

Masterarbeit
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
am Institut für Romanische Philologie
der Freien Universität Berlin

Parlons BD!
**Zu den didaktischen Potenzialen der BD *Paroles. Sans papiers* (2007)
für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II**

eingereicht von: Louisa Moldrzyk

Sommersemester 2023

Abgabetermin laut Zulassungsbescheid: 13. Juli 2023

Erstgutachterin: Prof. Dr. Daniela Caspari

Zweitgutachterin: Jeannine Feix

Berlin, den 04.05.2023

Lizenz: CC-BY-NC-ND

Selbständigkeitserklärung zur Abschlussarbeit

Ich erkläre ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten schriftlichen Arbeit mit dem Titel

Parlons BD! Zu den didaktischen Potenzialen der BD Paroles. Sans papiers (2007) für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt. Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist. Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe. Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name

Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfrage.....	3
1.2 Warum die BD <i>Paroles. Sans papiers</i> ?.....	6
1.3 Vorgehensweise und Struktur.....	8
2. Die BD als literarisches Genre im Französischunterricht.....	10
2.1 Definitorische Annäherung an den Genrebegriff.....	10
2.2 Besonderheiten der BD: Sehen, lesen, rezipieren lernen.....	11
2.3 Zum Einsatz der BD im Französischunterricht.....	16
2.4 Kriterien für die Analyse der BD <i>Paroles. Sans papiers</i>	19
3. Analyse der BD <i>Paroles. Sans papiers</i>	23
3.1 Thematischer Hintergrund: Flucht, Migration und <i>sans-papiers</i> in Frankreich.....	23
3.2 Kurzvorstellung der BD <i>Paroles. Sans papiers</i>	25
3.3 <i>Une jeunesse clandestine</i> (Alfred).....	28
3.4 <i>Esclavage ordinaire</i> (Brüno).....	39
3.5 <i>Résister sans papiers</i> (Cyril Pedrosa).....	45
4. Didaktische Potenziale der BD <i>Paroles. Sans papiers</i> für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II.....	51
4.1 Literarisch-ästhetisches Lernen mit der BD <i>Paroles. Sans papiers</i> fördern	51
4.2 Überblick zu weiteren didaktischen Potenzialen.....	60
4.3 Zusammenfassung der didaktischen Potenziale der BD <i>Paroles. Sans papiers</i>	64
5. Kritische Analyse des <i>Dossier pédagogique</i> zu der BD <i>Paroles. Sans papiers</i>	65
5.1 Kurzvorstellung des <i>Dossier pédagogique</i> : Analyse und Überarbeitung.....	65
5.2 Aufgabenstellungen zu <i>Une jeunesse clandestine</i>	70
5.3 Aufgabenstellungen zu <i>Esclavage ordinaire</i>	74
5.4 Aufgabenstellungen zu <i>Résister sans papiers</i>	77
6. Fazit.....	80

1. Einleitung

1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfrage

Bei dem Medium *bande dessinée* (= BD) handelt es sich, sofern dieses nicht in einer didaktisierten Form vorliegt, um ein authentisches literarisches Dokument der Zielsprache, das in der franko-belgischen (Alltags-)Kultur von einer langjährigen Tradition geprägt ist. Leupold (2002: 341) hebt hervor, dass „*Bandes Dessinées* [...] zu den wenigen Gegenständen des Unterrichts [gehören], die dem Fach Französisch ein spezifisches Profil im Vergleich zu anderen sprachlichen Fächern geben“ und begründet dies mit deren besonderem Stellenwert in der frankophonen Kultur. Die als „*neuvième art*“ (vgl. Lacassin 1971) bezeichneten BDs sind als Teil eines nationalen Kulturgutes zu verstehen und erfreuen sich in den frankophonen Nachbarländern neben weiteren Künsten wie z.B. Musik, Tanz, Literatur und Film großer Beliebtheit, sowohl bei Kindern als auch bei Erwachsenen. Dies äußert sich beispielsweise in Form der in verschiedenen Teilen Frankreichs bzgl. der BD organisierten Festivals: *Festival international de la bande dessinée d'Angoulême*, *Festival Quai des Bulles* und das *Festival BD à Bastia*. Zudem wird die BD auch zunehmend in eigens diesem Genre gewidmeten Ausstellungen und Museen repräsentiert (z.B. *le Musée de la BD* oder *le Musée Hergé*). Um die BD in das Zentrum der öffentlichen Aufmerksamkeit zu stellen, kündigte der französische Kulturminister Franck Riester im Dezember 2019 schließlich sogar das Jahr *BD 2020* an, das auf Grund seines Erfolges bis zum 30. Juni 2021 verlängert wurde.

Die Relevanz des Mediums lässt sich außerdem mit der Vielfalt und Diversität von BDs begründen. So geht das Spektrum an BDs weit über die auch in Deutschland bekannten und viel rezipierten Klassiker wie *Tintin*, *Astérix* und *Gaston* hinaus. Unterschiedliche Genres (Abenteuer-BDs, humoristische BDs, dokumentarische BDs, autobiographische BDs, Literaturadaptationen u.v.m.) wie auch die Bandbreite an behandelten Themen (Flucht und Migration, historische Ereignisse,

Schule, Jugend, etc.) konstituieren ein regelrechtes Mosaik franko-belgischer BDs. Schließlich sei auch nicht zu vergessen, dass die vielseitigen Zeichenstile und ästhetischen Gestaltungsmittel, aus denen sich Stilrichtungen der BD (vgl. z.B.: Hergé: „*ligne claire*“) ergeben haben, letztlich maßgeblich von der Individualität der Künstler:innen geprägt sind und auf diese Weise als Alleinstellungsmerkmal von BDs unterschiedlichster Art fungieren (Abel/Klein 2016: 81).

Insbesondere in den letzten fünfzig Jahren haben Comics¹ zunehmend Einzug in den Fremdsprachenunterricht erhalten (Morys 2018: 29). Dank der (mehrheitlichen) Präsenz von Text und Bild erleichtern sie nicht nur den Zugang zu authentischen literarischen Werken (Morys 2018: 117), sondern seien auch dafür prädestiniert, komplexe Themen und Zusammenhänge bereits in einem frühen Stadium des Fremdsprachenlernens zu behandeln (Koch 2017: 24). Zudem eignen sich die Vieldeutigkeit und Bedeutungsoffenheit der BD, um die genaue Wahrnehmung an Hand eines literarischen Textes zu fördern (Caspari/Rammensee 2010: 4) und literarisch-ästhetisches Erleben zu unterstützen (Morys 2018: 274). Dabei stünden text- und bildnahe Phasen der Analyse neben Phasen (un-)mittelbaren emotionalen Erlebens und konstituieren so ein Wechselspiel aus kognitiv-distanzierten und empathischen, emotional-involvierten Momenten (Olsen 2011: 7). Die durch die „Bereitschaft zum Perspektivwechsel und zur einfühlsamen Annäherung an fremde Innensichten“ initiierten Alteritätserfahrungen enthalten außerdem ein großes Potenzial für affektives und attitudinales interkulturelles Lernen (Rössler 2010: 132). Darüber hinaus ermögliche die BD es als ein authentisches literarisches Produkt der Zielsprache, ein „Bewusstsein über die Bedeutung von Comics [...] in bestimmten gesellschaftlichen Kontexten“ zu entwickeln (Morys 2018: 214). Die zuvor aufgeführten Potenziale der BD für die Förderung sowohl von

1 Die Begriffe Comic und BD werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet (vgl. Kap. 2.1).

literarisch-ästhetischem als auch von interkulturellem Lernen führen dazu, dass BDs neben der Förderung zahlreicher Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung von Schüler:innen leisten können (Grünewald 2013: 11).

Schließlich handelt es sich bei der BD um ein Medium, das für Schüler:innen oftmals an private (Lese-)Erfahrungen mit Comics in der Freizeit anschließt (Koch 2017: 231). 58,3% der Schüler:innen lesen Comics auch in ihrer Freizeit und 79,9% der Schüler:innen wünschen sich den Einsatz von Comics im Französischunterricht (Koch 2017: 166). Obgleich diese Zahlen für einen Einsatz von Comics im Fremdsprachenunterricht sprechen, werden Comics in diesem nur zu 26,7% mindestens einmal im Schuljahr eingesetzt (Koch 2017: 167). In Anbetracht der zahlreichen Potenziale, die BDs für das Fremdsprachenlernen zu enthalten scheinen, soll im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit der Fokus auf die konkrete BD *Paroles. Sans papiers* (2007)², gerichtet werden. Das Erkenntnisinteresse der Arbeit besteht darin zu untersuchen, welche didaktischen Potenziale diese BD für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II enthält. Ziel ist es jedoch nicht nur, in Anschluss an eine kultur- und literaturwissenschaftliche Analyse die didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* detailliert zu erarbeiten, sondern ebenso herauszuarbeiten, inwiefern diese in bereits existierenden Unterrichtsvorschlägen (vgl. Crone 2022) umgesetzt werden.

1.2 Warum die BD *Paroles. Sans papiers*?

Die BD-Anthologie *Paroles. Sans papiers* wurde im Jahr 2007 unter der redaktionellen Führung von den BD-Künstlern Alfred und David Chauvel veröffentlicht und umfasst sechs auf wahren Begebenheiten beruhende Geschichten. Irreguläre Migration, diffizile Lebensbedingungen sowie

² Die Originalausgabe der BD *Paroles. Sans papiers* ist im Jahr 2007 von den *Éditions Delcourt* publiziert worden. Für die vorliegende Arbeit wird der 2021 beim Klett-Verlag erschienene Nachdruck verwendet, der sechs von neun BDs der Originalausgabe in unveränderter Form abbildet.

administrative Hürden bei der Ankunft in Frankreich werden jeweils aus der Perspektive eines Ich-Erzählers oder einer Ich-Erzählerin geschildert und von verschiedenen Zeichnern auf insgesamt 43 Seiten illustrativ umgesetzt. Dabei korreliert die Singularität der erfahrenen Einzelschicksale von Prostitution, über Sklaverei bis hin zu Widerstand als *sans-papier* mit der jeweils einzigartigen graphischen Gestaltung der BDs. Im Jahr 2021 wurde vom Klett Verlag die Originalversion der BD inklusive Vokabelannotationen und leichten Adaptationen (vgl. Kapitel 5.1) veröffentlicht und für das Niveau B2 ausgeschrieben.

Die sechs BDs ähneln sich in Umfang, Struktur und sprachlichem Niveau. Diese Parallelen qualifizieren sie für eine vergleichende Analyse. Dahingegen divergieren sie in ihrer ästhetischen Beschaffenheit, was einen umfassenden Einblick in gestalterische Darstellungsformen ermöglicht. Die Stärke der BD liegt insbesondere in der multimedialen Form des Mediums, das Elemente aus Literatur, Illustration und Filmtechniken kombiniert. Anhand der sechs BDs und deren ausdrucksstarken Bildern können Schüler:innen deshalb vermutlich für ästhetische und künstlerische Gestaltungsmerkmale sensibilisiert sowie ihre Seh- und Wahrnehmungskompetenzen geschult werden (Morys 2018: 274).

