismus ist die Szene, in der die Mutter von Sofía in die Kirche geht

um dafür zu beten, dass sie sich nicht von ihrem Ehemann trennt und eine Affäre mit ihrer Jugendliebe beginnt (vgl. Folge 3: Min. 18:50). In einer weiteren Szene sagt die Mutter Sofias zu ihrem Enkelsohn Pedro in Bezug auf dessen Liebe zu Julieta: „*Si Dios quiere que sea para ti, así va a ser, pasa lo que pase*“ (Folge 6: Min. 32:15). Das Zitat veranschaulicht den Glauben der mexikanischen Gesellschaft an die katholische Kirche, in der alleine Gott über die Zukunft des Liebespaares bestimmen wird.

Es handelt sich hierbei lediglich um einige ausgewählte Beispiele, die als Hinweise auf den Katholizismus zu betrachten sind. Explizite Bezugspunkte zu religiösen Symbolen gibt es jedoch kaum.

Der Sozialdarwinismus spiegelt sich ebenfalls in der Telenovela wider. Die auffallend großen sozialen Ungleichheiten werden in der Geschichte nicht als ungerecht thematisiert, sondern als Normalität präsentiert. So erscheint es selbstverständlich, dass Genaro der reiche Besitzer der *Hacienda* ist, die Macht über das gesamte Dorf hat und alle ihm gehorchen müssen. Der Großvater von Julieta, der sich Genaros Willen ihm sein Land zu verkaufen widersetzt, wird einfach beseitigt und somit setzt Genaro erneut seinen Willen durch.

Charakteristisch für den Sozialdarwinismus entwickelt sich die Heldin Julieta zwar von dem armen Waisenmädchen der unteren Mittelschicht zu einer gebildeten Ärztin und erreicht hierdurch ein höheres gesellschaftliches Niveau, aber sie muss hierfür viel Leid ertragen: sie hat keine Eltern, ihr Großvater stirbt, ihre große Liebe Pedro ist einer anderen Frau versprochen etc. Erst am Ende kann sie ihr Leid überwinden und heiratet den „Märchenprinzen“ Pedro. Allerdings ist dies ebenfalls nicht ihre eigene Entscheidung, sondern sie wurde zuvor von ihrem Ziehvater Genaro vor dem Altar stehengelassen, da er entschied es sei besser für sie, wenn sie Pedro heirate.

Dem Sozialdarwinismus sind ebenfalls folgende exemplarische Stereotype zuzuordnen:

Die Heldin Julieta gehört von Geburt an der unteren sozioökonomischen Schicht an. Die männlichen Helden dagegen kommen aus den oberen sozioökonomischen Schichten.

Es gibt ebenfalls das Stereotyp bezüglich der Frauen, die in der Regel keiner oder nur einer geringen Lohnarbeit nachgehen. Bis auf Julieta, die Ärztin, sind die anderen Frauen Hausfrauen oder Hausangestellte und haben keinen Beruf erlernt. Die Männer in der Telenovela sind entweder Arbeiter auf der *Hacienda*, die von dem Besitzer Genaro und seinen Söhnen Befehle erhalten oder kleinere Landbesitzer, Polizisten, Anwälte und Maler. Sie haben in der Telenovela somit ein eindeutig höheres gesellschaftliches Ansehen und auf Grund ihrer Lohnarbeit eine bedeutsamere Position als die Frauen.

Der Rassenelitismus ist in der ausgewählten Telenovela ebenfalls ein konstanter Bestandteil. So entsprechen die Protagonisten mehrheitlich dem europäischen Schönheitsideal: Die Protagonistin Julieta ist hellhäutig und hat blonde Haare. Hervorzuheben ist jedoch, dass sie im Gegensatz zu den meisten unverheirateten Frauen in Telenovelas kurze Haare trägt. Die weiteren Protagonisten haben ebenfalls helle Haut und lange, entweder dunkelblonde oder braune Haare. Sie sind alle schlank und schön. Bei diesen das Aussehen betreffenden Aspekten handelt es sich zugleich um ein häufig vertretenes Stereotyp in Telenovelas.

Abgesehen von denen im Rahmen der kulturellen Identität genannten Stereotype, finden sich in der Telenovela ebenfalls folgende Stereotype wieder, die sich keiner der drei Kräfte eindeutig zuordnen lassen:

Die Frauen werden in vielen Szenen vor einem Spiegel sitzend und sich schmin-kend, kämmend etc. gezeigt. Dies entspricht dem Stereotyp der wunderschönen Frau, die sich stets für den Mann hübsch macht.

Zudem gibt es das Paar Julieta und Gabriel. Diese repräsentieren das Stereotyp der Beziehung zwischen einer sehr viel jüngeren Frau und einem älteren Mann.

Zusammengefasst sind auffällig realitätsferne Aspekte in *Laberintos de pasión*: der Drehort, die geringe Verwendung mexikanischer Begriffe, die überdurchschnittlich schönen, europäisch aussehenden Protagonisten und einige weitere typische Elemente für traditionelle Telenovelas wie bspw. die Hochzeit zwischen dem Märchenprinzen Pedro und der Waise Julieta und die Verkörperung des Bösen durch Carmina. Wie aber bereits im Fazit zum Theorieteil bezüglich der Ver-

mittlung von Realität und Fiktion in Telenovelas festgestellt wurde, kann zu dieser dennoch kein abschließendes Urteil gefällt werden.

Hinsichtlich der kulturellen Identität spiegeln die zuvor dargestellten Aspekte innerhalb der Kategorien von Fernández und Paxman (2000) und die verwendeten Stereotype einen Ausschnitt der in der mexikanischen Gesellschaft existierenden Vorstellungen wider. Dies belegen auch einige der dargestellten Werte in der Telenovela wie der Katholizismus und der Machismo, die historisch verankert sind (vgl. 5.2.2). Berücksichtigt man ebenfalls die Auffassungen von Ibrahim Guerra (2001), so handelt es sich bei diesen Aspekten dagegen um ideologische Vorstellungen, die der mexikanischen Gesellschaft vermittelt werden sollen. Auf Grund der Implementation dieser sehr traditionellen Werte und Normen in der Telenovela *Laberintos de pasión* lässt sich aber zumindest feststellen, dass die Telenovela keineswegs versucht diese Werte abzubauen, sondern sie aufrechtzuerhalten.

5.4.2.2 *Mientras haya vida*

Auch für die Telenovela *Mientras haya vida* wurde keine wissenschaftliche Rezeptionsforschung durchgeführt, so dass die Wiedergabe von Realität ebenfalls wieder ausschließlich hinsichtlich des Inhalts analysiert werden kann. Allerdings bin ich während meiner Internetrecherche zu der Telenovela auf einige Zuschauerkommentare gestoßen. Diese sind zwar nicht repräsentativ, aber da sie dennoch einen Einblick in die Auffassungen der Rezipienten bezüglich des Realitätsgehalts der Telenovela geben, werde ich sie ebenfalls miteinbeziehen.

Im Gegensatz zur Telenovela *Laberintos de pasión* spielt die Telenovela *Mientras haya vida* nicht an einem fiktiven Ort, sondern an verschiedenen Plätzen in der Hauptstadt Mexikos. Im Mittelpunkt steht hierbei das Stadtviertel *Navarte* und ein bekanntes *Multifamiliar* namens *Presidente Alemán*. Die *Multifamiliares* werden in Mexiko auch als *ciudades, dentro de la ciudad* bezeichnet. Wie der Name bereits ausdrückt, handelt es sich bei diesen „innerstädtischen Städten“ um überdimensionale Mehrfamilienhäuser, die auf Grund des Wohnungs- und Platzmangels in den 1940er Jahren nach dem Vorbild der europäischen Architekten Walter Adolph Georg Gropius, Ludwig Mies van der Rohe und Le Corbusier gebaut

wurden. Das *Multifamiliar Presidente Alemán* bspw. hat eine Größe von 40.000 m². Zur damaligen Zeit handelte es sich um moderne Bauten mit revolutionären Errungenschaften wie einem eigenen Badezimmer, Elektrizität, Gas und fließend Wasser in jeder Wohnung (vgl. Arévalo Jiménez 2013). Inzwischen ist die Blütezeit vieler der damals modernen Wohnkomplexe jedoch vorbei. Es existieren Vandalismus und Sicherheitsprobleme, Restaurationsarbeiten wären dringend notwendig (vgl. Ciudadanos en red 2010). Der für die Telenovela gewählte Schauplatz ist somit um ein Ort, der in Wirklichkeit existiert und der mitsamt einiger seiner Problematiken dargestellt wird. Allerdings handelt es sich hierbei nicht um eine ausschließlich negative Darstellung. So führt Elisa, die in dem *Multifamiliar Presidente Alemán* aufgewachsen ist und noch immer dort lebt, Alejandro durch den Gebäudekomplex und zeigt ihm die schönen Seiten des Komplexes. Sie sagt ihm, dass sie sehr glücklich sei dort zu leben und nicht wegziehen möchte. Zeitlich parallel wird jedoch eine Szene gezeigt, in der Elisas kleine Schwester von Elisas Exfreund viele Stockwerke hoch zu ihrer Wohnung getragen wird, da der Fahrstuhl wie so oft defekt ist und sie einen Schwächeanfall erlitten hatte (vgl. Folge 2)⁶⁵. Die Auswahl des in Wirklichkeit existierenden Schauplatzes und die vielseitige Darstellung des *Multifamiliar* sind Hinweise auf eine realitätsnahe Telenovela.

Weiterhin gibt es in *Mientras haya vida* nicht die klassische Figurenkonstellation einer traditionellen Telenovela. Die Implementation mehrerer Handlungsstränge und Hauptdarsteller sind ein Grund, der eine klassische Darstellung verhindert. Dennoch gibt es auch in dieser Telenovela eine Darstellung des Bösen. Die Repräsentanten des Bösen sind Héctor Cervantes und seine Assistentin Emiliana, die Ex-Geliebte seines Sohns Alejandro.