Grünwald (2020: 45f.) bezeichnet Comics außerdem als „[ein] sensibles Medium reflektierender Wahrnehmung und Kommentierung gesellschaftlicher Wirklichkeit“, womit er die zunehmende Thematisierung von Flucht und Migration in Comics erklärt. So ist auch die Relevanz der BD *Paroles. Sans papiers* unter anderem mit dem behandelten Thema der (irregulären) Migration zu begründen. Unter Berücksichtigung gegenwärtiger politischer und gesellschaftlicher Entwicklungen handelt es sich hierbei um ein Thema, das in Bezug zu lebensweltlichen Erfahrungen der Schüler:innen gesetzt werden kann. Das Verständnis der Situation von Menschen, die geflüchtet sind, erfordert Fremdverstehen, Perspektivenübernahme, Empathie sowie interkulturelle

Kompetenzen von den Schüler:innen, sodass es auch in der Verantwortung des Fremdsprachenunterrichts liegt, diese zu fördern. Mit Hilfe der im Fokus stehenden BD *Paroles. Sans papiers* kann ein zunächst unerwarteter, das Interesse der Schüler:innen weckender Zugang zu dem komplexen Thema der (irregulären) Migration und der damit einhergehenden oftmals diffizilen Ankunft einer geflüchteten Person in ihrem Zielland hergestellt und dieses anschließend vertieft werden.³

Die gegenwärtige politische Situation in Frankreich zeugt zudem von der Notwendigkeit, auf die prekäre Situation von Menschen ohne legalen Aufenthaltsstatus (*sans-papiers*) aufmerksam zu machen. Während in dem französischsprachigen Nachbarland zunehmend rechte Parteien an Macht gewinnen (vgl. Statista 2022), wird es für die *sans-papiers* immer schwieriger administrative Dokumente zu erlangen, die ihren Aufenthalt in Frankreich genehmigen. Gleichermäßen können sie ohne eben diese Dokumente weder einen legalen Arbeitsplatz finden noch sorgenlos den Alltag bewältigen. Dies erschwert nicht nur die Integration in dem Ankunftsland maßgeblich, sondern führt auch dazu, dass aus Angst vor einer potenziellen Ausweisung oftmals menschenunwürdige Bedingungen toleriert werden.

1.3 Vorgehensweise und Struktur

Um das konkrete Potenzial der BD *Paroles. Sans papiers* für den Französischunterricht herausstellen zu können, ist es essentiell, zunächst auf das literarische Genre der BD und dessen Stellenwert im Französischunterricht der Sekundarstufe II einzugehen. In Anbetracht der Vielzahl existierender Definitionen des Mediums BD soll in Kapitel 2 das der Arbeit zu Grunde liegende Verständnis der BD definiert, in Relation zum Comic gesetzt und vom *roman graphique* abgegrenzt werden. Daraufhin wird der Fokus auf die spezifischen

³ Diverse fachdidaktische Publikationen verweisen auf den motivierenden Effekt von BDs im Fremdsprachenunterricht (vgl. Koch 2017: 228 ff.).

Merkmale von BDs sowie auf daraus resultierende Rezeptionsanforderungen an Leser:innen gerichtet; insbesondere die Prozesse des Sehens und des Lesens. Anschließend soll der Umgang mit BDs im Französischunterricht untersucht und ein kurzer Überblick über die Entwicklung von ersten Einsätzen der BD im Französischunterricht bis zum *Status quo* gegeben werden. Auf diese Weise wird intendiert, die vielfältigen Möglichkeiten der Arbeit mit BDs im Französischunterricht aufzuzeigen. Auf der Basis der genuinen Merkmale der BD wie auch gegenwärtiger fachdidaktischer Tendenzen sollen in einem letzten Unterkapitel an Hand bereits existierender Analyseverfahren aus Literaturwissenschaft, Film- und Bildanalyse Leitfragen für eine an das Medium der BD adaptierte Analyse aufgestellt werden.

Das dritte Kapitel ist der Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* gewidmet. Nach einer ersten thematischen Einordnung der BD in den Kontext von Flucht, Migration und *sans-papiers* in Frankreich, werden zentrale Aspekte des Kollektivprojekts im Allgemeinen präsentiert. Anknüpfend daran erfolgt die kriterienorientierte Analyse von drei der sechs BDs. Diese zunächst rein literatur- und kulturwissenschaftliche Analyse stellt die Voraussetzung für die anschließende Erarbeitung der didaktischen Potenziale dar, da sich diese aus den beobachteten Analyseergebnissen erschließen.

In Kapitel 4 soll eingangs das Potenzial zur Förderung literarisch-ästhetischen Lernens dargestellt werden. Im Mittelpunkt stehen dabei die von Spinner (2006) als zentrale Aspekte literarischen Lernens herausgestellten Prinzipien „Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen“, „Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung“ wie auch das emotionale Erleben bei der Lektüre einer BD. Darauf folgend wird der Fokus auf weitere enthaltene Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* gerichtet und dabei primär auf die Aspekte der Motivation und der *film literacy* eingegangen.

An Hand der 2022 publizierten Unterrichtshandreichung zu der BD *Paroles. Sans papiers* wird in Kapitel 5 abschließend die Förderung der zuvor herausgestellten Potenziale der BD für den Französischunterricht untersucht, kritisch beleuchtet und durch eigene Weiterentwicklungen ergänzt.

2. Die BD als literarisches Genre im Französischunterricht

2.1 Definitiorische Annäherung an den Genrebegriff

Auf Grund der Vielzahl und der Diversität von BDs erweist es sich als schwierig, eine einheitliche, allgemeingültige Definition für das Medium BD zu finden. Stattdessen lassen sich sowohl in der literaturwissenschaftlichen als auch in der fachdidaktischen Forschung vielfältige Definitions- und Abgrenzungsversuche finden, die sich zumeist in der Bestimmung der BD als „sequentielle Kunst“ treffen (vgl. Eisner 1985). So spricht McCloud (2001: 17) beispielsweise von „räumlichen Sequenzen angeordnete[n], bildliche[n] oder andere[n] Zeichen“, während Grünewald (2010: 11ff.) die „spezifische Rezeptionsanforderung“ an die Leser:innen, das Bild als solches wie auch die Aufforderung, den Spalt zwischen den Panels⁴ imaginativ zu füllen als konstitutive Elemente des „Prinzip[s] Bildgeschichte“ aufzählt. Peeters (1993: 11) betont den Aspekt der visuellen Kontinuität einer BD, der sich auch in der Konzeption der BD des Künstlers Hergé als „*cinéma sur papier*“ wiederfindet.

Zudem hat die gegenwärtige fachdidaktische Forschung keinen endgültigen Konsens bezüglich des Begriffs BD in Abgrenzung zu weiteren Termini wie insbesondere dem Comic und der jüngst an Popularität zunehmenden Bezeichnung *Graphic Novel* gefunden. Die Begriffe Comic und BD werden mehrheitlich bedeutungsgleich gebraucht bzw. fungiert Comic als Oberbegriff, dem sich die BD unterordnet (Morys 2018: 26). In der vorliegenden Arbeit werden BD und Comic synonym verwendet, da bspw. auch Erkenntnisse aus der

4 Das Einzelbild der BD (frz. *vignette*) wird in der vorliegenden Arbeit als Panel bezeichnet.

deutschsprachigen Comicforschung einbezogen werden, die auf die BD angewandt werden können. Im Gegensatz dazu dominiert insbesondere in der englisch- bzw. spanischsprachigen Literatur die Tendenz, die BD explizit von der *Graphic Novel* abzugrenzen. Der auf Will Eisner zurückgehende Begriff der *Graphic Novel* entstand im Jahr 1978 mit den von ihm veröffentlichten vier Comics „*A Contract with God*“, die den Untertitel „*Graphic Novel*“ trugen (Abel/Klein 2016: 29). In folgenden Publikationen werden die *Graphic Novels* (bzw. im französischsprachigen Raum auch *romans graphiques*) als eine komplexere Fortführung des Comics mit „ernsthafteren Inhalten und Themen“ (Hallet 2015: 193) verstanden. In Anbetracht der Tatsache, dass die BD im franko-belgischen Raum jedoch bereits zuvor eine hohe Popularität erfuhr und sich zudem durch ihre Ernsthaftigkeit hinsichtlich der Themenwahl auszeichnete, verlaufen die Grenzen zwischen BD und *roman graphique* eher fließend (ebd.: 194). Aus diesem Grund wird die nähere Abgrenzung der BD vom *roman graphique* für den weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit nicht als zentral erachtet.

2.2 Besonderheiten der BD: Sehen, lesen, rezipieren lernen

Das Medium der BD charakterisiert sich zunächst durch seine Vieldeutigkeit und Bedeutungsoffenheit. Um eine BD in ihrer Vielfalt und Komplexität erfassen zu können, bedarf es demzufolge nicht nur einer aktiven Rezeptionshaltung von den Leser:innen, sondern auch der Akzeptanz von der Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses (Spinner 2006: 12). Die Bereitschaft, fortwährend Sinn zu konstruieren, sowie die Flexibilität, gewonnene Erkenntnisse im Laufe der Lektüre zu modifizieren, sind zentrale Elemente des Rezeptionsprozesses von Leser:innen (ebd.: 8). Zudem werden in Anlehnung an den rezeptionsästhetischen Ansatz sowohl die Interaktion zwischen Text und Rezipient:in, als auch die Anschlusskommunikation als für die Sinnentfaltung wesentlich erachtet (Rössler 2010: 132).

Damit es den Leser:innen gelingt, mit einer (fremdsprachlichen) BD in Interaktion zu treten, ist es zentral, dass sie neben Strategien zum Überwinden eventueller sprachlicher Hürden auch über Wissen bezüglich Struktur, Machart und Funktionsweise dieses Genres verfügen. Insbesondere im schulischen Kontext ist festzustellen, dass keinesfalls alle Schüler:innen Vorwissen und Interesse an dem Medium BD aufweisen (Morys 2018: 297). Aus diesem Grund gilt es, zunächst diejenigen, die noch nicht mit dem Lesen eines Comics vertraut sind, an (Lese-)Strategien und Spezifika der Comics heranzuführen und zugleich auf eventuell vorhandenen Vorkenntnissen der anderen Schüler:innen aufzubauen (Morys 2018: 219f.). Auch wenn die Leserichtung von links oben nach rechts unten bei der BD eingehalten wird, sei die Linearität des Rezeptionsprozesses durchbrochen (Leupold 2002: 345). Der Umgang mit einer nicht-linearen Rezeption müsse folglich zunächst erlernt werden, da andere Lesestrategien als beispielsweise für die Lektüre eines Romans verwendet würden (ebd.: 345). Es ist beispielsweise nicht immer intuitiv, in welcher Reihenfolge Erzählkästen, Gedanken- und Sprechblasen gelesen werden, geschweige denn, in welcher Reihenfolge man Text bzw. Bild betrachtet. Außerdem konstituiert eine Doppelseite in der BD jeweils eine narrative Einheit, was bedeutet, dass von den Leser:innen die simultane Rezeption dieser vor der sequentiellen Rezeption der einzelnen Panels erfordert werde (Klar 2014: 170). So erfolge ein stetiger Wechsel zwischen der Betrachtung der einzelnen Panels, der Abfolge und der Beziehungen der Panels untereinander wie auch der Anordnung im Gesamtgefüge (Schmid 2021: 125f.):

A page of comics is offered at first to a synthetic global vision, but that cannot be satisfactory. It demands to be traversed, crossed, glanced at, and analytically deciphered. This moment-to-moment reading does not take a lesser account of the totality of the panoptic field that constitutes the page (or the double page), since the focal vision never ceases to be enriched by peripheral vision. (Groensteen 2007: 19)

Weiterhin sei nach Koch (2017: 23) oftmals eine Zickzack- und Mehrfachlektüre erforderlich, um die BD vollständig zu erfassen. Aus dem Verlauf der Narration

ergebe sich die „Notwendigkeit und Möglichkeit, bestimmte Teile des Comics erneut zu rezipieren, wenn z.B. deutlich wird, dass einige Elemente ggf. doch größere Relevanz für die Geschichte aufweisen, als zunächst gedacht“ (Koch 2017: 23). Zudem müsse der Leseprozess oftmals verlangsamt werden, um das Zusammenspiel aus Text, Bild und Seitenlayout richtig interpretieren zu können (Jaffe/Hurwich 2018: 75). Dies könnte insbesondere für geübte Leser:innen, die es gewohnt sind, Texte zu überfliegen, zunächst ein Hindernis darstellen (ebd.: 77). Jaffe und Hurwich (2018: 77) stellen diesbezüglich die Lesestrategie **OREO** auf, deren gleichnamiger Keks vermutlich als mnemotechnisches Mittel zur Erinnerung dieser Lesestrategie beiträgt:

O bserve details in the text, panels, images & design elements

R ead text provided in dialogue, thought and narrative balloons

E valuate what you just read or saw in and between the panels to make sure it makes sense

O nward the next panel or page

Lesen im Kontext der BD bedeutet jedoch nicht nur das Dekodieren von Schriftsprache, sondern geht darüber hinaus unvermeidlich mit dem „Lesen“ bildlicher Elemente einher; dem Sehen (Koch 2017: 22). Die Kombination aus visuellen und schriftsprachlichen Komponenten kann hierbei sowohl als Verständnis erleichternder Faktor wahrgenommen werden als auch als Herausforderung auftreten. Im Allgemeinen wird angenommen, dass die Interaktion von Bild und Text das Verständnis der BD erleichtere (ebd.: 24). Insbesondere wenn diese komplementär zueinander seien, könne „die zusätzliche visuelle Ebene“ als Textstütze fungieren (Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 16). Jedoch ist die eindeutige gegenseitige Unterstützung von Text und Bild nicht immer gegeben (Morys 2018: 273). Um eventuelle Diskrepanzen wahrnehmen zu können, müsse zunächst das Leseverstehen der Schüler:innen gewährleistet werden (Feix 2017: 40). Ist dies der Fall, so können die Differenzen von Text und Bild anschließend explizit genutzt werden, um die Leser:innen zur eigenen Bedeutungserschließung anzuregen.

Neben der Sensibilisierung für visuelle Elemente im Allgemeinen (Konventionen, häufige Symbole und Zeichen,...) ist auch die Bekanntmachung der Schüler:innen mit Genrespezifika von BDs wie z.B. Gedankenblasen, Sprechblasen, Onomatopoesien und Bewegungslinien von zentraler Bedeutung. In diesem Zusammenhang kann zudem die Bewusstmachung kulturell divergierender visueller Gestaltungsmittel und damit einhergehend die Erweiterung der Sehgewohnheiten der Schüler:innen erfolgen (Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 14f.). Die Relevanz, (kritisches) Sehen im Fremdsprachenunterricht zu fördern, begründet sich vorrangig damit, dass die sogenannte *visual literacy* eine zentrale Kompetenz in der heutigen Gesellschaft darstellt, in der Bilder einen Großteil der Kommunikation ausmachen:

Sollen unsere Schüler und Schülerinnen also kompetente Mitgestalter dieser Welt werden, reicht es nicht mehr aus, sie zu (nur) geübten Buch- und Textlesern zu machen. Wir müssen sie zu kenntnisreichen und kritisch-kompetenten Lesern und Schauern aller Arten von visuellen Texten erziehen. (Blell 2010: 95)

Ein erfolgreiches Seh-Leseverstehen der BD ist die Voraussetzung für ein präzises und tiefgründiges Textverständnis der BD. Die Schwierigkeit bestehe dabei vor allem darin, einen Zusammenhang zwischen den vielfältigen sichtbaren und teils vielleicht nicht sichtbaren Zeichen herzustellen (Leupold 2002: 345). Nach Grünwald (2000: 39) seien „Bild wie Text [...] Anmutungen, Emotions- und Interpretationsangebot“. Es werde folglich von den Leser:innen erwartet, das Offensichtliche und das Nicht-Gesagte zusammenzuführen, zu analysieren und zu interpretieren, um auf diese Weise den Inhalt zu konstruieren und dessen Wirkung zu deuten. Die Besonderheit des Comics bestehe also darin, dass „das Ganze mehr als die Summe seiner Teile“ sei (Groensteen 2014: 38). Mit anderen Worten: Imagination und Assoziation sind zentrale Prozesse, die bei der Rezeption einer BD initiiert werden. Dies lässt sich außerdem mit der Sequenzialität als zentralem Charakteristikum von BDs begründen. Abel/Klein (2016: 84) heben in diesem Kontext die Leistung der Leser:innen hervor, deren

Aufgabe darin bestehe, „aus den Einzelbildern des Comics als sequenzieller Kunst eine zusammenhängende Geschichte“ zu erschließen. Von besonderer Relevanz für diesen Prozess seien die Leerstellen der BD, die sogenannten Hiatus (Grünewald 2000: 42). Die von McCloud als „*gutter*“ bezeichneten und im Deutschen als „Rinnstein“ (Abel/Klein 2016: 84) übersetzten Zwischenräume zwischen zwei Panels seien der Ort, an dem zwei einzelne Panels zu „einem einzigen Gedanken“ kombiniert würden (McCloud 2001: 74). Dieser Prozess wird von McCloud als „*closure*“ bezeichnet, was im Deutschen mit Schließung bzw. „Induktion“ übersetzt wird (Abel/Klein 2016: 84).

Abschließend ist anzumerken, dass individuelle Sehgewohnheiten, Gattungsvorstellungen und ästhetische Vorlieben der Schüler:innen die Rezeption einer BD sowohl positiv als auch negativ beeinflussen können. Was einerseits als ein Vorteil dank erster Erfahrungen mit dem „Lesen“ vergleichbarer Texte erscheinen mag, kann andererseits ein Hindernis für die Schüler:innen darstellen. Denn die Rezeption einer BD kann auf Grund der von ihnen mitgebrachten Vorerfahrungen von vornherein eingeschränkt, die Dekodierung der Bilder erschwert sowie die Wahrnehmung visueller Besonderheiten eventuell sogar verhindert werden (Morys 2018: 280). Insbesondere da sich die von den Schüler:innen in den Französischunterricht mitgebrachten „Gattungskennnisse, Rezeptionserfahrungen und Gattungserwartungen“ häufig auf Klassiker der frankophonen BD-Kultur (wie z.B. Astérix) oder auf Mangas als japanisches Äquivalent der BD beziehen, bilden sie nicht die ästhetische Bandbreite der Vielfalt der BDs ab, die es wahrzunehmen gilt (ebd.: 298). Aus diesem Grund ist es entscheidend, dass die mitgebrachten Kenntnisse der Schüler:innen unter Berücksichtigung verschiedener „ästhetischer Ausprägungen“ reflektiert und durch die Arbeit mit der vorliegenden BD entsprechend angepasst werden, um der im Unterricht behandelten BD mit offenen Augen zu begegnen (ebd.: 298).

2.3 Zum Einsatz der BD im Französischunterricht

Noch bis zu den 1960er Jahren stellte die BD ein in vielerlei Hinsicht stigmatisiertes Genre dar, was nach Barrera-Vidal (1986: 168) insbesondere mit den negativen Ressentiments von Seiten der Französischlehrer:innen gegenüber dem Medium der BD verbunden war:

[...] le médium est stigmatisé pour la pauvreté du texte, la teneur grotesque et caricaturale des illustrations, véritable traduction graphique de la laideur morale, pour son contenu pulsionnel et violent, pour le pouvoir séducteur de l'image, qui favorise l'affabulation des enfants, et pour l'inintelligibilité même de la narration icono- textuelle.
(Rouvière 2012: 7)

Erst in Folge der „Ausweitung des Literatur- und Medienbegriffs und einer Gleichstellung von Bild und Sprache (*iconic turn*)“ wie auch dem Ende der Unterscheidung in Populärliteratur und hohe Literatur, erfuhr die BD einen Rezeptionswandel und konnte so schließlich Einzug in den Französischunterricht finden (Morys 2018: 29f.). So werden seit den 1970er Jahren – ausgelöst durch die Monographie „*La BD peut être éducative*“ (vgl. Roux 1970) – Potenziale und Einsatzmöglichkeiten der BD in der Französischdidaktik diskutiert. Zudem trug der 1971 von Francis Lacassin publizierte Artikel „*Pour un neuvième art: la bande dessinée*“ maßgeblich dazu bei, die BD als legitimen Teil der französischen Kunst und Kultur wahrzunehmen. Die nun als „ästhetisch-geistiges Kreativprodukt [mit] kulturelle[m] Stellenwert [,] polyvalenten Funktionen und aktiv-interpretativen Rezeptionsanforderungen“ (Grünewald 2010: 17) wahrgenommene BD löste in den folgenden Jahren eine bis heute andauernde Debatte über mögliche Analyseschwerpunkte des authentischen Produkts der Zielsprache aus (vgl. u.a. Grünewald 2010, McCloud 2001, Rouvière 2012, Abel/Klein 2016). Zentrale daraus gewonnene Erkenntnisse werden in Kapitel 2.4 dargestellt und für die anschließende Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* genutzt.

Barrera-Vidal (1973) gilt als einer der ersten Befürworter der BD, der deren Funktion als Unterrichtsgegenstand explizit didaktisch-methodisch begründete.

Hierbei stand zunächst insbesondere die Analyse kultureller Elemente und sprachlicher Phänomene im Zentrum. So enthalte die BD nach Barrera-Vidal (1973: 291) ein großes didaktisches Potenzial, um Schüler:innen in die „*civilisation française*“, d.h. in das in der BD vermittelte Bild von Frankreich, dessen Einwohner:innen, nationale Stereotypen, berühmte Persönlichkeiten etc., einzuführen. Außerdem eigne sie sich, um eine „*étude comparée des civilisations*“ durchzuführen und so kulturelle Besonderheiten explizit zu thematisieren (ebd.: 291). In Anbetracht der Tatsache, dass die Sprachenlerner:innen meist in anderen kulturellen Systemen als dem, aus dem die BD stammt, sozialisiert wurden, könnten kulturelle Anspielungen andernfalls ein Hindernis für das Verständnis der BD darstellen.

Neben der Behandlung von landeskundlichen Themen könne mit BDs auch Spracharbeit gefördert werden. So biete es sich an, sprachliche Phänomene wie z.B. „direkte/indirekte Rede, die Verwendung von Zeiten in Erzählungen und Dialogen oder Registerunterschiede in gesprochener Rede“ (Morys 2018: 38) ebenso wie Dialekte und Varietäten des Mündlichen zu thematisieren (Barrera-Vidal 1973: 291). Auch könne an Hand einer BD Wortschatz erworben werden. Einerseits ist es z.B. möglich, Wortschatz zur Beschreibung und Analyse von BDs (vgl. *une planche, une vignette, une onomatopée*, etc.) zu erarbeiten und andererseits könnten Vokabelfelder von auf Basis der Bildebene erschlossenen Wörtern und *Chunks* erstellt werden (Morys 2014: 8).

Die anfangs vermehrt „landeskundliche[n] Zielsetzungen“ wie auch das für den „Erwerb von Sprechkompetenz“ vermutete Potenzial (Caspari/Rammensee 2010: 4) wurden zudem von der Annahme begleitet, dass BDs *per sé* und auf Grund ihrer selbst motivationsfördernd seien. So wurden sie zunächst auch als dekoratives Element eingesetzt und unterstützten auf diese Weise gleichermaßen das Lesen und Verstehen der schriftsprachlichen Ebene (Giroud 2021). Erst in später publizierten Studien (vgl. Morys 2018, Koch 2017) wurde dies

differenzierter betrachtet und gezeigt, dass der motivationsfördernde Charakter von BDs von zahlreichen Faktoren wie z.B. dem Thema, dem sprachlichen Niveau und der visuellen Gestaltung der BD abhängt (vgl. Kap. 4.2.2).