Héctor Cervantes ist selber in einem *Multifamiliar* aufgewachsen. Er hatte eine schwierige Kindheit, weshalb er mit vierzehn Jahren von zu Hause floh. Héctor verleugnet seine Herkunft und seine Vergangenheit. Er ist von dem Wunsch besessen das *Multifamiliar* mit allen Mitteln zu zerstören in der Hoffnung, damit ebenfalls seine schmerzhafteste Vergangenheit auszulöschen. Der Unterschied zu den typischen Schurken ist, dass Héctor im Inneren eine gute Person ist, die aber

⁶⁵ Die beiden Szenen werden durch andere Szenen unterbrochen, weshalb sie über die Hälfte der gesamten zweiten Folge ab der Minute 2:32 bis 24:11 verteilt sind.

durch diverse Schicksalsschläge auf Abwege geriet. Romina Sáenz dagegen verkörpert sehr wohl die typische Schurkin, die nach Macht und Reichtum strebt. Sie ist gutaussehend, aber hinterhältig und intrigant. Romina verführt Héctor, den Vater ihres Ex-Liebhhabers, mit dem Ziel, dass er seine Firma an ein anderes Unternehmen verkauft, das Rominas eigentlicher Auftraggeber ist.

Weiterhin gibt es die Rolle der María Montero, die als eine der Heldinnen in der Telenovela identifiziert werden kann. María gehört bereits der zweiten Familiengeneration an, die in dem *Multifamiliar* aufwuchs. Sie ist eigentlich eine glückliche Frau, die jedoch stets finanzielle Schwierigkeiten hat, da ihr Mann zunächst eine Hypothek auf ihre Wohnung aufnahm und anschließend sie und ihre drei Töchter verlassen hat. María ist die Besitzerin eines kleinen Lokals, das den ihrer Situation entsprechenden Namen *Sobrevivire*⁶⁶ trägt. Sie ist eine sehr schöne Frau, die versucht sich ihren Schicksalsschlägen und ihrer Situation als alleinstehende Frau, die sie in den Augen vieler Personen zu einer leichten Beute macht, niemals zu ergeben. Sie spielt die Rolle einer ehrlichen, arbeitsamen, liebevollen und sittsamen Mutter. Als sie Héctor kennen lernt, verlieben sich beide ineinander und nach einigen zu überwindenden Komplikationen werden sie glücklich miteinander.

Als eine zweite Heldin ist Elisa Montero, die Tochter Marías, zu nennen. Sie ist ebenfalls in dem *Multifamiliar* aufgewachsen. Elisa liebt ihre Familie, die zusammen mit ihrem Zuhause das Wichtigste für sie sind. Sie hat Architektur studiert und träumt von einer grüneren und humaneren Stadt. Trotz ihres Universitätsabschlusses stößt sie immer wieder auf verschlossene Türen und erhält keine Möglichkeit ihr Können unter Beweis zu stellen. Der Grund hierfür ist, dass sie ihr Studium an der staatlichen Universität UNAM und nicht an einer privaten Hochschule absolviert hat. Dies wird in einer Szene deutlich, in der Elisa ein Vorstellungsgespräch hat. Nachdem der Personalchef erfährt, dass sie auf der UNAM war, lehnt er sie mit folgender Begründung ab: „*No podemos aceptar a personas de universidades públicas por política de la empresa y menos de la UNAM*“ (Folge 1: Min. 39:00). Weiterhin sagt er ihr offen, dass seine Firma Bewerberinnen aus privaten Universitäten den Vorzug gibt, da sie dort wirklich studieren und ihre

⁶⁶ Dt.: Ich werde überleben.

Zeit nicht mit Streiken verbringen würden. Elisa wird daraufhin wütend und erklärt ihm, dass sie, wie auch viele andere junge Menschen, kein Geld habe um eine private Universität zu bezahlen und auch wenn sie es hätte, würde sie trotzdem an der UNAM studieren, da die besten Wissenschaftler Mexikos Absolventen der UNAM seien. Als sie aufsteht um zu gehen, sagt der Personalchef ihr „*Love, por eso no los contratamos*“ (Folge 1: Min. 40:28). Er zeigt Elisa damit, dass sie für ihn das typische Beispiel einer UNAM-Absolventin sei, die es wagt die Stimme gegen ihn zu erheben. Diese Szene ist ein Beispiel dafür, wie innerhalb der Telenovela gesellschaftliche Ungerechtigkeiten und Probleme dargestellt und kritisiert werden. Elisa ist deshalb eine Heldin, da sie versucht sich gegen diese Ungerechtigkeiten zu wehren. Zudem wird sie als ehrliches, niedliches, eher unschuldiges Mädchen dargestellt, das häufig einen kurzen Rock und eine weiße Bluse trägt. Ihre Kleidung vermittelt den Eindruck eines fleißigen Schulmädchens. Kurz darauf verliebt sie sich in Alejandro, den Sohn des Millionärs Héctor. An dieser Stelle zeigen sich erneut Ansätze einer traditionellen Telenovela, da der Aufprall zweier verschiedener Welten zwischen einer jungen Frau aus der Arbeiterschicht und einem jungen Mann aus der Oberschicht gezeigt werden. Dies trifft ebenfalls auf Elisas Mutter und Alejandros Vater zu, die sich einige Folgen später ebenfalls kennenlernen und verlieben. Allerdings zeigt die Telenovela, dass diese Menschen trotz ihrer sozioökonomischen Differenzen viele Gemeinsamkeiten haben und ihre Liebe stärker als das Geld ist.

Weiterhin gibt es die interessante Rolle Sergios, der einen jungen Mann aus der Arbeiterklasse repräsentiert. Er wurde als Kind von seinen Eltern verlassen und wuchs in einem Heim auf, aus dem er mit zwölf Jahren floh. Er kam zufällig in das *Multifamiliar*, von dessen Bewohnern er quasi adoptiert wurde. Er ist Taxifahrer und Systemingenieur, allerdings besitzt er keinen Universitätsabschluss.

Diese Personenbeschreibungen verdeutlichen noch einmal, dass es sich nicht um die per se prototypischen Figuren handelt, die den Kampf zwischen Gut und Böse repräsentieren. Allerdings wird ersichtlich, dass es dennoch einige Aspekte gibt, die das Böse und das Gute darstellen, nur dass diese in verschiedenen Figuren und Ereignissen auftauchen und nicht dem Schema der traditionellen Telenovela entsprechen.

Die Hauptthemen der Telenovela sind:

- diverse Liebesgeschichten;
- die Arbeitslosigkeit (von Elisa);
- die Immobilienspekulation: bezogen auf das *Multifamiliar*;
- Korruption;
- Drogenabhängigkeit;
- Prostitution (Gina);
- die Emigration der Mexikaner in die USA;
- Privatschulen/ -Universitäten vs. Staatliche Schulen/ Universitäten;
- Die Verleugnung der Herkunft aus einer ärmeren Schicht (Héctor).

Anhand der Themen und der Charakterisierung der Figuren lässt sich ableiten, dass *Mientras haya vida* den Kategorien realistische oder soziale Telenovela zuzuordnen ist. In der Telenovela werden gesellschaftliche Problematiken thematisiert und kritisiert. Hinzu kommt, dass die Themen meinem Eindruck nach realen Begebenheiten ähneln. Dieser Eindruck wird auch von den Aussagen der Schauspielerin Margarita, die die Rolle von María spielt, unterstützt. Sie sagte in einem Interview, dass sie trotz siebenjähriger Schauspielpause das Angebot akzeptiert habe die Rolle der María zu spielen, da die Geschichte der Telenovela reale Probleme widerspiegeln würde. Es handele sich hierbei zudem nicht nur um Konflikte innerhalb der mexikanischen Gesellschaft, da der Kampf der Klassen und des Machtmissbrauchs ein generelles Problem Lateinamerikas sei. Zudem werde sowohl über die mächtige als auch über die kämpfende Klasse gesprochen (vgl. Madrigal 2007). Auch in Internetforen lassen sich einige Zuschauermeinungen hinsichtlich des Realitätsgehalts der Telenovela finden. So bspw. die folgende Ansicht, in der zum Ausdruck kommt, dass der Rezipient in der Telenovela Themen des alltäglichen Lebens entdeckt: “*Finalmente, Mientras haya vida es el claro ejemplo de una producción ambiciosa, cuya toral función es llevar la vida diaria (la verdadera, no los recalentados de siempre) a la pantalla [...]*” (Nueva República de Babel 2007).

Eine Szene, in der den Zuschauern Informationen vermittelt werden, die aber zugleich einen belehrenden Charakter hat, gibt es in der sechsten Folge. In dieser haben die Töchter von María herausgefunden, dass die Hypothek der Wohnung

gestiegen ist und sie hinausgeworfen werden, wenn sie nicht genügend Geld zahlen. Daraufhin gehen sie heimlich in einen Nachtclub um dort als Hostessen zu arbeiten. Als die Mutter das herausfindet, wird sie sehr wütend, weil sie meint, dass es ein gefährlicher Job sei, bei dem den Mädchen etwas passieren könnte. Zudem sagt sie: *“Qué si se exhiben como un objeto, así las van a tratar.”* (Folge 6: Min. 04:54) Die Auffassung der Mutter ist, dass die Mädchen sich in diesem Job als Objekte verkaufen und deshalb auch so behandelt werden würden. Hinzu kommt, dass Elisa an dem Abend tatsächlich gegen ihren Willen von einem Mann angefasst wurde. Die Szene vermittelt aus einer eingeschränkten Perspektive heraus Informationen über die Arbeit als Hostess, so dass das Fazit des Zuschauers wahrscheinlich wäre, dass es sich hierbei um eine unehrenhafte Arbeit handelt, die zudem gefährlich ist. Die Interpretation dieser Szene entspricht dem Ansatz Estills (1998), der in der Darstellung von bspw. *Moral* ein Mittel sieht um der mexikanischen Nation zu zeigen, wie sie sich richtig verhalten soll. Hierdurch würde dann auch ein Gefühl nationaler Identität kreiert.