Wie bereits der Professor der Fachdidaktik Karl-Heinz Arnold (1998: 16) kritisierte, würden bei den vorangehend dargestellten didaktischen Potenzialen jedoch die für die Fachdidaktik relevanten Fragen bzgl. des „spezifische[n] kommunikative[n] Verständnis[es] von Comics“ oder ihre „über die genannten semiotischen Merkmale hinaus[gehende] besondere ästhetische Wirkung“ nicht untersucht. Um den der BD genuinen Merkmale wie auch der ästhetischen Wirkung gerecht zu werden, setzen sich neuere fachdidaktische Publikationen insbesondere mit literarisch-ästhetischen Analysemöglichkeiten der BDs auseinander (vgl. Caspari/Rammensee 2010: 4). Im Zentrum der oftmals produktiv-kreativen Aufgabenstellungen stehen dabei künstlerische Gestaltungsmittel wie auch der literarische Aufbau einer BD. Zu dem vielfältigen Aufgabenspektrum im Umgang mit BDs zählt von nun an sowohl die Analyse von Zeichenstil, Farbgebung, Kameraeinstellungen und -perspektiven als auch beispielsweise das selbstständige Zeichnen einzelner *vignettes* oder das Verfassen von inneren Monologen, Briefen oder Tagebucheinträgen aus der Perspektive einer Figur, um nur einen ersten Einblick in die zahlreichen Möglichkeiten der Arbeit mit BDs zu geben (Morys 2014: 8).

In Bezug auf den gegenwärtigen Umgang mit BDs in Lehrwerken konstatiert Pustka (2022: 41), dass in Französisch-Lehrwerken wie *Découvertes* oder *À plus!* noch immer primär Ausschnitte aus klassischen Comic-Alben wie z.B. *Astérix*, *Tintin* oder *Lucky Luke* vorzufinden seien, wohingegen mit steigendem Sprachniveau auch aktuellere BDs behandelt würden. Zudem seien vermehrt kurze BDs (1-3 *vignettes*) aufzufinden, die eigens für den Fremdsprachenunterricht Französisch kreiert wurden und in illustrierender Funktion eingesetzt werden (Pustka 2022: 41). Der vierte Band des Französisch

Lehrwerks *À plus!* enthalte darüber hinaus ein eigenes Kapitel, „*Zoom sur la BD*“, mit Informationen rund um das Genre der BD, deren Bedeutung in Frankreich, das BD-Festival in Angoulême und Statistiken zu BD-Leser:innen (ebd.: 41). Darüber hinaus bietet insbesondere die Fachzeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht Französisch* mit fünf eigens der BD gewidmeten Ausgaben (1995, 2005, 2009, 2014 und 2018) Ideen und Inspirationen für den Einsatz der BD im Französischunterricht (ebd.: 42).

2.4 Kriterien für die Analyse der BD *Paroles. Sans papiers*

Unter Berücksichtigung der vorangehend dargestellten Merkmale von BDs (Kap. 2.2) wie auch aktueller Tendenzen im Fremdsprachenunterricht Französisch für den Umgang mit BDs (Kap. 2.3), sollen im Folgenden Kriterien für die Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* aufgestellt werden. In Anbetracht der Tatsache, dass BDs zunehmend als literarische Werke im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, um den genuinen Spezifika der BD gerecht zu werden, stehen literarisch-ästhetische Merkmale der BD im Zentrum der Analyse der BD *Paroles. Sans papiers*. Auch wenn ein stärkerer Fokus auf die textuellen Elemente der BD durchaus vorstellbar wäre, soll im Rahmen dieser Arbeit die visuelle Ebene im Vordergrund stehen und Schriftsprache primär in Verbindung mit der Bildsprache betrachtet werden. Dies ist vor allem damit zu begründen, dass die Bildsprache der BD *Paroles. Sans papiers* sehr ausdrucksstark ist. Außerdem ermöglicht die Bildebene in der BD *Paroles. Sans papiers* das Erschließen zusätzlicher Informationen, die aus den rein schriftlichen Zeichen nicht zu lesen wären. Darüber hinaus bietet es sich auch an, die Verschiedenheit der BDs für das Kennenlernen und Vergleichen unterschiedlicher ästhetischer Stilmittel sowie deren Wirkungen zu nutzen. Schließlich ist ein besonderes Potenzial für die „Anbahnung von *visual literacy*“ mit BDs zu vermuten (Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 15), das genutzt werden sollte, um visuelle Kompetenzen auch in der Schule zu fördern.

Die Analyse von BDs basiert größtenteils auf bereits existierenden Methoden und Verfahren anderer Text- und Mediensorten, die an die Spezifika der BD (vgl. Kap. 2.2) angepasst werden (Dittmar 2017: 55). So werden für die Analyse von BDs Verfahren aus Literaturwissenschaft, Bild- und Filmanalyse kombiniert (vgl. Abel/Klein 2016: 77-102). Analyseverfahren der Literaturwissenschaft, die ebenfalls für die BD angewendet werden können, beziehen sich primär auf Aufbau und Struktur der Erzählung, den Handlungsverlauf, die vermittelte Atmosphäre sowie die Figuren, deren Emotionen und Handlungsmotive. In Bezug auf die Bildanalyse werden insbesondere abgebildete Motive, der Zeichenstil, verwendete Zeichen und Symbole wie auch ästhetische Stilmittel untersucht. Ebenso wird auf visuelle filmästhetische Darstellungsverfahren wie Bild, Licht, Farben, und die für den Film spezifischen Fragen nach Kameraeinstellungen und -perspektive rekurriert. Gemeinsamkeiten zum Film lassen sich in der BD insbesondere in Bezug auf den „Standort des Betrachters (der ›Kamera‹) in Relation zum Dargestellten“ sowie hinsichtlich der „Wahl des Bildausschnitts“ aufzeigen (Abel/Klein 2016: 97). In Hinblick auf die „Kameraperspektive“ kann hier zwischen der Vogel-, der Frosch- und der Normalperspektive unterschieden werden. Letztere wird zumeist als neutrale bzw. realistische Perspektive verwendet, wohingegen die Vogel- bzw. Froschperspektive das Gefühl von Überlegenheit der gefilmten oder der filmenden Person suggerieren. Die Bildausschnitte lassen sich mit der Terminologie des Films in folgende Kategorien unterteilen: Panorama, Halbtotale, Nahaufnahme, Großaufnahme und Detailaufnahme. Mit Hilfe von Nähe und Distanz können so Figuren beispielsweise in ihrem Umfeld abgebildet, der Fokus auf ihre Handlung, ihre Gefühle gerichtet oder auch Schockeffekte erzeugt werden (Crone 2022: 75).

Neben den vorangehend dargestellten Parallelen zu Analyseverfahren aus anderen Text- und Mediensorten, enthalten BDs auch ein ihnen eigenes Zeicheninventar, dessen Bedeutung von Leser:innen ohne zusätzliche Erläuterungen zumeist zwar intuitiv verstanden, jedoch nicht direkt als

Analysewerkzeug eingesetzt werden kann (Abel/Klein 2016: 77). Damit ästhetische Gestaltungsmittel und Darstellungsverfahren mit dem dazugehörigen Fachterminus bezeichnet und in die Vielfalt der darstellerischen Möglichkeiten, aus der sie entstammen, eingeordnet werden können, bedarf es folglich einer Einführung in die comicspezifische Terminologie wie auch zentraler Analysekatoren (Abel/Klein 2016: 77f.). So konstituieren beispielsweise Panel- und Seitenrahmen, Panelgröße und -formen (*split panel, splash panel,...*), die Raster (=grids) und Panelübergänge sowie die Leerstellen zwischen Panels (=gutter) zentrale Beobachtungsaspekte für die Analyse und Interpretation einer BD (Abel/Klein 2016: 89ff.).

Wichtig zu beachten ist weiterhin, dass alle Elemente der Analyse immer in Verbindung mit dem hervorgerufenen Effekt bzw. der Wirkung auf die Leser:innen zu betrachten sind. So sollten unmittelbar auf die Fragen *Was sehe ich?* und *Was ist geschehen?* die Fragen *Wie wird das dargestellt?* und *Welchen Effekt löst diese Darstellungsform bei mir aus?* folgen. Bemerkt ein:e Leser:in beispielsweise, dass eine BD vollkommen in schwarz-weiß gehalten ist, so ist die bloße Feststellung, dass dies der Fall sei, nicht ausreichend. Stattdessen müssen sowohl die Intention des Künstlers oder der Künstlerin hinterfragt als auch der produzierte Effekt bzw. hervorgerufene Emotionen untersucht werden. Zudem sind insbesondere Brüche in der Kontinuität näher zu betrachten. Welche Funktion hat beispielsweise der Einsatz von Farbe in einer ansonsten gänzlich in schwarz-weiß gehaltenen BD? Worauf soll an dieser Stelle die Aufmerksamkeit gelenkt werden, was soll an die Leser:innen vermittelt werden und inwiefern korreliert diese gestalterische Darstellungsform (nicht) mit der Erzählung?

Abel/Klein (2016: 78f.) stellen einen Katalog von „Merkmalen und Beobachtungsaspekten“ auf, die zunächst der Analyse einer jeden BD dienen und sich sowohl auf die Analyse eines einzelnen Panels als auch auf die Analyse von

Sequenzen und des Seitenlayouts beziehen. Für die BD *Paroles. Sans papiers* ergeben sich daraus folgende Analysefragen⁵:

Aufbau und Struktur der Erzählung
Wie verhalten sich Erzählzeit und erzählte Zeit zueinander?
Wie gestalten sich Aufbau und Struktur der Erzählung?
Weist die BD Leerstellen in Handlungsverlauf, Handlungssträngen oder Verhaltensweisen der Protagonisten auf?
In welchem Verhältnis stehen Seitenlayout und Erzählung?
Welche Handlungsmotive haben die Protagonistinnen und Protagonisten?
Ästhetische Gestaltungsmittel
Welcher Zeichenstil und was für eine Strichführung liegen vor?
Welche Bedeutung haben verwendete Symbole?
Welche Farben werden verwendet? Was für eine Funktion hat der Einsatz bzw. das Weglassen von Farben?
Welche Funktion haben Schattierungen und Schraffierungen?
Wie werden die Protagonistinnen und Protagonisten dargestellt (Körperhaltung, Mimik, Gestik, Abstand der Figuren untereinander)?
Filmästhetische Gestaltungsmittel
Wie werden filmästhetische Gestaltungsmittel eingesetzt (z.B. Bildausschnitt und Kameraperspektive, <i>Establishing Shot</i> , <i>Cliffhanger</i>)?
Wie wird Bewegung (des Erzählflusses und der Figuren) in der BD dargestellt?
Comicspezifische Gestaltungsmittel
Gibt es Besonderheiten bzgl. Panelgröße und -form?
Wie sind Panel- und Seitenrahmen gestaltet?
In welchem Verhältnis stehen Text und Bild? Verhalten sie sich korrelativ, widersprüchlich?
Welche Emotionen erleben die Protagonisten? Wie werden diese visuell und sprachlich dargestellt?
Wie wirkt die BD vermutlich auf ihr Publikum? Welche Atmosphäre wird vermittelt? Welche Emotionen löst sie evtl. aus?

5 Bei den Analysefragen handelt es sich um eine Auswahl und Adaptation der von Julia Abel und Christian Klein in der Monographie *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung* (2016) aufgeführten Leitfragen bezüglich der Analyse von Comics.

3. Analyse der BD *Paroles. Sans papiers*

3.1 Thematischer Hintergrund: Flucht, Migration und *sans-papiers* in Frankreich

„*Je ne suis pas né exilé. Je le suis devenu*“ (Muñoz 2007: 6)

Im Zentrum der BD *Paroles. Sans papiers* stehen die Erfahrungen von sechs Menschen unterschiedlicher Herkunft mit Flucht, Migration und dem Versuch der anschließenden, von Hindernissen geprägten, Integration in Frankreich. Die bereits im Titel verwendete Bezeichnung der *sans-papiers* ruft bei frankophonen Sprecher:innen vermutlich unmittelbar Assoziationen mit gegenwärtigen Diskussionen um geflüchtete Personen ohne Aufenthaltsgenehmigung wie auch den damit verbundenen politischen und ethischen Grundsatzdiskussionen hervor, während das deutsche Äquivalent „Menschen ohne Papiere“ (vgl. Picum 2017) weitaus weniger geläufig ist. Als *sans-papiers* werden im Französischen Immigrierte bezeichnet, die sich ohne Aufenthaltsgenehmigung in Frankreich aufhalten. Einerseits kann es sich hierbei um illegal in Frankreich eingereiste Personen handeln, andererseits wird der Terminus *sans-papiers* jedoch auch für Personen verwendet, deren Aufenthaltsgenehmigung nach legaler Einreise in Frankreich nicht verlängert wurde. Entgegen des medial vermittelten Bildes der *sans-papiers* als illegal Einreisende befänden sich dem französischen Innenministerium zufolge ca. 90% der Immigrierten auf Grund ihres abgelaufenen Aufenthaltstitels in einer illegalen Situation, seien ursprünglich jedoch rechtmäßig in Frankreich eingereist (Delcourt 2007: 66).

Die Gründe für die Flucht aus den sechs in der BD präsentierten Ländern (Kongo, Brasilien, Senegal, Marokko, Tschetschenien und Algerien) sind vielzählig: Wirtschaftliche, politische und militärische Missstände zählen zu den zentralen Auslösern der Flucht aus den Herkunftsländern. Je nach persönlicher Ausgangssituation divergieren schließlich auch die Hoffnungen und Erwartungen,

welche die Hauptfiguren an Frankreich haben. Angefangen von der Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz und auf ein funktionierendes Sozialsystem, über die Hoffnung auf Frieden und einen funktionierenden Rechtsstaat, bis hin zu dem Glauben an individuelle Freiheit und Toleranz, sind die an das Ankunftsland gerichteten Erwartungen gänzlich unterschiedlich.

Dass diese Erwartungen und Hoffnungen in der Realität jedoch nicht immer erfüllt werden, zeigt eine Statistik der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) aus dem Jahr 2017. Nach dieser Statistik befänden sich Immigrierte mehrheitlich in verschiedenen Ländern der OECD im Vergleich zu der in dem jeweiligen Land geborenen Bevölkerung in einer schlechteren Situation. So handelt es sich bei dem Vertrauen in das politische System (vgl. „*confiance dans le système politique*“) um den einzigen Aspekt, von dem mehr als die Hälfte der Immigrierten angaben, sich in einer besseren Situation zu befinden. Im Gegensatz dazu seien sie jedoch in zahlreichen Bereichen benachteiligt wie z.B. hinsichtlich der Einkünfte eines Haushalts, der Wohnsituation, der sozialen Unterstützung oder auch der Lebenszufriedenheit (OECD 2017).

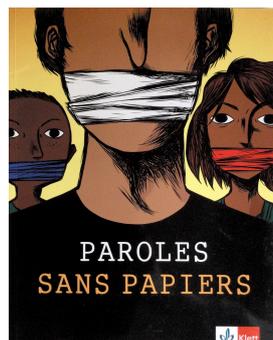
Auch wenn die BD *Paroles. Sans papiers* bereits im Jahr 2007 publiziert wurde, handelt es sich noch immer um ein relevantes Thema des gegenwärtigen politischen Diskurses. So wird seit dem 30. November 2022 in Frankreich ein neuer Gesetzesentwurf bezüglich der Arbeitsbedingungen der *sans-papiers* diskutiert. Einerseits intendiert dieser, ausländischen Erwerbstätigen in Berufen mit Personalmangel wie z.B. der Hotellerie oder der Landwirtschaft zu ermöglichen, eine spezielle Aufenthaltsgenehmigung von einem Jahr zu erhalten und anschließend selbst ihre „*régularisation*“ beantragen zu können. Andererseits soll die illegale Beschäftigung stärker kontrolliert werden, indem Geldstrafen für die Arbeitgeber:innen verhängt werden, wenn sie Arbeiter:innen entgegen der gesetzlichen Vorschriften beschäftigen (Vie-publique 2023).

3.2 Kurzvorstellung der BD *Paroles. Sans papiers*

Die Originalversion der BD *Paroles. Sans papiers* ist im Jahr 2007 bei den *Éditions Delcourt* erschienen. Es handelt sich um ein Projekt, an dem verschiedene bekannte Künstler:innen teilgenommen haben: eine Kooperation von Autoren (Alfred & David Chauvel = Koordinatoren, Michael le Galli = Redakteur), Illustratoren (Pierre Place, Alfred, Brüno, Kokor, Jérôme Jouvray und Cyril Pedrosa) Koloristinnen und Koloristen (Anne-Claire Jouvray, Laurence Croix, [Albertine Ralenti](#)). Die Intention der Künstler:innen bestand bei der Umsetzung dieses kollektiven Projekts darin, die gegenwärtige Situation der sogenannten *sans-papiers* in Frankreich darzustellen und auf diese Weise der euphemisierenden medialen Darstellung des aktuellen Status der *sans-papiers* in Frankreich entgegenzuwirken (vgl. Géreaume 2007). Jede der sechs erzählten Geschichten basiert auf wahren Begebenheiten, da Zeitzeugenberichte als Grundlage für die einzelnen von den Comic-Künstler:innen adaptierten BDs fungieren (Klar 2014: 175). Die BD *Paroles. Sans papiers* ist folglich keine eigens für den Fremdsprachenunterricht Französisch angefertigte BD, sondern ein authentisches Dokument der Zielsprache, das um Worterklärungen von Laure Boivin ergänzt wurde. Anzumerken ist jedoch, dass nichtsdestoweniger Änderungen an der Originalausgabe der BD vorgenommen wurden. So wurden in der Auflage des Klett-Verlags beispielsweise nur sechs der ursprünglich neun Geschichten abgedruckt, das Vorwort von Emmanuelle Béart entfernt und der einführende Bericht des argentinischen Zeichners José Muñoz von neun auf zwei Seiten gekürzt.

Auf dem Titelbild der BD *Paroles. Sans papiers* sind die Gesichter von drei Personen mit unterschiedlichen Hautfarben abgebildet. Im Vordergrund sieht man den Brustkörper und das Gesicht einer Person unterhalb der Augenpartie, der Mund ist mit einer weißen Binde verbunden. Der Titel der BD *Paroles. Sans*

papiers steht dieser Person wortwörtlich „auf die Brust geschrieben“ und wird durch den Kontrast zwischen der hellen Schrift und dem schwarzen T-Shirt hervorgehoben. Rechts und links dahinter sind die Gesichter von zwei jung aussehenden Personen (ein Mädchen und ein Junge) erkennbar, deren Münder mit einer blauen bzw. roten Binde verbunden sind. Auch wenn man ausgehend vom Titelbild noch keine Rückschlüsse auf die Figurenkonstellation ziehen kann, scheinen die drei Personen einerseits zueinander und andererseits mit Frankreich in Verbindung zu stehen, da sich aus den Farben ihrer Mundbinden die französische Trikolore ergibt. Dieses gestalterische Mittel kann im übertragenen Sinne so gedeutet werden, dass der französische Staat verhindert, dass die drei Personen sich frei ausdrücken können. Der Titel der BD, *Paroles. Sans papiers*, lässt unterschiedliche Interpretationen zu. Einerseits könnte sich das Substantiv *Paroles* auf die Worte der sechs Personen *sans-papiers* beziehen, denen dank des Mediums der BD die Möglichkeit gegeben wird, gehört zu werden. Andererseits könnte *Paroles. Sans papiers* jedoch auch eine Anspielung auf viele leere Versprechungen sein: mündliche Zusicherungen (*Paroles*) bzgl. einer potenziellen Aufenthaltsgenehmigung, die ohne die notwendigen Dokumente (*sans papiers*) letzten Endes doch kein Gewicht haben.



Paroles (2007): Titelbild

In Hinblick auf die äußere Form der BD *Paroles. Sans papiers* ist festzustellen, dass vermutlich Vorgaben oder Leitlinien vor der Erstellung der einzelnen BDs bekannt gegeben wurden, damit diese in Umfang und Struktur übereinstimmen. So hat jede der sechs BDs eine Länge von fünf Seiten und eine Art interne

Titelseite, auf der Titel und Autor der BD, das immer gleiche Bild schwarz-weißer Konturen zweier Männer sowie das Zitat eines Politikers oder einer Organisation abgebildet sind. Auch die Farbgebung der verschiedenen Titel ist einheitlich gestaltet. Zumeist wird das zentrale Thema der BD in rot abgedruckt (vgl. *Prostitution, Une jeunesse, Esclavage, Survivre, Résister*) und im zweiten, schwarz gedruckten, Teil Alterität erzeugt, indem der erste, allgemeine Teil des Titels auf eine bestimmte Personengruppe beschränkt wird (vgl. *Sans papiers, clandestine, à la française*). Eine weitere Gemeinsamkeit der sechs BDs besteht darin, dass direkte Rede nahezu ausnahmslos als Erzähltext im Blockkasten eingebettet wird. Die Comic-spezifischen Sprechblasen, die traditionellerweise der Vermittlung direkter Rede dienen, werden hingegen lediglich in der BD *Éloignement à la française* verwendet.

Schließlich finden sich auf den letzten zwei Seiten der BD biografische Ergänzungen zu den einzelnen Geschichten. Hier werden nicht nur die zentralen Charaktere mit Vor- und Nachnamen erwähnt, sondern auch Ergänzungen vorgenommen, die nicht Teil der BDs waren. So wird beispielsweise präzisiert, dass die Protagonistin der BD *Esclavage ordinaire* Anzeige gegen ihre sie ausnutzende Tante erstattet habe, wohingegen die BD selbst mit der Verzweiflung und Aussichtslosigkeit der Protagonistin endet. Paratextuelle Elemente verweisen außerdem auf den dokumentarischen Charakter der BD. Sowohl der Klappentext (vgl. „*six témoignages*“) als auch die biografischen Ergänzungen auf der letzten Seite weisen die Leser:innen darauf hin, dass die aus der Ich-Perspektive erzählten Geschichten auf Augenzeugenberichten beruhen. Da die Geschichten von verschiedenen Künstler:innen und nicht von den Augenzeuginnen und Augenzeugen selbst zeichnerisch umgesetzt wurden, handelt es sich zwar nicht um eine autobiographische BD, die Charakteristika autobiographischen Erzählens treffen jedoch trotzdem auf die BD zu. So könne nach Rinnerthaler durch autobiografisches Erzählen Authentizität erzeugt werden. In diesem Fall werde nicht das „Objektivitätskriterium [...]

journalistischer Tätigkeit“ geltend gemacht, sondern das Konzept der subjektiven Augenzeugenschaft (Rinnerthaler 2017: 117). Ebenso betont Giesa (2015: 38), dass die Stärke des Comics genau darin bestehe, dass es sich bei diesem um ein „Sachbild [handle], das eben keine eindeutige Wahrheit vermitteln kann“ und demzufolge die Erwartungshaltungen von denen an andere Medien, wie z.B. an die Fotografie, abweichen.