Ein weiteres Beispiel, das zugleich ein authentisches Problem Mexikos ist, ist der Wunsch der Tochter Gina in die USA zu gehen um dort für eine Weile zu arbeiten und Geld zu verdienen. Zum wiederholten Mal wird ihr Visumantrag in der amerikanischen Botschaft abgelehnt (vgl. Folge 1: Min. 40:50-42:05). Sie ist sehr verzweifelt und möchte um jeden Preis in die USA. Da bietet ihr Oscar an sie illegal über die Grenze zu schmuggeln. Gina hat Angst die Wüste zu durchqueren, aber Oscar versucht sie zu überreden (vgl. Folge 7: Min. 01:40-02:43; 05:09- 06:35; Folge 10: Min. 08:13-10:00). Als Ginas Mutter von ihrem Vorhaben erfährt, wird sie erneut wütend und sagt, dass sie genau wie ihr Vater fälschlicherweise glaube, dass man vor den Problemen in Mexiko weglaufen könne, aber dass eine Flucht in die USA auch keine Lösung sei. Mittels dieser Szene wird wiederholt ein bestimmtes Bild von den Mexikanern vermittelt, die illegal in die USA emigrieren. Einerseits wird hiermit ein in Mexiko reales Problem thematisiert, andererseits wird es aber zugleich negativ bewertet. An dieser Stelle kann jedoch keine Aussage darüber getroffen werden, ob diese Bewertung nun der in der mexikanischen Gesellschaft vorherrschenden Meinung entspricht, oder ob versucht wird die Zu-

schaer so zu beeinflussen, dass sie sich diese Ansicht zu Eigen machen. Dennoch wird ein Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität präsentiert.

Im Folgenden wird die Telenovela *Mientras haya vida* ebenfalls hinsichtlich der kulturellen Identität analysiert, wodurch zudem weitere Aussagen bezüglich der Realitätswiedergabe getroffen werden können. Dieser Teil der Analyse erfolgt wie zuvor auch anhand der von Fernández und Paxman (2000) vorgestellten drei zentralen Kräfte.

Der sexuelle Konservatismus ist in der Telenovela *Mientras haya vida* nur ansatzweise vorhanden. So trägt die zu Beginn genannte Heldin tatsächlich den Namen María, wodurch sie mit der Jungfrau von Guadalupe assoziiert wird. Zudem verhält sie sich ihrem Namen entsprechend als ehrenhafte Frau, die sich für ihre Kinder aufopfert und um ihren Ehemann trauert, der sie vor vier Jahren verlassen hat. Erst nachdem sie die Scheidung eingereicht hat, entspannt sich eine Romanze zwischen María und ihrem Anwalt. Als dieser jedoch die Nacht mit ihr verbringen möchte, sagt sie ihm, dass sie noch nicht soweit sei. Dieses Ereignis und die Tatsache, dass María erst nach der Scheidung wagt überhaupt wieder an einen anderen Mann zu denken, stärkt ihr Bild als ehrbare, konservative Frau. Hinzukommt, dass, obwohl sie keine Fehler begeht und nicht die falschen Entscheidungen trifft, ihr dennoch viele Steine in den Weg gelegt werden. Gegen das Bild des sexuellen Konservatismus spricht jedoch, dass María sehr wohl selber ihren Lebensweg bestimmt. Sie wird nicht als passives Opfer dargestellt, das ihr Schicksal akzeptiert. So entscheidet sie sich trotz der Rückkehr ihres Exmannes und seines Versuchs sie zurückzugewinnen gegen ihn und letztendlich für Héctor. Zudem gibt es in den von mir geschauten Folgen, abgesehen von ihrem Namen, keine Bezugspunkte zu religiösen Symbolen und es wird auch nicht ersichtlich, dass María praktizierende Katholikin ist.

Weiterhin findet keine Glorifizierung des Machismo statt, sondern er wird kritisch dargestellt. Als Beispiel ist das Verhalten Sergios zu nennen, der seine Exfreundin Elisa immer wieder mit Eifersuchtsszenen belästigt und nicht akzeptieren kann, dass sie sich für einen anderen Mann entschieden hat. Dieses exemplarische „Machoverhalten“ wird von Elisa jedoch nicht akzeptiert, sondern sie wehrt sich da-

gegen. Somit wird einerseits kein verherrlichendes Bild des Machismo vermittelt, andererseits ist der Machismo dennoch Teil der Geschichte.

Das Modell der Kernfamilie wird implizit ebenfalls anhand der Situation Marías dargestellt. Es wird gezeigt, wie schwer ihr Leben geworden ist, nachdem ihr Mann sie verlassen hat. Auch die Töchter sind von der Trennung traumatisiert. Dies erweckt den Anschein, dass eine Scheidung hauptsächlich negative Konsequenzen mit sich bringt. Allerdings werden in den anderen Handlungssträngen ebenfalls keine glücklichen und glorifizierten Familienbilder vermittelt, sondern insbesondere Auseinandersetzungen innerhalb der Familie. Diese vielseitige Darstellung der Familien kann ebenfalls als realitätsnah interpretiert werden.

Der Sozialdarwinismus ist im Gegensatz zur Telenovela *Laberintos de pasión* nicht sehr stark ausgeprägt. Es gibt zwar die Personen, die der sozio-ökonomischen Elite angehören und andere, die einer niedrigeren Schicht zugehörig sind, aber die gesellschaftlichen Schichten werden nicht als selbstverständlich und als Normalität dargestellt. Stattdessen versuchen die Angehörigen der unteren Schicht gegen diese Unterschiede anzukämpfen.

Des Weiteren gehen die Frauen überwiegend einer Lohnarbeit nach. So ist María die Besitzerin eines Lokals, ihre Freundin arbeitet dort als Köchin und Kellnerin, Elisa sucht eine Arbeit als Architektin, ihre Schwester sucht ebenfalls eine Arbeit und Romina hat sogar eine leitende Position in einem großen Unternehmen inne. Das Stereotyp der Hausfrau oder Hausangestellten wird in der Telenovela somit nicht reproduziert. Zudem sind die Rollen der Männer auch nicht durchgängig der oberen oder Mittelschicht zugehörig, sondern es gibt bspw. den Exmann von María, Leonardo, der immer wieder auf dem Arbeitsmarkt versagt und Sergio, der als Taxifahrer arbeitet.

Der Rassenelitismus dagegen ist sehr wohl in der Telenovela präsent. So entsprechen die Schauspieler durchgehend dem europäischen Schönheitsideal. Erneut gibt es dennoch eine Protagonistin, Elisa, die kurze Haare trägt. Die anderen Schauspielerinnen haben alle lange Haare, helle Haut und eine Modelfigur. Dieser das Aussehen betreffende Aspekt entspricht gleichzeitig dem am häufigsten vertretenen Stereotyp in Telenovelas.

Abgesehen von dem Stereotyp des Schönheitsideals der Schauspieler, gibt es wie auch in *Laberintos de pasión* das Stereotyp der wunderschönen jungen Frau, in diesem Fall Romina, die mit einem sehr viel älteren Mann, Héctor, eine Beziehung hat. Ansonsten können auf den ersten Blick keine weiteren typischen Stereotype festgestellt werden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass es auch in dieser Telenovela einige melodramatische Szenen gibt, die jedoch weniger überzogen sind als diejenigen in traditionellen Telenovelas. Zudem gibt es verhältnismäßig wenige Stereotype und eine Vielzahl an aktuellen Themen und Problemen, deren Vermittlungsweise nur selten den traditionellen Rollenbildern und Werten der mexikanischen Gesellschaft entspricht. Stattdessen werden modernere Rollen wie bspw. die der alleinziehenden und berufstätigen Frau vermittelt. Ferner werden die Probleme häufig nicht als zu akzeptierende Realitäten sondern als zu verändernde Ungerechtigkeiten präsentiert. Wie auch in der vorherigen Illustration dargelegt wurde, spiegeln die analysierten Aspekte somit sowohl einen Ausschnitt mexikanischer Realität wider als auch an die Gesellschaft zu vermittelnde ideologische Auffassungen der Produzenten, die im Vergleich zu *Laberintos de pasión* weniger traditionell und moderner erscheinen. Gleiches gilt für die Darstellung kultureller Identität in *Mientras haya vida*.

Zwischenfazit

Die Illustration der ausgewählten Aspekte an den Telenovelas *Laberintos de pasión* und *Mientras haya vida* zeigte, dass es sich um zwei unterschiedliche Kategorien von Telenovelas handelt, traditionell und realistisch/ sozial, die somit auch von ihren Themen, Figuren, vermittelten Wertvorstellungen und Anschauungen divergent sind. Dennoch lassen sich in beiden Telenovelas Merkmale mexikanischer kultureller Identität identifizieren, die mit der Realität und Fiktion verwoben sind. Auch wenn die Zuschauer heutzutage zwar realistische anstatt märchenhafter Geschichten bevorzugen, gibt es in diesen immer noch traditionelle und melodramatische Aspekte (vgl. de la Luz Casas Pérez 2005: 412). So wurden zwar in *Mientras haya vida* neue Rollenbilder und Verhaltensmuster implemen-

tiert - Insbesondere werden Frauen als professionelle Arbeitnehmerinnen gezeigt, die außerhalb ihres Hauses arbeiten. Aber dennoch werden auch Stereotype wie bspw. das Ideal der Kernfamilie und gutaussehende Männer und Frauen verwendet, um die Schönheitsmaßstäbe innerhalb der Gesellschaft zu fördern. Zwei weitere ursprüngliche Hauptelemente in Bezug auf die mexikanische kulturelle Identität sind ebenso in beiden Telenovelas weiterhin präsent: arme, ehrliche Charaktere leiden unter der Ungerechtigkeit durch die mexikanischen Eliten und die Liebe wird am Ende immer siegen.

6. Das Potenzial hispanoamerikanischer Telenovelas zur Förderung der Teilkompetenz *savoir s'engager* – Fazit und Ausblick

6.1 Fazit

Ziel des fünften Kapitels war eine kulturwissenschaftliche Analyse ausgewählter Aspekte mexikanischer Telenovelas, um mit Hilfe dieser Ergebnisse nun zu überprüfen, ob sich Telenovelas insbesondere zur Förderung der ersten Stufe des *savoir s'engager* eignen.

Die Analyse ergab, dass Telenovelas unabhängig von ihrer tatsächlichen Realitätsnähe, die je nach Kategorie variiert, von den mexikanischen Rezipienten mehrheitlich als realistisch bewertet werden. Insbesondere auf Grund der hohen Akzeptanz der Telenovelas als Format, in dem Realitäten dargestellt werden, lassen sich in diesen auch Ausschnitte kultureller Identitäten Mexikos entdecken. So wurde festgestellt, dass die Telenovela insbesondere wegen der Implementation zahlreicher Stereotype ein kulturelles Produkt ist, in dem Werte, Verhaltensweisen und Auffassungen der mexikanischen Gesellschaft zum Ausdruck kommen.

Als sehr bedeutsam erachte ich die Erkenntnis, dass diese vom Zuschauer wahrnehmbaren kulturellen Identitäten ein Ergebnis sind aus:

- a) historisch verankerten Aspekten der kulturellen Identitäten Mexikos;
- b) modernen Einstellungen, Meinungen, Werten etc. der mexikanischen Gesellschaft;

- c) aktuellen Auffassungen der jeweiligen Regierung sowie der mexikanischen TV-Unternehmen, die sowohl oftmals traditionelle als auch moderne Aspekte beinhalten.

Hervorzuheben ist, dass auf Grund der häufigen externen Einflussnahme auf die Darstellung mexikanischer kultureller Identitäten in Telenovelas, insbesondere durch Zuhilfenahme von Stereotypen, der freien Weiterentwicklung der Identitäten teilweise bewusst entgegengewirkt wird.

Die Zusammenfassung zeigt, dass Telenovelas auf Grund ihrer teilweisen Vermittlung von Ausschnitten mexikanischer Realitäten und kultureller Identitäten die erforderliche Basis besitzen, um sie als Dokumente im Fremdsprachenunterricht für die Förderung des *savoir s'engager* einzusetzen. Wie im Folgenden erläutert wird, indiziert die umfassende kulturwissenschaftliche Analyse des Formats überdies, dass Telenovelas weitere wesentliche Charakteristika besitzen, die einen verstärkenden Effekt auf die Eignung des Formats für die Teilkompetenz des interkulturellen Lernens haben.

In Bezug auf die Ausbildung des Teilbereichs A) der ersten Stufe des *savoir s'engager*-Modells anhand von Telenovelas ergeben sich somit folgende Überlegungen:

Die Eigenschaften der Telenovela ermöglichen es eine ausgewählte Telenovela in ihrem Kontext der Zielkultur zu verorten. Das bedeutet, dass der Lerner darlegt, aus welchem Land und aus welchem Jahr die Telenovela stammt, auf welchem ursprünglichen bspw. Roman, Märchen oder Erzählung sie basiert etc. Weiterhin können die an der Telenovela beteiligten Ideologien bestimmt werden, indem die verantwortlichen produzierenden Unternehmen ermittelt sowie ihre Verbindungen, wie bspw. die zur Regierung, untersucht werden. Zusätzlich müsste analysiert werden, welche Interessen diese jeweiligen Akteure bezüglich der Gestaltung der Telenovela hatten. Ebenfalls ist auf Grund der ausschnittshaften Identitätsvermittlung eine Identifikation der in der Telenovela enthaltenen impliziten und expliziten Werte möglich. Diese Werte können anschließend analysiert und anhand von Kriterien bewertet werden. In diesem Zusammenhang wäre auch ein Ver-

gleich mit den vermittelten Werten in deutschen Telenovelas möglich, indem die Lerner diesbezüglich ihre eigene Wahrnehmung anhand von entwickelten Kriterien schildern.

Hinsichtlich der Förderung des Teilbereichs B) bieten sich Telenovelas deshalb an, da sie ein Beispiel für die Herausbildung, Etablierung und Modifikation einiger Aspekte der mexikanischen Identität sind. Die Analyse der Telenovelas hat gezeigt, dass mittels ihrer Produktion, Rezeption, ihrer Inhalte und Figuren nationale Identitäten begreiflich gemacht und auch kritisch hinterfragt werden können. Es kann analysiert werden, welchen Anteil Telenovelas an der Identitätsbildung haben und anschließend können sowohl das Vorgehen als auch die vermittelten Wertvorstellungen, Lebensanschauungen und Verhaltensweisen evaluiert werden. Hierdurch kann ein Beitrag zur Ausbildung einer kritischen und evaluativen Haltung der Lerner geleistet werden. Allerdings ist darauf zu achten, dass die Analyse und Evaluation nicht aus einer eurozentristischen Perspektive heraus erfolgt. Dem kann entgegengewirkt werden, indem den Schülern bewusst gemacht wird, aus welcher Perspektive sie urteilen und welche Werte diesem Urteil zugrunde liegen. Zudem können hierbei Differenzen, aber auch mögliche Gemeinsamkeiten kultureller Identitäten und ihrer Herausbildung aufgedeckt werden.

Somit können Telenovelas nicht nur genutzt werden um Schülern mittels dieser Kenntnisse landeskundliche Wissensaspekte zu vermitteln, sondern mit Hilfe entsprechender Aufgaben ermöglichen sie zugleich den Transfer auf andere identitätsbildende Interventionen in der fremden und der eigenen Kultur.

Auf Grund der Vielzahl und Unterschiedlichkeit von Telenovelas und um eine einseitige Perspektive zu verhindern, ist es jedoch erstrebenswert im Unterricht mit mindestens zwei gegensätzlichen Telenovelas zu arbeiten, wie bspw. mit *Mi-entras haya vida* und *Laberintos de pasión*.

Diese Erkenntnisse sehe ich zusätzlich durch einen Aufsatz bestätigt, den ich erst kurz vor Fertigstellung dieser Arbeit entdeckt habe. Er wurde von Bruno Zerweck (2007) verfasst und skizziert ein Modell der *TV literacy* für den Unterricht, das aus vier miteinander verknüpften Dimensionen besteht. Die zweite Dimension beinhaltet kulturdidaktische und die dritte Dimension produktionsorientierte As-

pekte, die ich ebenfalls als relevant für die Analyse von Telenovelas im Zuge der Förderung des *savoir s'engager* herausgearbeitet habe. Zweitere bezeichnet Zerweck als „interkulturelle Dimension“, die sich auf die Analyse medial abgebildeter Wirklichkeit („*Media-Created Reality*“) bezieht und deren Ziel „die Untersuchung gesellschaftlicher Selbstwahrnehmungs- und Repräsentationsmuster sowie der Geschichte und der Mentalitäten einer Kultur“ ist (Zerweck 2007: 359). Der Autor argumentiert, dass hieran anknüpfend nach den Bedingungen, unter denen Wirklichkeit medial inszeniert wird, gefragt werden müsse. Hierzu müssten die Akteure der Programmgestaltung und deren Interessen identifiziert werden, was innerhalb der „produktionsorientierten Dimension“ erfolge.

Die produktionsorientierte Dimension deckt sich nach meiner Auffassung in weiten Teilen mit dem Aspekt der Bestimmung der beteiligten Ideologie in Telenovelas des Teilbereichs A) der ersten Stufe des *savoir s'engager*-Modells. Auch die interkulturelle Dimension nach Zerweck stimmt mit weiteren Aspekten des Teilbereichs B) der ersten Stufe der Teilkompetenz des *savoir s'engager* überein, indem „die Wechselwirkung zwischen Wirklichkeit und medialer Vermittlung“ (ebd. 359) anhand der Analyse des Einflusses der Telenovela auf die kulturelle Identität und der Evaluation der vermittelten Werte, Meinungen etc. erfolgt.

Zerweck schließt seinen Aufsatz mit einem Zitatausschnitt von Buckingham, der ebenfalls mit Byrams Zielen des *savoir s'engager* kongruent ist: „Denn die *Brave New Media World* verlangt nach ‚*young people's critical participation as cultural producers in their own right*‘“ (Buckingham 2000: 106, zit. nach Zerweck 2007: 367). Hieran wird deutlich, dass sowohl Zerweck im Rahmen der *TV literacy* als auch Byram im Rahmen des *savoir s'engager* das gemeinsame Ziel der Ausbildung kritischer Partizipation von Schülern haben, wobei sich Zerweck schwerpunktmäßig auf die aktive, kritische Beteiligung der Lerner an der Medienkultur bezieht und Byram auf ein sehr viel umfassenderes kritisches Engagement der Lerner innerhalb und außerhalb der eigenen Gesellschaft. Diese Übereinstimmungen fasse ich als weiteren Beleg dafür auf, dass Telenovelas als ein beispielhaftes Fernsehformat das Potenzial für den Auf- und Ausbau des *savoir s'engager* besitzen.

Reflektion

Bereits zu Beginn dieser Arbeit konnte aufgezeigt werden, dass Telenovelas ein großes Potenzial bezüglich der Förderung der rezeptiven, produktiven und methodischen Kompetenzen bieten und es wurden begründete Thesen für ihre Eignung zur Ausbildung interkultureller Kompetenzen dargelegt.

Im Zentrum der Arbeit stand jedoch die Frage, ob Telenovelas sich zur Entwicklung der Teilkompetenz *savoir s'engager* eignen. In diesem Zusammenhang erwies es sich als problematisch, dass weder auf Sekundärliteratur zum *savoir s'engager* noch auf unterrichtspraktische Beispiele für seinen Auf- und Ausbau zurückgegriffen werden konnte, da diese Teilkompetenz innerhalb der Fremdsprachendidaktik bisher relativ unberücksichtigt blieb. Zudem stellten sich Byrams Ausführungen zum *savoir s'engager* als sehr reduziert und wenig strukturiert heraus. Deshalb wurde eine eigene schematische Darstellung des *savoir s'engager* entwickelt, die jedoch auf Grund der wenigen Informationen nur eine relativ oberflächliche Darstellung ermöglichte. Die Erarbeitung des Zwei-Stufen-Modells hatte zur Folge, dass ich eine Eingrenzung meiner Analyse zur Eignung von Telenovelas zur Ausbildung des *savoir s'engager* vornehmen musste. Es zeigte sich nämlich, dass Telenovelas wahrscheinlich ein Potenzial lediglich für die Förderung der ersten Stufe des Modells besitzen.