Trotz der Verfremdung dessen, was als Realität wahrgenommen wird, ist die BD eindeutig von einem fiktionalen Werk abzugrenzen. Sowohl der autobiografische Pakt (vgl. Lejeune 1975) als auch die behandelten Themen – insbesondere Migration, Gewalt und Flucht – bewirken, dass über eine (fiktionale) Realität hinaus immer wieder auch die Referenzialität mit der Realität bedient wird (Klar 2014: 187). Auch bei der Schriftsprache handelt es sich um eine Annäherung an die gesprochene Sprache, was die Realität der geführten Monologe bzw. Dialoge in einer mündlichen Gesprächssituation suggeriert. Dies äußert sich beispielsweise in dem Weglassen des *ne* bei der Verneinung, wobei es sich um einen typischen Marker der Mündlichkeit in der französischen Sprache handelt (Le Bescont 2022: 456).

Im Folgenden werden drei der sechs BDs näher betrachtet. Die Auswahl dieser drei BDs lässt sich sowohl mit dem Potenzial jeder der einzelnen BDs für literarisch-ästhetisches Lernen begründen als auch damit, dass die Verschiedenheit in Stil, Darstellung und Inhalt einen interessanten Vergleich der BDs ermöglicht. Zudem sind zwei der Hauptfiguren selbst im jugendlichen Alter, was die Identifizierung der Schüler:innen mit diesen vereinfachen kann.

3.3 *Une jeunesse clandestine* (Alfred)

Die BD *Une jeunesse clandestine* wurde von dem Szenarist, Illustrator und Kolorist Alfred, mit echtem Namen Lionel Papagalli, verfasst. In den 1990er Jahren hat der Autodidakt angefangen bei dem Verlag *Delcourt* zu arbeiten und

seitdem nicht nur eigene Projekte veröffentlicht, sondern auch an zahlreichen Kollektivproduktionen mitgewirkt. Dabei wurde er mehrfach mit verschiedenen Preisen ausgezeichnet, wie z.B. mit dem *Fauve d'Or du Meilleur Album* auf dem Festival der BD in Angoulême 2014 (für die BD *Come Prima* (2013) in Ko-Produktion mit David Chauvel). Im Jahr 2019 war Alfred außerdem *invité d'honneur* der Stadt Angoulême, wo ihm fünf Monate lang unter dem Titel *La Belle Saison d'Alfred* Veranstaltungen, Treffen und Ausstellungen eines bis dahin unbekanntes Ausmaßes gewidmet wurden (Delcourt 2007). In der fachwissenschaftlichen Literatur wird Alfred als „Vetreter der alternativen *bande dessinée*“ eingeordnet, was sowohl durch seinen Stil als auch durch die von ihm bevorzugten Literaturadaptationen und autobiographischen BDs begründet wird (Klar 2014: 175). Insbesondere „die häufige Nutzung paralleler Text-Bild-Verbindungen als Erzähltechnik sowie die Häufigkeit von Körper-Metaphern“ stellt Elisabeth Klar (ebd.: 175) dabei als Charakteristika des von Alfred entwickelten Stils heraus.

In der BD *Une jeunesse clandestine* geht es um den 15-jährigen brasilianischen Jungen Joao. In der Hoffnung auf ein besseres Leben mit mehr Möglichkeiten als in Brasilien nimmt er zusammen mit seinen Eltern die Reise nach Frankreich auf sich, wo seine ältere Schwester bereits seit zwei Jahren lebt. Im Gegensatz zu anderen Bekannten gelingt es der Familie von Joao, nach Frankreich einzureisen. Joao träumt davon, Architekt zu werden und ist bemüht, sich stets einwandfrei zu benehmen. Keinesfalls möchte er durch nicht rechtmäßiges Verhalten auffallen und so die zahlreichen Vorurteile gegenüber Immigrierten bestätigen. Da Joaos Eltern kein Französisch sprechen, muss er bereits in einem sehr jungen Alter viel Verantwortung übernehmen, was fortwährend schwer auf ihm lastet und ihn teilweise daran hindert, seinen eigenen Interessen, insbesondere dem Fußball, nachzugehen.

Die BD *Une jeunesse clandestine* wird mit einem sogenannten *Establishing shot* eingeleitet; ein langes Panel, das dazu dient, in die folgende Geschichte einzuführen (Paroles 2007: 15⁶). Auf bildlicher Ebene ist der Ausschnitt einer orangefarbenen Landkarte Brasiliens vor einem hellblauen Hintergrund dargestellt. Drei durch Kommas verbundene Erzählkästen informieren Leser:innen über den Namen, das Alter und das Herkunftsland des Protagonisten. Diese Aufzählung wird in dem zweiten Panel fortgesetzt, das eine Großaufnahme von Joaos Gesicht zeigt. Das von ernsten, bedrückten Gesichtszügen geprägte Gesicht des Protagonisten wird von dem Erzählkommentar „*Et ça fait 11 mois que je suis en France*“ begleitet. Die Wahl des Bildausschnitts lenkt die Aufmerksamkeit der Leser:innen auf Joaos leeren, traurigen Blick, was ihnen nicht nur ermöglicht, erste Hypothesen hinsichtlich Joaos Seelenzustand aufzustellen, sondern auch Fragen bezüglich des Zusammenspiels aus Text und Bild aufwirft. Ist Joaos trauriger Blick darauf zurückzuführen, dass er Brasilien und dort hinterbliebene Freunde und Familienmitglieder vermisst? Oder hat er in Frankreich negative Erfahrungen gemacht, die ihn so nachdenklich und unglücklich aussehen lassen?

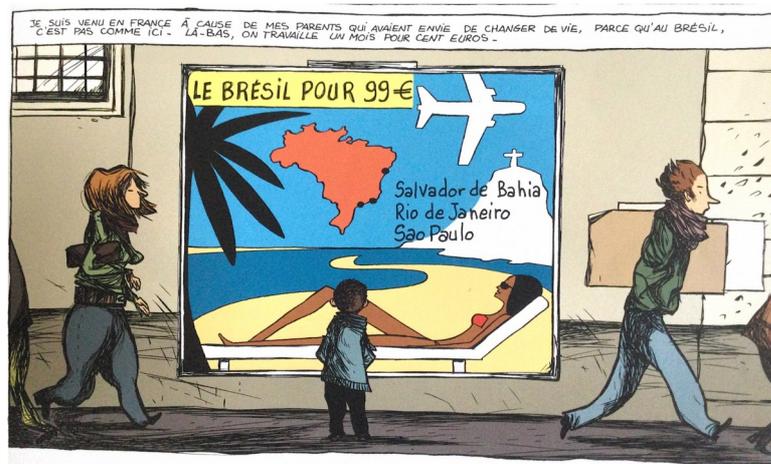


Paroles (2007: 15)

Bereits im dritten Panel, erfahren die Leser:innen, dass es sich bei dem einleitenden Bildausschnitt von Brasilien um ein außerordentlich großes

6 Auf Grund der Vielzahl der Autoren wie auch der Zeichner der einzelnen BDs, werden Verweise auf Texte/Bilder der BD *Paroles. Sans papier* im Folgenden mit „Paroles 2007“ sowie der dazugehörigen Seitenangabe zitiert.

Werbeplakat für eine Flugreise nach Brasilien handelt, das in Frankreich ausgestellt wurde (ebd.: 15). Den Leser:innen den Rücken zuwendend, steht Joao vor eben diesem Werbeplakat und schaut zu ihm auf. Eine auf dem Plakat abgebildete lächelnde Frau, die im Bikini auf einer Liege am Strand liegt – vermutlich eine Touristin – scheint ihren Urlaub in Brasilien zu verbringen, was an Hand eines Flugzeugs, einer Palme und dem Slogan „Le Brésil pour 99€“ verdeutlicht wird. Gleichzeitig ist im Erzählkasten zu lesen, dass die Menschen in Brasilien für ein sehr geringes Gehalt arbeiten und die Eltern von Joao Brasilien auf Grund der fehlenden Perspektiven verlassen hatten („Là-bas on travaille un mois pour cent euros“). Auf diese Weise wird der Kontrast zwischen den Lebensbedingungen in Frankreich und Brasilien von Beginn an thematisiert. Während Frankreich für Joao und seine Familie den Ausweg aus einer prekären Situation bedeutet, handelt es sich bei Brasilien um eine beliebte Feriendestination für französische Reisende.

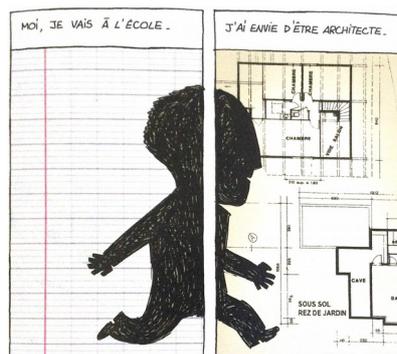


Paroles (2007: 15)

Mit Hilfe der Farbwahl unterstreicht Alfred diese Gegensätzlichkeit zusätzlich: Die erste und letzte Seite werden von hellen Blautönen dominiert, was symbolisch für die stereotypisierte Repräsentation Brasiliens mit blauem Himmel als ein beliebtes Reiseziel stehen könnte. Im Gegensatz dazu überwiegen bei der

Darstellung Frankreichs dunklere, gedeckte Grün- und Beigetöne und kreieren auf diese Weise eine weniger freudvolle Atmosphäre.

Frankreich wird für Joao zu dem Ort, an dem es die Möglichkeit gibt, die eigenen Ziele und Hoffnungen Realität werden zu lassen. Nichtsdestoweniger ist er sich darüber bewusst, dass dies viel Anstrengung und harte Arbeit bedeutet („*il faut beaucoup d'efforts, beaucoup travailler*“, Paroles 2007: 17). Sein Traum, Architekt zu werden, wird in der BD mit einem sogenannten *split panel* eingeführt (ebd.: 17). Hierbei handelt es sich um ein Bild, das auf benachbarte Panels aufgeteilt wird und so ein Gesamtbild ergibt (Abel/Klein 2016: 92). Im Hintergrund des ersten Panels ist das typische karierte Papier aus der Schule in Kombination mit dem Blocktext „*Moi, je vais à l'école*“ zu sehen. Im zweiten Panel ist ein Grundriss mit den Worten „*J'ai envie d'être architecte*“ abgebildet. Als Bindeglied zwischen den beiden Panels fungiert der geteilte Schatten von Joao, der scheinbar leichtfüßig von einer Phase zur nächsten überschreitet und so seinem Traum des Architekturstudiums immer näher kommt. Dank der besonderen Gestaltung des Panels wird die Aufmerksamkeit der Leser:innen auf die Darstellung von Joaos Traum gerichtet, an dem er trotz aller Hindernisse entschlossen festhält.



Paroles (2007: 17)

Joao wird in Frankreich immer wieder mit dem Gefühl konfrontiert, anders zu sein als sein Umfeld. Ein erstes Unterscheidungsmerkmal bezieht sich auf Joaos

Status als *sans-papiers* im Gegensatz zu den Personen, deren Aufenthalt in Frankreich rechtlich legitimiert ist. So werben Plakate in der U-Bahn für ein heiteres Leben und guten Schlaf, während Joao davon spricht, dass er keine Probleme bereiten möchte (Paroles 2007: 18). Dies stellt Alfred unter anderem mit der in sich gekehrten, gebückten Körperhaltung Joaos dar: Die Hände in den Hosentaschen versunken, den Blick gen Boden gerichtet und mit gebeugtem Oberkörper erweckt Joao den Eindruck, als wolle er sich verstecken (ebd.: 16). Der vermehrte Einsatz von Schatten als visuelles Gestaltungsmittel führt dazu, dass man als Leser:in das Gefühl hat, Joao müsse sich tatsächlich im Schatten der ihn umgebenden Personen aufhalten, d.h., sich kontinuierlich unauffällig verhalten bzw. isolieren (vgl. „*J'évite de parler aux gens*“, Paroles 2007: 18). Die scheinbare Gegensätzlichkeit von Joao und seinem Umfeld findet ihren Höhepunkt schließlich auf der letzten Seite der BD, als Joao wiederholt betont, dass alle gleich seien („*Tout le monde. On est tous pareils*“), er jedoch weiterhin immer im Kontrast zu den Anderen dargestellt wird (ebd.: 19). Diesbezüglich bedient sich Alfred erneut ästhetischer Gestaltungsmittel wie Schraffierungen und Schatten, um die von Joao erfahrene Andersartigkeit zu illustrieren und abwechselnd ihn bzw. sein Umfeld visuell vom jeweils Anderen zu distanzieren (ebd.: 18 f.).