Die kulturwissenschaftliche Analyse im fünften Kapitel zeigte, dass es sich bei den ausgewählten Aspekten von Telenovelas um sehr komplexe Themen handelt, zu denen die Wissenschaftler bisher keine einvernehmlichen Erkenntnisse veröffentlicht haben. Dennoch ließen sich hinsichtlich des Aspektes der Realität anhand der Unterteilung der Erkenntnisse in die zwei Analyseebenen der Rezeptionsforschung und der Inhaltsanalyse sowie der Einteilung von Telenovelas in verschiedene Kategorien erste Ergebnisse herausfiltern. Gleiches gilt für den Aspekt der kulturellen Identität, wobei dieser bereits auf Grund seiner Definition schwieriger zu fassen war. Bei dem Versuch die mexikanische kulturelle Identität zu skizzieren, wurde deutlich, dass dies in dieser komprimierten Form nur bruchstückhaft möglich ist, da es sich um ein sehr umfangreiches Thema handelt, das ebenfalls nicht abschließend in der Wissenschaft diskutiert wurde. Bezüglich der Stereotype wiederum gibt es bisher nur wissenschaftliche Aufsätze mit Schwer-

punkt auf den Rollenbildern in Telenovelas - allerdings vermitteln diese einen guten, exemplarischen Einblick in die Thematik.

Anschließend konnten die dargestellten Aspekte in zwei ausgewählten Telenovelas mittels verschiedener Beispiele illustriert und somit die theoretischen Erkenntnisse noch einmal konkret nachgewiesen werden.

Abschließend gelang es die Erkenntnisse der kulturwissenschaftlichen Analyse auf das Konzept des *savoir s'engager* zu übertragen und somit ein mögliches Potenzial der Telenovelas zur Förderung der ersten Stufe der Teilkompetenz zu bestätigen.

Dieses Resümee veranschaulicht, dass die besondere Schwierigkeit beim Verfassen der Arbeit in ihrer interdisziplinären Konzeption bestand, da sowohl medienwissenschaftliche, kulturwissenschaftliche als auch fremdsprachendidaktische Erkenntnisse gewonnen und miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Auf Grund dieses breiten, wissenschaftlichen Zugangs konnte die Profundität der Materien nicht immer vollständig berücksichtigt, sondern es mussten wichtige Aspekte außen vorgelassen werden. Auf der anderen Seite ist es trotz der notwendigen Einschnitte gelungen erste wissenschaftlich fundierte Ergebnisse bezüglich der Frage zu präsentieren.

6.2 Ausblick

Auch wenn ich zuvor bereits grob erste Überlegungen zum Einsatz von Telenovelas für die Ausbildung des *savoir s'engager* im Unterricht dargelegt habe, wäre es nun in einem nächsten Schritt notwendig, sich eingehend mit ihrer entsprechenden didaktischen Aufbereitung im Sinne der Konzeption adäquater Übungen, Tasks etc. zu beschäftigen. Hierin sehe ich allerdings auch eine Herausforderung, da nach Byram zunächst ein Kriterienkatalog als Arbeitsinstrument für das *savoir s'engager* entwickelt werden müsste. Erst dann wäre es möglich spezifische Aufgaben für die Arbeit mit Telenovelas zu konzipieren. Ich hatte in diesem Zusammenhang unter 3.1.4 den im Aufsatz von Starkey (2003) erwähnten politikdidaktischen Ansatz der *Critical discourse analysis* genannt. Eventuell wäre dies ein erster Anknüpfungspunkt für die Erarbeitung der Kriterien.

Allerdings lassen sich auf Grund der oben genannten Überschneidungen zwischen Byrams und Zerwecks Modell eventuell einige seiner Vorschläge für die Vermittlung von *TV literacy* im Unterricht (Zerweck 2007: 364) auf die Entwicklung des *savoir s'engager* mittels Telenovelas übertragen. So könnten Lerner nach der Rezeption einer Telenovela-Folge das in ihr vermittelte Gesellschaftsbild skizzieren. Hierzu würden sie zunächst die Figuren in der Telenovela charakterisieren, die dargestellten Rollenbilder analysieren und anschließend diskutieren, wie realistisch sie sind und welcher sozialen Gruppe sie entsprechen. Zudem könnte meiner Auffassung nach im Sinne Byrams (1997) weiterführend eine kritische Analyse des Gesellschaftsbilds anhand von näher zu bestimmenden Kriterien durchgeführt werden und auch ein Vergleich mit dem dargestellten Gesellschaftsbild in einer deutschen Telenovela wäre sinnvoll.

Dieser skizzierte Vorschlag von Zerweck (2007) zur Unterrichtspraxis zeigt, dass eine Förderung erster Aspekte der ersten Stufe des *savoir s'engager* mittels Telenovelas eventuell bereits ohne solch einen Kriterienkatalog möglich wäre.

Zusätzlich zur Förderung des *savoir s'engager* nehme ich an, dass insbesondere die Kategorien der sozialen und realistischen Telenovelas sich nach einer didaktischen und methodischen Aufbereitung ebenfalls für die Ausbildung weiterer Teilkompetenzen des interkulturellen Lernens eignen. Hierfür spricht, dass in diesen, aber teilweise auch in traditionellen Telenovelas, landeskundliche und kulturelle Informationen abgebildet werden, die von den Lernern analysiert werden können, zum Beispiel Essgewohnheiten, Wohnformen, Familie, Berufsleben und Feste. So wird bspw. in der Telenovela *Mientras haya vida* der Geburtstag der jüngsten Tochter mit einer *Piñata*, einem typisch mexikanischen Geburtstagsspiel, gefeiert (vgl. Folge 1). Weiterhin werden in dieser wie auch in anderen Telenovelas typische Probleme Mexikos und weiterer lateinamerikanischer Länder thematisiert – die steigenden Preise von Lebensmitteln, die (illegale) Emigration in die USA, die teuren und somit für die Mehrheit der Bevölkerung nicht bezahlbaren Privatschulen- und Universitäten etc. (vgl. Folge 1). Auch Elemente des kollektiven Gedächtnisses wie bspw. religiöse Symbole oder Orte wie das *Multifamiliar* in *Mientras haya vida* können erkannt und thematisiert werden. Zudem gibt es einen au-

thentischen Sprachgebrauch und es werden Alltagsrituale, ritualisierte Kommunikationsformen wie Begrüßung und Verabschiedung und soziale Praktiken wiedergegeben. Ferner können die verwendeten Reduktionsmechanismen zur Stereotypisierung der Figuren in Telenovelas von den Schülern erkannt und durchschaut werden. Wie zuvor erklärt, bieten Telenovelas sich an um das Verhalten der fiktiven Personen zu analysieren und zu diskutieren, Wertvorstellungen und Normen innerhalb der Geschichten zu definieren und zu bewerten. Hierdurch kann der Umgang der Lerner mit verschiedenen Perspektiven gefördert werden. Fremdsprachenlerner können dafür sensibilisiert werden das Fremde sowie interkulturelle Unterschiede zu sehen, aber auch Ähnlichkeiten erkennen. Sie können sich dieser Gemeinsamkeiten und Differenzen bewusst werden, sie nachempfinden, reflektieren und mit anderen Lernern darüber diskutieren.

Telenovelas vermitteln demnach nicht nur Wissen, sondern eignen sich auch für die Ausbildung der Wahrnehmung, des kritischen Urteilvermögens, der Interpretationsfähigkeit, der Toleranz von Mehrdeutigkeiten usw. Für die schulische Praxis kann deshalb angenommen werden, dass der Einsatz von Telenovelas mittels entsprechender Aufgaben einen Beitrag für den Erwerb und die Anwendung verschiedener Bereiche interkultureller Kompetenz leisten kann. Um Gewissheit darüber zu erlangen, müssten diese Annahmen mittels eines geeigneten Forschungsdesigns empirisch überprüft werden.

Auf Grund des im Laufe dieser Arbeit verdeutlichten sehr breiten Potenzials von Telenovelas, das vom möglichen Einsatz für die Förderung insbesondere der interkulturellen Kompetenz über die rezeptiven, produktiven und methodischen Kompetenzen bis hin zur *TV Literacy* im Fremdsprachenunterricht reicht, plädiere ich abschließend sehr für eine weiterführende Auseinandersetzung mit diesem Format in der Fremdsprachendidaktik, die im Idealfall eine gewinnbringende Nutzung seitens der Lehrkräfte nach sich ziehen würde.

7. Literaturverzeichnis

Bibliographie

- Abercrombie, Nicholas (1996): *Television and Society*. Cambridge: Politiy.
- Adick, Christel (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturelle Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium comparationis*, 11: 243-269.
- Aguilar Diaz, Miguel Ángel/ Rosas Mantecón, Ana/ Vásquez Mantecón, Verónica (1995): Telenovelas: La ficción que se llama realidad. In: *Política y Cultura*, 004: 173-185.
- Arredondo, Martha Luz (2005): Identidad cultural en México. In: *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 1: 9-12.
- Assmann, Aleida (2011): *Einführung in die Kulturwissenschaft. Grundbegriffe, Themen, Fragestellungen. Grundlagen der Anglistik und Amerikanistik* (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Audley, Paul (1983): *Canada's Cultural Industries: Broadcasting, Publishing, Records and Film*. Toronto: James Lorimer and Company.
- Baecker, Dirk (2000): *Wozu Kultur?* Berlin: Kadmos.
- Bal, Mieke (2002): *Kulturanalyse*. Frankfurt a.M.: Surkamp.
- Bartra, Roger (1992): *The Cage of Melancholy: Identity and Metamorphosis in the Character*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- Bausinger, Hermann (1988): Stereotypie und Wirklichkeit. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 14. Heidelberg: Julius Groos: 157-170.
- Bayart, Jean François (1996): *The Illusion of Cultural Identity*. London: Hurst.
- Beard, Laura (2010): Whose life in the mirror? Examining three Mexican telenovelas as cultural and commercial products. In: Stavans, Illan (Hrsg.): *Telenovelas*. Denver: Greenwood: 116-131.
- Béjar Navarro, Raúl R./ Rosales Ayala, Héctor S. (2005): *La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Nuevas miradas*. Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Blell, Gabriele (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6: 402-405.

- Bourdieu, María Victoria (2009): *Pasión, heroísmo e identidades colectivas. Un recorrido por los últimos veinticinco años de la telenovela argentina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Böhm, Cornelia (2010): Telenovelas im Unterricht – Chancen und Möglichkeiten. In: Welke, Tina/ Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.
- Brading, David A. (1988): *Haciendas y Ranchos del Bajío*. México: Grijalbo.
- Brading, David A. (2004): *Mito y profecía en la historia den México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bremer, Juan José (1996): Zur kulturellen Identität Mexikos. In: Briesemeister, Dietrich/ Zimmermann, Klaus (Hrsg.): *Mexiko heute. Politik. Wirtschaft Kultur*. Frankfurt a. M.: Vervuert: 628- 635.
- Byram, Michael S. (1997): *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael S. (2008): *From Foreign Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael S. (2012): Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. In: *Language awareness*, 21 (1-2): 5-13.
- Cremer, Hendrik (2009): „...und welcher Rasse gehören Sie an?“ *Zur Problematik des Begriffs „Rasse“ in der Gesetzgebung* (Policy Paper). Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Cueva, Álvaro (2001): *Sangre de mi Sangre. Verdades y mentiras de las telenovelas en América Latina*. México: Plaza y Janés.
- De Florio-Hansen (2009): Der italienische Film und sein Publikum. Überlegungen zur Rezeptionsästhetik und Inter-/Transkulturalität. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht (FIF)*. Stuttgart: Ibidem-Verlag: 187–204.
- De la Luz Casas Pérez, María (2005): Cultural Identity: Between Reality and Fiction: A Transformation of Genres and Roles in Mexican Telenovelas. In: *Televisión & New Media*, 6 (4): 407-414.

- Eberhardt, Jan-Oliver (2009): „Flaggen, Baguettes, auch wenn's komisch klingt, das Aussehen der Leute erinnert an Frankreich“. Von den Herausforderungen interkulturelle Kompetenz im Kontext von Fremdsprachenunterricht zu evaluieren. In: Hu, Adelheid/ Byram, Michael (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr: 253-272.
- Esteinou Madrid, Javier (1990): Crisis cultural y desnacionalización: la televisión mexicana y el debilitamiento de la identidad nacional. In: *Comunicación y sociedad*, 9 (mayo-agosto): 97-121.
- Fernández, Claudia/ Paxman, Andrew (2009): *El Tigre: Emilio Azcárraga y su imperio Televisa*. Mexico: Grijalbo.
- Florescano, Enrique (1995): *Mitos mexicanos*. México: Taurus.
- Freitag, Britta (2008): Interkultureller Englischunterricht mit Asian British Films: Konzepte und Methoden für die Sekundarstufe II. In: Ahrens, Rüdiger/ Eisenmann, Maria/ Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Winter: 267-289.
- Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. 'British Fictions of Migration' im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wiss. Verl. Trier.
- Gagel, Walter (2000): *Einführung in die Diaktik des politischen Unterrichts*. Opladen: Laske und Budrich.
- Geißdörfer, Esther (2008): *Erfolgrezept Telenovela? Eine deskriptive und analytische Untersuchung des Genres in den Ländern Mexiko und Deutschland*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- González, Jorge Alejandro (1998): La cofradía de las emociones (in)terminables: construir las telenovelas mexicanas. In: González, Jorge (Hrsg.): *La cofradía de las emociones (in)terminables. Miradas sobre Telenovelas en México*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara: 31-78.
- González y González, Luis (1993): La índole de los mexicanos vista por ellos mismos. In: Tapia Santamaría, Jesús (Hrsg.): *Las realidades regionales de la crisis nacional*. Zamora, Michigan: El colegio de Michoacán: 769-777.

- Götz, Maya (2002): Jeden Abend treffen sie sich Unter Uns im Marienhof zur Verbotenen Liebe, in Guten Zeiten und in Schlechten Zeiten. Warum Kinder und Jugendliche sich für Soaps begeistern. In: Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen (Hrsg.): *tv-diskurs. Selbstkontrolle auf dem Prüfstand. Politik und Wissenschaft diskutieren über Medienregulierung*, 6 (19). Baden-Baden: Nomos: 24-27.
- Grimm, Nancy/ Petersohn, Roland (2006): *Thank you for the Movies. Entwicklung von Sprachkompetenz, interkultureller Kompetenz und Medienkompetenz durch Filme im Englischunterricht der Klassenstufen 10-12 im Gymnasium*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien.
- Grünewald, Andreas/ Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Grünewald, Andres (2011): *Películas en las aulas de E/LE – Film im Spanischunterricht*. In *Hispanorama*, 133 (August): 10-13.
- Guerra, Ibrahim (2001): *Telenovela y consumo comercial en América Latina. Desde “El derecho de nacer” hasta “Betty, la fea”*. Caracas: La Galaxia.
- Hansen, Klaus P. (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Harms, Michael (2005): Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne/ Hu, Adelheid/ Schmenk, Barbara (Hrsg.): *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger*. Tübingen: Narr: 245-256.
- Harris, Richard Jackson (1994): *A cognitive psychology of Mass Communication*. Boston: Allyn and Bacon.
- Harrison, Lucia Guzzi (2009): Foreign Films in the Classroom. Gateway to Language and Culture. In: *Journal of College Teaching & Learning* 6 (8): 89-93.
- Hecke, Carola/ Surkamp, Carola (2010): Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/ Sur-

- kamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr: 9-24.
- Heinen, Sandra/ Schulz, Anna Barbara (2005): Diplomatie im interstellaren Austausch. Interkulturelles Lernen mit Star Trek. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 75: 22-28.
- Helduser, Urte/ Schwietring, Thomas (Hrsg.) (2002): *Kultur und ihre Wissenschaft. Beiträge zu einem reflexiven Verhältnis*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.
- Hickethier, Knut (2001): *Film- und Fernsehanalyse* (3. Aufl.) Stuttgart: Metzler.
- Hilmes, Michele/ Jacobs, Jason (2003): Introduction „TV Nations“. In: Hilmes, Michele (Hrsg.): *The Television History Book*. London: British Film Institute: 1-3.
- Holzbrecher, Alfred (2005): Interkulturelles Lernen, in: Sander, Wolfgang (Hrsg.) (2005): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach Ts.: 392-406.
- Hu, Adeleheid (2005): Kulturwissenschaft(ein) und Fremdsprachenforschung – Szenen einer Beziehung. In: Schumann, Adelheit (Hrsg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt am Main: Peter Lang: 45–57.
- Hu, Adelheid/ Leupold, Eynar (2008): Kompetenzorientierung im Französischunterricht. In: Tesch, Bernd et al. (Hrsg.): *Bildungsstandards konkret. Sek I: Aufgabenbeispiele und Unterrichtsanregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor: 51-84.
- Hufer, Klaus-Peter (2006): Ausblick. Welche politische Bildung braucht die Einwanderungsgesellschaft? In: Behrens, Heidi/ Motte, Jan (Hrsg.) (2006): *Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach Ts.: Wochenschau Verlag: 408-417.
- Huffschmid, Anne (2010): *Mexiko – Das Land und die Freiheit*. Zürich: Rotpunktverlag.
- Ibarra, Epigmenio (2000): Telenovelas y públicos en México. Interview mit Karla Covarrubias Cuéllar und Ana Uribe Alvarado. In: *Estudios sobre las culturas contemporáneas* (Epoche II), VI (11): 113-134.

- Jäger, Siegfried (2009): *Kritische Diskursanalyse: Eine Einführung*. Münster: Unrast.
- Jellissen, Falk (2010): (Komplette) Filme im Unterricht. In: *Computer + Unterricht*, 79: 46-47.
- Klindworth, Gisela (1995): *"Ich hab' so schön geweint": Telenovelas in Mexiko*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.
- Klindworth, Gisela (2004): „Das ist ja wie in der Telenovela!“ Lateinamerikanische Serien als Märchen der modernen Welt. In: *Jahrbuch Lateinamerika. Analysen und Berichte*, 23: 84-100.
- Knight, Alan (1990): Racism, Revolution, and Indigenismo: Mexico, 1910-1940. In: Graham, Richard (Hrsg.): *The Idea of Race*. Austin: University of Texas Press.
- Kozlarek, Oliver (2003): Zwischen Entfremdung und Aneignung. Zur Kritik der Moderne in Lateinamerika. In: *Widerspruch*, 39: 43-53.
- Krupp, Gerhard (1996): Religion, Kirche und Saatt. In: Briesemeister, Dietrich/ Zimmermann, Klaus (Hrsg.): *Mexiko heute. Politik. Wirtschaft Kultur*. Frankfurt a. M.: Vervuert: 292-310.
- Küster, Lutz (2005): Kulturverständnisse in Kulturwissenschaft und Fremdsprachendidaktik. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2005): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang: 59-70.
- Lange, Dirk (2009): Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft. In: Lange, Dirk; Polat, Ayca (Hrsg.) (2009): *Unsere Wirklichkeit ist anders. Migration und Alltag*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung: 163-175.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2011): "Crossing Borders - Pasando fronteras. Kontaktsituationen und Kompetenzförderung im Fremdsprachenunterricht". In: Abendroth-Timmer, Dagmar et al. (Hrsg.): *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen. Empirie und Methodik*. Frankfurt/M.: Lang: 161-179.
- Løvlie, Lars/ Standish, Paul (2002): Introduction. Bildung and the idea of liberal education. In: *Journal of Philosophy of Education*, 36 (3), 317-340.