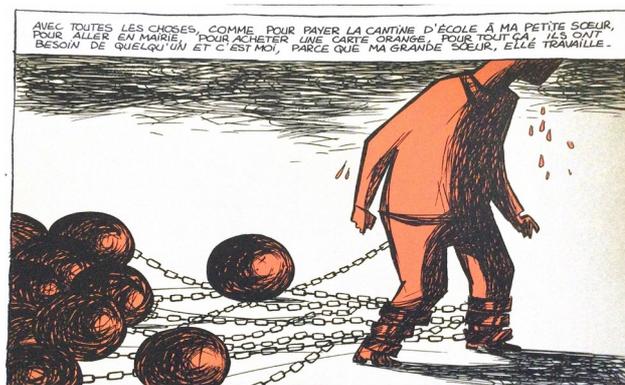


Paroles (2007: 18)



Alfred erzeugt zudem den Eindruck von einer wechselnden Geschwindigkeit. So wird die eingangs eher minimalistische Strichführung von einer zackigen, kantigen Strichführung abgelöst als Joao von seiner Einreise nach Frankreich und dem stressigen Alltag dort berichtet und suggeriert nun das Gefühl von Bedrohung und Eile (McCloud 2001: 134). Außerdem steht die erste Seite mit drei gleichgroßen Panels im Kontrast zu den folgenden vier Seitenlayouts, die mit einerseits mehr und andererseits verschieden großen Panels den Eindruck von Beschleunigung erzeugen. Dies korrespondiert mit der Erzählung, aus der hervorgeht, dass Joao in Frankreich nahezu alle Aufgaben für seine Familie übernehmen muss und oftmals keine Zeit für eigene Aktivitäten hat („*Je fais du foot, mais des fois, je ne peux même pas aller à l’entraînement parce qu’il faut que je reste avec mes parents. Tout le temps ils ont besoin de moi*“, Paroles 2007: 17).

Das Ausmaß der Verantwortung, die Joao zu tragen hat, wird in einem Panel deutlich, das nur den Körper Joaos, nicht jedoch sein Gesicht, abbildet (ebd.: 17). Er zieht zehn schwere Kugeln hinter sich her, die symbolisch für die große Last stehen, die an Joao hängt. Es ist anzunehmen, dass die einzelnen Kugeln die zahlreichen alltäglich zu bewältigenden Aufgaben repräsentieren, wie z.B. „*payer la cantine d’école à [s]a petite sœur, aller en mairie, acheter une carte orange*“.



Paroles (2007: 17)

Aufgaben, die normalerweise seine Eltern übernehmen, können von diesen auf Grund der sprachlichen Barriere nicht ausgeführt werden („*Mes parents, ils sont avec moi, mais ils ne savent pas parler français*“, Paroles 2007: 17). So wird Joao allein in einem sehr erwachsenen Umfeld, umgeben von erschöpft aussehenden Personen, die mit den Händen in den Hosentaschen eilig durch die Metrostation schreiten, repräsentiert.

Die häufig wechselnden Bildausschnitte, das Pendant zu den Kameraeinstellungen bei einem Film, verleihen der BD zudem einen filmhaften Effekt. Oftmals werden Details eines Panels in den darauf folgenden Panels in Detailaufnahmen vergrößert dargestellt. Besonders charakteristisch ist hierfür eine Nahaufnahme (ebd.: 18), die Joao mit geballten Fäusten zeigt. Denn: Joao kann sein Leben nicht so leben wie andere Jugendliche seines Alters, da er immer verantwortlich für seine Eltern ist. Zusätzlich zu der Schrift „*C'est très dur*“ verwendet Alfred für den Comic spezifische kleine Gedankenblasen, die der Wut Joaos Nachdruck verleihen. Direkt im Anschluss wird mit Hilfe einer Panoramaaufnahme Distanz erzeugt, was den Kontrast zwischen den beiden Panels forciert. Im Gegensatz zu seiner vorherigen wütenden Attitüde, wird Joao im Folgenden sehr klein gezeichnet und zieht stattdessen einen riesigen Schatten mit vielen Augen hinter sich her, der zum Ausdruck bringt, dass er sich ständig verfolgt fühlt, obgleich er keine Straftat begangen hat.



Ein wiederkehrendes Symbol, auf das Alfred in der BD rekurriert, ist das Motiv des Papierfliegers. Zunächst führt er dieses als ein Symbol der Hoffnung ein, indem er die Einreise der Familie von Joao nach Frankreich mit Hilfe des Papierfliegers darstellt. Auch als Joao feststellt, dass er und weitere immigrierte Menschen in Frankreich unerwünscht seien („[...] *les gens ils veulent pas de nous comme ça*“) wird das „wir“ in Form von 24 Papierfliegern repräsentiert, die den nachdenklich spazierenden Joao umgeben (Paroles 2007: 19). Dass es sich bei Joaos Geschichte keinesfalls um einen Einzelfall handelt, wird im folgenden Panel dargestellt, in dem neun Papierflieger die gefährliche Reise in Richtung Frankreich auf sich nehmen und somit erneut symbolisch für migrierende Menschen stehen (ebd.: 16). Dieses Panel nimmt fast die halbe Seite ein und zieht unmittelbar die Aufmerksamkeit der Leser:innen auf sich. Anders als in einem ausschließlich schriftsprachlichen Werk steht den Figuren, wie auch den einzelnen Panels in der BD, buchstäblich nur ein begrenzter Platz zur Verfügung. Unter Berücksichtigung der Platzökonomie der Doppelseite ist der Anteil des Raumes, den ein einzelnes Panel auf einer Seite oder die Figuren in einem Panel einnehmen, folglich aussagekräftig für deren Relevanz innerhalb der Narration. Die französischen Behörden („*ils*“), nehmen verhältnismäßig viel Platz des Panels ein und werden aus Joaos kindlicher Wahrnehmung als böse, hämisch grinsende Monster dargestellt, die mit Fliegenklatschen die ankommenden Papierflieger zu erschlagen drohen. In Analogie zu einer sprachlichen Metapher handelt es sich bei den Körpern als Zeichen um visuelle Metaphern, die als „erzähltechnisches Werkzeug des Zeichners“ fungieren (Klar 2014: 171), um den Figuren die Möglichkeit zu geben, ihren inneren seelischen und psychischen Prozessen Ausdruck zu verleihen. Die Transformation der Körper von Angestellten französischer Behörden in Monster könnte folglich für die einschüchternden, aus Joaos Perspektive vor allem negativ wahrgenommenen, Verhaltensweisen dieser

stehen. Weiterhin bedient sich Alfred der „Körper-Zeichen“ (ebd.: 171), um das Machtverhältnis zwischen den immigrierten Menschen und der französischen Administration darzustellen und auf diese Weise ein entscheidendes Machtungleichgewicht zu Lasten der immigrierten Personen aufzudecken (ebd.: 179 ff.).



Paroles (2007: 16)

Die einem kindlichen Alptraum ähnelnde Szene erweckt bei den Leser:innen den Eindruck, dass Joao Angst hat. Die auf visueller Ebene dargestellte Angst von Joao findet sich ebenfalls im Schriftbild wieder, in dem zentrale Aussagen fett gedruckt werden und so die Besorgnis von Joao in den Vordergrund stellen: „**Vraiment, on a eu peur**“ (Paroles 2007: 16). Dass diese Angst nicht unbegründet ist, wird insbesondere daran deutlich, dass außerhalb der Panelrahmen auch die tatsächlich gescheiterten Fluchtversuche dargestellt werden. So steht ein zerknitterter, abgestürzter Papierflieger symbolisch für Freunde und Teile der Familie Joaos, die nicht in Frankreich einreisen konnten, sondern direkt nach Brasilien zurückgeschickt wurden („*On a d'autres amis et de la famille qui ont essayé de venir, mais ils n'ont pas réussi à passer, et ils sont retournés direct au Brésil*“, Paroles 2007: 16). In Anbetracht der Tatsache, dass es sich um das einzige Mal handelt, dass in der BD ein Element außerhalb des Panelrahmens dargestellt wird, kommt diesem eine besondere Bedeutung zu. Die Leser:innen werden dazu

animiert, in der Lektüre innezuhalten, um die entstandene Leerstelle des Nicht-Gesagten zu füllen und das Ausmaß der von Joao getroffenen Aussage in Gänze zu erfassen.



Paroles (2007: 16)

Angst ist in der BD *Une jeunesse clandestine* eine wiederkehrende Emotion, die von dem Ich-Erzähler in der BD vier Mal explizit ausgedrückt wird. So gibt es nicht nur die zwei Erzählkästen, die das zuvor beschriebene Panel mit den Monstern einrahmen und Joaos Emotionen preisgeben, sondern auch zu späteren Zeitpunkten immer wieder Verweise auf Joaos Empfinden von Besorgnis. Dabei geht es schließlich nicht mehr nur um die von Joao empfundene Angst, sondern ebenso um die für ihn spürbare Angst der französischen Bevölkerung vor Immigrierten. Für Joao handelt es sich hierbei jedoch um eine unbegreifliche Sorge, da er nicht versteht, wie die Menschen ihn und seine Familie als Gefahr wahrnehmen können („*Je pense que les gens ont peur parce qu'ils pensent qu'on vient ici pour traîner dans la rue [...] Je comprends pas de quoi ils ont peur*“, Paroles 2007: 19). An dieser Stelle erzeugt Alfred erneut einen Kontrast zwischen Joao und „den Anderen“, indem er die von Joao empfundene Angst vor Abweisung und Gewalt vorwiegend auf Vorurteilen und Abwertung basierenden Befürchtungen in Zusammenhang mit dem „Fremden“ gegenüberstellt. Die Traurigkeit Joaos sowie sein Unverständnis darüber, dass die Menschen in Frankreich Angst vor immigrierten Personen haben, wird von Alfred im letzten Panel resümiert (ebd.: 19). Mit Hilfe einer Detailaufnahme, die lediglich die Augenpartie von Joaos Gesicht zeigt und von den Worten „*Faudrait qu'ils expliquent...*“ im Erzählkasten ergänzt wird, schließt sich der Bogen zu dem bereits eingangs traurig dargestellten Protagonisten und ermöglicht den

Leser:innen abschließend das Nachvollziehen der von Joao empfundenen Emotionen.



Paroles (2007: 19)

3.4 *Esclavage ordinaire* (Brüno)

Illustrator der BD *Esclavage ordinaire* ist der in Deutschland geborene Szenarist und Zeichner Bruno Thielleux, bekannt unter dem Pseudonym Brüno. Ausgezeichnet mit dem *Prix de la BD du Point* im Jahr 2013 sowie mit dem *Prix de la BD Fnac* 2014 und insbesondere bekannt für die Zeichnungen von *L'homme qui tua Chris Kyle* (2020), erlangte Brüno in der Welt der BD großes Ansehen.