- Lozano, José-Carlos (2006): Public Policies and Research on Cultural Diversity and Television in Mexico. In: *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 50 (3): 467-481.
- Lull, James (1995): *Media, Communications, Culture: A Global Approach*. New York: Columbia University Press.
- Lull, James (1988): Constructing Rituals of Extension through Family Television Viewing. In: Lull, James (Hrsg.): *World Families Watch Television*. London: Sage: 237-259.
- Lull, James (2001): Superculture for the Communication Age. In: Lull, James (Hrsg.): *Culture in the communication age*. London/ New York: Routledge: 132-163.
- Lundquist-Mog, Angelika (2007): "türkisch für Anfänger". In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 36: 29-35.
- Lüthje, Corinna (2008): *Das Medium als symbolische Macht. Untersuchung zur soziokulturellen Wirkung von Medien am Beispiel von Klassik Radio*. Nordstedt: Books on demand.
- Lüsebrink, Jürgen-Hans (2007): Kultur- und Landeswissenschaften, in: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (5. Aufl.). Tübingen: Francke: 60-65.
- Martín-Barbero, Jesús (1992): El proyecto: producción, composición y usos del melodrama televisivo. In: Muñóz, Sonia/ Martín-Barbero, Jesús (Hrsg.): *Televisión y melodrama*. Bogotá: Tercer mundo.
- Matelski, Marilyn J. (2010): As Our Worlds Turn: The Birth and Rebirth of Cuban Serial Drama. In: *Journal of Popular Film and Television*, 38 (4): 186-192.
- McBride-Limaye, Ann (1988): Metamorphoses of La Malinche and Mexican Cultural Identity. In: *Comparative Civilizations Review*, 19: 1-28.
- Meißner, Franz-Joseph/ Bär, Marcus (2007): "Didaktik des Fremdverstehens/ Interkulturelles Lernen in Lehrwerken des Spanischunterrichts". In: Bredella, Lothar/ Christ, Herbert (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz* (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr: 109-132.

- Michael, Joachim (2010): *Telenovelas und kulturelle Zäsur. Intermediale Gattungspassagen in Lateinamerika*. Bielefeld: Transcript.
- Noack-Ziegler, Sabrina (2011): *Filme als Beitrag zur Förderung Interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Modelle und Analysekriterien*. Masterarbeit im Fach Französisch an der Freien Universität Berlin, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen.
- Noel Nariman, Heidi (1993): *Soap Operas für Social Change. Toward a methodology for entertainment-education television*. London: Praeger.
- Ono, Kent A. (1998): Problematizing "Nation" in Intercultural Communication Research. In: Tanno, Dolores V./ González Alberto (Hrsg.): *Communication and identity across cultures*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications: 193 - 202.
- Orozco Gómez, Guillermo (1994): *Televisión y producción de significados*. Guadalajara: DECS.
- Orozco Gómez, Guillermo (2006): La telenovela en México: De una expresión cultural a un simple producto para la mercadotecnia? In: *Comunicación y Sociedad*, 006: 11-35.
- O'Sullivan, Tim et al. (1994): *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London: Routledge.
- Palomar, Cristina (2004): El papel de la charrería como fenómeno cultural en la construcción del Occidente de México. In: *Revista Europea de Estudios Latinoamericanos y del Caribe*, 76 (abril): 83-98.
- Paz, Octavio (1961): *The Labyrinth of Solitude*. New York: Grove Press.
- Pearson, Rosalind C. (2010): Fact or Fiction? Narrative and reality in the Mexican telenovela. In: Stavans, Illan (Hg.): *Telenovelas*. Denver: Greenwood: 110-115.
- Peck, Christiane (2008): Interkulturelles Lernen mit Filmen - Chancen und Probleme, methodische Vorschläge. In: Vences, Ursula (Hrsg.): *Sprache - Literatur – Kultur. Vernetzung im Spanischunterricht*. Berlin: Walter Frey: 161-182.
- Postman, Neil (1986): *Amusing Ourselves to Death. Public Discourse in the Age of Show Business*. New York: Penguin.

- Pranz, Sebastain/ Basseler, Michael (2005): The Maerican Way of (Representing) Life. Die *Simpsons* und *gun control* in den USA. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 75: 16-21.
- Quintero Ulloa, Claudia/ López Islas, José Rafael (1999): Estereotipos de la mujer en las telenovelas mexicanas: Un análisis de contenido. In: *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 6 (Primavera): 245-268.
- Raabe, Horst (2007): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke: 423-426.
- Raabe, Horst (1997): „Das Auge hört mit“. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht? In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther (Hrsg.): *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen*. Ismaning: Hueber: 150-171.
- Ramos, Samuel (1957): *El perfil del hombre y la cultura en México*. Buenos Aires: Espasa-Calpe.
- Ramírez Pardo, Jorge (1990): Telenovelas: la (des)integración programada del ser nacional. In: *Jaque. Revista de análisis e información*, 14: 40-42.
- Reinfried, Marcus (2003): Visuelle Medien. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Riekenberg, Michael/ Rinke, Stefan/ Schmidt, Peer (Hrsg.): *Kultur-Diskurs. Kontinuität und Wandel der Diskussion um Identitäten in Lateinamerika im 19. und 20. Jahrhundert*. Stuttgart: Heinz 2001.
- Roell, Christine (2010): Intercultural Training with Films. In: *English Teaching Forum*, 48 (2): 2-15.
- Rössler, Andrea (2009): L'enfer, c'est le regard des autres? Zur Förderung des Fremd- und Selbstverstehens durch den prozessorientierten Umgang mit dem Spielfilm 'Caché' im Französischunterricht". In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 3 (2): 57-72.
- Rössler, Andrea (2010): "Interkulturelle Kompetenz". In: Meißner, Franz-Joseph/ Tesch, Bernd: *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett-Kallmeyer: 137-149.

- Schulze-Engler, Frank (2006): Von ‚inter‘ zu ‚Trans‘: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge. In: Antor, Heinz (Hrsg.): *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter: 41-53.
- Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2005): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schumann, Adelheid (2008): Stereotype im Französischunterricht. Kulturwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen. In: Schumann, Adelheid/Steinbrügge, Lieselotte (Hrsg.): *Didaktische Transformation und Konstruktion. Zum Verhältnis von Fachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Schumann, Adelheid (2009): Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem: 171-185.
- Seidel, Juliane (2012): *Das Potenzial der Kompetenz "Sprachmittlung" zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Italienischunterricht*. Masterarbeit im Fach Französisch an der Freien Universität Berlin, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen.
- Slade, Christina (2010): Telenovelas and Soap Operas: Negotiating reality from the periphery. In: Stavans, Illan (Hrsg.): *Telenovelas*. Denver: Greenwood: 51-67.
- Snaidero, Tiberio (2012): Zur Entwicklung interkultureller Kompetenzen im Italienischunterricht. 'La febbre' in der gymnasialen Oberstufe. In: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 6 (1): 55-70.
- Sommer, Roy (2001): *Fictions of migration. Ein Beitrag zur Theorie und Gattungstypologie des zeitgenössischen interkulturellen Romans in Großbritannien*. Trier: WVT.
- Spaniol, Simone (2007): *Boom der deutschen Telenovelas. Merkmale, Ursachen und Vergleiche*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Starkey, Hugh (2003): Intercultural competence and education for democratic citizenship: Implication for language teaching methodology. In: Byram, Michael (Ed.): *Intercultural Competence*, Language Policy Division DG IV – Directorate of School. Strasbourg: Council of Europe: 63-84.
- Surkamp, Carola (2004): Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Narr: 239-266.
- Thaler, Engelbert (2010): Media literacy durch britische sketch comedy: Die Fernsehserie Little Brian im Englischunterricht. In: Hecke, Carola/ Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht: neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr: 313-324.
- Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 4: 12-17.
- Thaler, Engelbert (2005): The Trend's your ‚Friends‘. Methoden zur Arbeit mit TV-Sitcoms. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 75: 36-41.
- Thürmann, Eike (2010): Lerngelegenheiten schaffen: Interkulturelle Kompetenz anbahnen und sichtbar machen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 44: 36-41.
- Uhle, Arnd (2006): *Freiheitlicher Verfassungsstaat und kulturelle Identität*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Uribe Alvarado, Ana B. (2003): *Re-imaginando México con la telenovela. Recepción cultural de telenovelas por inmigrantes mexicanos residentes en Los Angeles, Ca* (Tesis). Tijuana, B.C.: El Colegio de la Frontera Norte.
- Uribe Alvarado, Ana B. (2007): La recepción cultural de las telenovelas desde la frontera: México imaginado. In: *Estudios sobre las culturas Contemporaneas*, XIII (025): 144-150.
- Uribe Alvarado, Ana B. (2009): *Mi Mexico imaginado. Telenovelas, televisión y migrantes*. México, D.F.: Porrúa.
- Valenzuela Arce, José Manuel (1999): *Impecable y diamantina. La deconstrucción del discurso nacional*. Guadalajara: El Colegio de la Frontera Norte.

- Vasallo de López, María-Immacolata (2004): Narrativas televisas y comunidades nacionales: el caso de la telenovela brasileña. In: *Comunicación y Sociedad*, 2: 71-97.
- Vernal Schmidt, Janina (2011): Lernaufgaben zum interkulturellen Lernen im Spanischunterricht. Der deutsch-kolumbianische Film 'Dr. Alemán' in der Sekundarstufe II. In: *Hispanorama* (133): 25-34.
- Viebrock, Britta (2011): A Home Called Brick Lane. Über Migrationserfahrungen und Identität im Film 'Brick Lane' sprechen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*, 45 (110): 34-39.
- Von Humboldt, Wilhelm (1986): Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. I. Klassische Problemformulierungen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Allgemeine Bildung: Analysen zu ihrer Wirklichkeit. Versuche über ihre Zukunft*. Weinheim: Juventa: 32-38.
- Weyers, Joseph, R (1999): The effect of authentic video on Communicative Competence. In: *The Modern Language Journal*, 83: 339-349.
- Wodak, Ruth/ Meyer, Michael (2009): *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- Zerweck, Bruno (2007): Fernsehformate und deren kultureller Einfluss: Die Vermittlung von Fernsehkompetenz im Englischunterricht. In: Hallet, Wolfgang/ Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Telenovelas im Internet

Televisa

(1999): *Laberintos des pasión*. México.

Folge 2: *Laberintos de Pasión* - *Capítulo 2*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=yktxkJ1XlI0> [Stand: 12.03.2013].

Folge 3: *Laberintos de Pasión* – *Capítulo 3*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bRec-VIULsA> [Stand: 12.03.2013].

Folge 4: *Laberintos de Pasión* – *Capítulo 4*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Qpp4pTnlfZc> [Stand: 12.03.2013].

- Folge 5: *Laberintos de Pasión – Capítulo 5*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g-wgWSkiRJQ> [Stand: 12.03.2013].
- Folge 6: *Laberintos de Pasión – Capítulo 6*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Hv9WljxWgi8> [Stand: 14.03.2013].
- Folge 9: *Laberintos de Pasión - Capítulo 9*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=80cmOjm_Q9o [Stand: 12.03.2013].
- Folge 11: *Laberintos de Pasión – Capítulo 11*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=gkjcxf-VOULsA> [Stand: 14.03.2013].
- Folge 12: *Laberintos de Pasión – Capítulo 12*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=C4f2b97I58M> [Stand: 14.03.2013].

TV Azteca/ Argos Comunicación (2007): *Mientras haya vida*. México.

- Folge 1: *Mientras Haya Vida - cap 1*. URL: https://www.youtube.com/watch?v=nH9F2k9ZB_g [Stand: 14.03.2013].
- Folge 2: *Mientras Haya Vida - cap 2*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UZ53INguqRU> [Stand: 14.03.2013].
- Folge 6: *Mientras Haya Vida - cap 6*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=46RZ9GQxQsE> [Stand: 14.03.2013].
- Folge 7: *Mientras Haya Vida - cap 7*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Q-dLMgJm44U> [Stand: 14.03.2013].
- Folge 10: *Mientras Haya Vida - cap 10*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RiabXFNk4LQ> [Stand: 14.03.2013].

Webbibliographie

- Alma Latina (o.J.): *The biggest mexican telenovelas database*. URL: <http://www.alma-latina.net/LaberintosdePasion/LaberintosdePasion.shtml> [Stand: 10.02.2013].
- Arévalo Jiménez, Ofelia (2012): *Necesitábamos baños propios: Los multifamiliares*. In: *algarabía* vom 25.01.2013. URL: <http://algarabia.com/del-mes/necesitabamos-banos-proprios-los-multifamiliares/> [Stand: 19.02.2013].
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2004): *Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Verände-*

- rungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter/ Elling, Elmar (Hrsg.): *Wis-senschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (Aufsatz auf CD, 15 Seiten). URL: <http://elearning.uni-kiel.de/de/moved/literatur/beitraege/wissensgesellschaft> [Stand: 12.12.2012].
- Bibliographisches Institut GmbH (2012): *Wörterbuch "Bewusstheit, die"*. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Bewusstheit> [Stand: 28.12.2012].
- Ciudadanos en red (2010): *Viviendo la ciudad desde un multifamiliar*. Artikel vom 05.03.2010. URL: <http://ciudadanosenred.com.mx/articulos/viviendo-ciudad-desde-un-multifamiliar> [Stand: 19.02.2013].
- Colombia.com (2010): *'Yo soy Betty la fea' entra al libro de los Guinness Records*. URL: <http://www.colombia.com/entretenimiento/autonoticias/television/2010/02/11/DetalleNoticia8870.asp> [Stand: 12.03.2013].
- Cruces, Francisco (2008): Matrices culturales: pluralidad, emoción y reconocimiento. In: *Revista Anthropos* (dedicado a Jesús Martín Barbero: Comunicación y culturas en América Latina), 219: 1-15. URL: <http://de.scribd.com/doc/7660515/Matrices-culturales-pluralidad-emocion-y-reconocimiento-Francisco-Cruces-> [Stand: 10.12.2012].
- El Diario (2010): *La fea, en los Guinness Records*. URL: <http://www.eldiario.com.co/seccion/VARIEDADES/la-fea-en-los-guinness-records-100212.html> [Stand: 12.03.2013].
- Estill, Adriana (1998): *The Mexican Telenovela's Tidy Nation*. Vortrag auf dem XXI Congress of the Latin American Studies Association. Chicago, Illinois. URL: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lasa98/Estill.pdf> [Stand: 14.01.2012].
- Fernsehserien.de (o.J.): *Verliebt in Berlin im Fernsehen*. URL: <http://www.fernsehserien.de/verliebt-in-berlin> [Stand: 09.03.2013].
- Forum Telenovelaworld (1999): *Laberintos de pasión*. URL: <http://foro.telenovela-world.com/~diane/laberintos/News.HTM> [Stand: 12.02.2013].

- Forum Telenovelaworld (2008): *Mientras haya vida*. URL: <http://foro.telenovelaworld.com/~diane/mientrashayavida/News.HTM> [Stand: 12.02.2013].
- Freudenfeld, Elisabeth (2002): *Liebesstile, Liebeskomponenten und Bedingungen für Glück und Trennung bei deutschen und mexikanischen Paaren. Eine kulturvergleichende Studie*. Dissertation, Eberhard-Karls-Universität Tübingen. URL: <http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/volltexte/2002/519/pdf/ELI-Diss-Endfassung.pdf> [Stand: 12.01.2012].
- Gálvez Bautista, Julio Alejandro (2011): *El mexicano y lo mexicano*. URL: <http://www.paginasprodigy.com.mx/juliton/DOCUMENTOS/El%20Mexicano%20y%20Lo%20Mexicano.pdf> [Stand: 12.01.2012].
- Goethe-Institut (2013): *Film im DaF-Unterricht*. Workshop vom 22.-23.03.2013. URL: <http://www.goethe.de/ins/bg/sof/ver/de10619812v.htm> [Stand: 09.03.2013].
- González Rubín, Beatriz (2008): *La telenovela como fenómeno social*. Vortrag auf dem IX Congreso latinoamericano de investigación de la comunicación: "Medios de comunicación, estado y sociedad en América Latina". Monterrey, México. URL: http://www.alaic.net/alaic30/ponencias/cartas/Telenovela/ponencias/GT22_4rubin.pdf [Stand: 01.12.2012].
- Hotel Hacienda Coyococ (o.J.): *Historia*. URL: <http://www.cocoyoc.com.mx/www/historia.html> [Stand: 12.02.2013].
- Institut für Interkulturelle Kompetenz und Didaktik (o.J.): *Glossar*. URL: <http://www.ikud.de/Eurozentrismus.html> [Stand: 10.03.2013].
- Madrigal, Alex (2007): Un retrato de la clase media en tv. In: *El Universal* vom 11.04.2007. URL: <http://www.eluniversal.com.mx/espectaculos/75723.html> [Stand: 13.02.2013].
- Mazziotti, Nora (2005): Modelos y tendencias hegemónicas en las telenovelas latinoamericanas: un recorrido por las principales estéticas. In: *La revista del guión* (Master de escritura para Cine y TV). Universidad Autónoma de

- Barcelona. URL: <http://guionactualidad.uach.cl/spip.php?article554>
[Stand: 17.12.2012].
- Mekus, Claudia (2007): *Einsatz von Filmen im Spanischunterricht*. URL:
www.bonnerkinemathek.de/schule/druck/filmverstehen_und_filmanalyse.pdf
pdf [Stand: 17.12.2012].
- Nueva República de Babel (2007): *Mientras haya vida*. Blogeintrag vom
22.05.2007. URL: <http://cliocraciababelica.blogspot.de/2007/05/mientras-haya-vida.html> [Stand: 19.02.2013].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (SenBJS) (2006): *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10 Realschule, Gesamtschule, Gymnasium. Spanisch 2./3. Fremdsprache. Als 1. Fremdsprache an der Staatlichen Europaschule Berlin*. URL:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/schulorganisation/lehrplaene/sek1_spanisch.pdf?start&ts=1150102062&file=sek1_spanisch.pdf [Stand: 22.11.2012].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (SenBJS) (2006a): *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe. Gymnasien, Gesamtschulen mit gymnasialer Oberstufe, Berufliche Gymnasien, Kollegs, Abendgymnasien. Spanisch*. URL:
http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/unterricht/lehrplaene/sek2_spanisch.pdf?start&ts=1283429937&file=sek2_spanisch.pdf [Stand: 22.11.2012].
- Silberstein, Dagmar (2010): Der Einsatz von Fernsehserien zum Aufbau sprachlicher und interkultureller Kompetenzen (Vortrag). In: Fachverband Deutsch als Fremdsprache: *37. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache vom 13.-15. Mai 2010 in Freiburg. Grenzen überwinden mit Deutsch. Tagesprogramm und Abstracts zu den Vorträgen*. URL:
http://www.fadaf.de/de/archiv/2010/jt_tagungsbroschuere_2010.pdf
[Stand: 09.03.2013]: 36-37.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004): *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Spanisch* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.02.2004). URL:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Spanisch.pdf [Stand: 22.11.2012].

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf [Stand: 15.12.2012].

Tufte, Thomas (2004): Telenovelas, Culture and Social Change - from Polisemy, Pleasure and Resistance to Strategic Communication and Social Development. In: Immacolata Vassalo de Lopes, Maria (Hrsg.): *International Perspectives on Telenovelas*. Sao Paulo, Brazil: Edições Loyola: (ohne Seitenanagabe) URL: http://www.portalcomunicacion.com/catunesco/download/tufte_telenovelas.pdf [Stand: 27.12.2012].

8. Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Zwei-Stufen-Modell des savoir s'engager in Anlehnung an Byram...S. 32