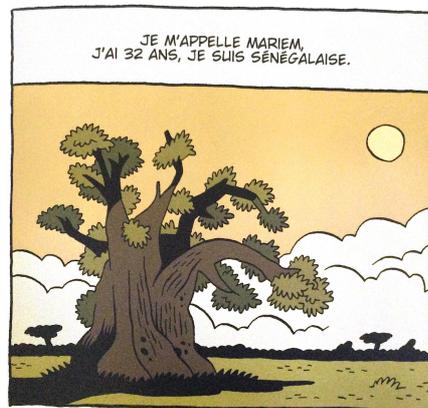
Die Protagonistin der BD *Esclavage ordinaire* heißt Mariem und ist 32 Jahre alt. Im Alter von 13 Jahren wurde sie von ihren Eltern mit der Intention Aufenthaltspapiere zu bekommen, auf die Kinder der Tante aufzupassen und zur Schule zu gehen, aus dem Senegal zu ihrer Tante nach Frankreich geschickt. Die Realität ist jedoch eine gänzlich andere: Mariem wird von ihrer Tante nicht nur als unbezahlte Reinigungskraft ausgebeutet und teils sogar geschlagen, sondern zudem vollkommen von der Außenwelt isoliert. Trotz der prekären Umstände kann sich Mariem etwas Geld dazu verdienen, indem sie heimlich als Friseurin arbeitet. Außerdem nutzt sie die Zeit, wenn ihre Tante zur Arbeit geht, um lesen und schreiben zu lernen. Zum Ende der BD scheint die Situation für

Mariem ausweglos, da sie versteht, ohne die erforderlichen Ausweisdokumente niemals in den Senegal zurückkehren zu können.

Die von der Protagonistin beschriebene Monotonie der Arbeit im Haushalt findet sich auch in der Einheitlichkeit der BD wieder. Als Erstes ist diesbezüglich das eindeutig strukturierte Seitenlayout mit einer klaren Linienführung anzuführen, das zudem die gewohnte Leserichtung unterstützt. Außerdem trägt der cartoonhafte Zeichenstil dazu bei, dass die repräsentierten Objekte leichter identifiziert werden können. Schließlich sind die einzelnen Panels in Form eines *uniform grids* angeordnet. Das bedeutet, dass – mit Ausnahme des letzten Panels – jeweils sechs gleichgroße Panels pro Seite verwendet wurden, welche die gleiche Rahmung haben. Das starre *Framework* symbolisiert zudem die Ausweglosigkeit der Protagonistin, die in der immer gleichen Routine ihrer Aufgaben gefangen ist. Zu keinem einzigen Zeitpunkt werden die Panelrahmen durchbrochen und auch der Erzählung zu Folge gelingt es der Protagonistin nur heimlich, der Aufsicht ihrer Tante gelegentlich zu entfliehen, um mit einer Freundin zusammen lesen und schreiben zu lernen („*Je partais en cachette quand ma tante partait au travail*“, Paroles 2007: 25).

In Bezug auf den Einsatz von Farben ist festzustellen, dass – bis auf das erste und das letzte Panel – alle Panels in den verwendeten Farbtönen übereinstimmen. Auf diese Weise schafft Brüno eine starke Diskrepanz zwischen dem Senegal (vgl. erstes und letztes Panel) und Frankreich. Der Senegal wird in warmen, gelb-grünen Farbtönen dargestellt, wohingegen die Zeit in Frankreich in einer kühlen blau-grauen Farbgebung repräsentiert wird, die eine triste Stimmung evoziert. Zudem wird ein Kontrast zwischen der Darstellung eines Baums auf dem ersten und letzten Panel und zahlreichen Objekten auf den dazwischen liegenden Panels erzeugt. Das erste Panel übernimmt die Funktion eines *Establishing Shots* und führt die Leser:innen zunächst in das Hintergrundsetting, den Senegal als Herkunftsort der Protagonistin, ein. Brüno greift dieses erste Motiv erneut für das

letzte Panel auf und erweitert lediglich den Bildausschnitt der dargestellten Landschaftsszene. Auf diese Weise entsteht ein Eindruck von Weite, Ruhe und Wärme. Der für den Senegal stehende Baum – traditionellerweise interpretiert als Symbol des Lebens, der Entwicklung und des Wachstums des Menschen – könnte kaum gegensätzlicher sein zu der dinghaften, materiellen Repräsentation Frankreichs ohne jegliche Lebenszeichen. Auch wenn das letzte Panel Hoffnung ausdrückt, vermittelt der Text eindeutig, dass Mariem ohne die benötigten Ausweisdokumente nicht in den Senegal zurückkehren können wird und hinterlässt einen hoffnungslosen, entmutigten Nachhall („[...] *si j'ai envie d'aller au Sénégal, je peux pas y aller parce que j'ai pas de papiers*“, Paroles 2007: 25).



Paroles (2007: 21)



Paroles (2007: 25)

Bei der BD *Esclavage ordinaire* handelt sich um eine auf fünf Seiten dargestellte chronologische Erzählung von nahezu 20 Jahren. Die Diskrepanz zwischen erzählter Zeit und Erzählzeit wird durch die Monotonie der beschriebenen Aufgaben intensiviert. Es entsteht der Eindruck, als seien in den vergangenen 20

Jahren bis auf das Putzen des Hauses keine erzählenswerten Ereignisse in Mariems Leben geschehen. Die Leser:innen erhalten keinen Einblick in das innere Leben von Mariem, sondern müssen Empathie und Einfühlungsvermögen beweisen, um ausgehend von eigenen Erfahrungen und Alltagswissen die emotionale Situation von Mariem zu imaginieren. Die Abwesenheit von Emotionen und Gefühlen der Protagonistin lässt den Eindruck entstehen, dass Mariem insbesondere Leere empfindet. Dies wird durch den wiederholten Gebrauch des Adverbs *rien* intensiviert. Mariem bekommt nichts von ihrer Tante („*Elle ne me donnait rien du tout*“, Paroles 2007: 24): keine Papiere, keine Kleidung, kein Geld und keine Unterstützung, wenn sie sich mit ihren Cousins und Cousinen streitet. Leere dominiert auch in Mariems Freizeitgestaltung, da sich mit Ausnahme der alltäglichen Routine der ihr zugeschriebenen Aufgaben nichts in ihrem Leben ereignet. Obwohl auch die BD *Esclavage ordinaire* aus der Ich-Perspektive erzählt wird, wird die Protagonistin, Mariem, nur ein einziges Mal abgebildet: In einer Großaufnahme sieht man den Hinterkopf von Mariem (ebd.: 25). Auch die Erzählung gewährt wenig Einblicke in die Gefühle und Emotionen der Protagonistin, sondern ist vielmehr eine deskriptive Aneinanderreihung der ihr widerfahrenen Ereignisse. Die Omnipräsenz verschiedener Objekte des Haushalts in einer stets akkuraten Anordnung verstärkt den Eindruck einer distanzierten Darstellung des eintönigen, erniedrigenden Alltags der Protagonistin. Zwischenmenschliche Beziehungen werden im Allgemeinen in der BD lediglich erzählt, jedoch nicht illustriert. Es werden beispielsweise weder die Tante und deren Kinder noch die Familie von Mariem, geschweige denn eine spätere Freundin von ihr verbildlicht. So wenig die Protagonistin in der BD bildlich dargestellt wird, umso mehr Raum nimmt das Pronomen „*je*“ in der Erzählung ein und verstärkt auf diese Weise den Eindruck, dass es sich trotz wenig explizit persönlicher Elemente um eine zutiefst intime Erzählung der Protagonistin handelt.

Das Verhältnis von Text und Bild ist ein zentrales ästhetisches Gestaltungsmerkmal der BD *Esclavage ordinaire*. Bild und Text scheinen zunächst die gleiche Geschichte des monotonen Alltags von Mariem zu erzählen, in dem sich die Küchenarbeit mit Tätigkeiten wie bügeln und putzen abwechselt. Zusatzinformationen, die in den Erzählkästen gegeben werden, lassen sich bei näherer Betrachtung auch auf visueller Ebene wiederfinden. So beschreibt Mariem beispielsweise, wie die Kinder mit voranschreitendem Alter zunehmend auch an Kraft gewannen, um sich gegen sie aufzulehnen („*Avec les enfants, quand ils étaient petits ça allait, mais maintenant qu'ils ont commencé à grandir, pas du tout*“, Paroles 2007: 23). Zu diesem Zeitpunkt sind die dargestellten Putzmittel mit Bezeichnungen wie „*Powerclean*“, „*Omegapower*“ oder „*puissant*“ versehen, was symbolisch für die zunehmende Kraft der Kinder gegenüber Mariem stehen könnte. Auch als Mariem berichtet, dass ihr Bruder sie abholen wollte, um mit ihr spazieren zu gehen, wird dies mit Hilfe von sechs Schuhpaaren illustriert. Zwar ist der Zusammenhang nicht unmittelbar erkennbar, jedoch repräsentieren die Schuhe das Spaziergehen, das lediglich hypothetisch dargestellt werden kann, da die Tante diese Aktivität verboten hat und Mariem somit niemals wirklich spazieren gehen konnte.



Paroles (2007: 23)



Paroles (2007: 23)

Von besonderer Relevanz sind jedoch schließlich die Panels, in denen die Diskrepanz von Bild und Text sehr groß ist. Ohne das Lesen der schriftsprachlichen Elemente erführen die Leser:innen beispielsweise nicht, dass Mariem von ihrer Tante geschlagen wurde. Denn: Illustriert werden die Sätze „Des fois, ma tante me frappait“ und „Elle me battait, tout le temps“ (Paroles 2007: 23) lediglich von dem Bild eines Staubsaugers und eines Eimers mit ordentlich sortierten Putzutensilien. Auf diese Weise wird ein Gefühl von Paradoxalität erzeugt; der gewalttätige Akt des Schlagens reiht sich in eine Aufzählung von Haushaltstätigkeiten ein, was einen Bruch in der Kontinuität darstellt und somit zunächst einen Moment der Irritation hervorruft. Zudem erweckt der Akt der Gewalt, der lediglich in Form von Haushaltsutensilien dargestellt wird, den Eindruck als habe Mariem resigniert und die Schläge ihrer Tante ebenso wie das alltägliche Putzen akzeptiert. Als Leser:in wird man auf diese Weise umso mehr dazu aufgefordert, über den Zusammenhang zwischen Bild und Text zu reflektieren sowie Lücken in der Erzählung mit Hilfe eigener Erfahrungen imaginativ zu füllen. So liegt es in der Verantwortung der Leser:innen, Gesagtes und Nicht-Gesagtes zusammenzuführen, um die geschehenen Ereignisse wie auch Mariems Gefühlszustand zu konstruieren.



Paroles (2007: 23)



Paroles (2007: 23)

Abschließend ist festzustellen, dass Brüno in der BD *Esclavage ordinaire* auf gestalterischer und sprachlicher Ebene die Anonymität der Protagonistin Mariem und der ihr widerfahrenen Geschichte reproduziert. Indem er weder die Protagonistin visuell darstellt noch den von ihr empfundenen Emotionen Raum gibt, ermöglicht er den Leser:innen einen Einblick in Mariems inneren psychischen Seelenzustand. Mit Hilfe dieser ästhetischen Darstellungsformen gelingt es Pedrosa, dem Lesepublikum das Gefühl von Einsamkeit wie auch des jahrelangen Unterdrückens eigener Bedürfnisse und Emotionen zu vermitteln.

3.5 Résister sans papiers (Cyril Pedrosa)

Bereits als Kind von den Zeichnungen der BDs *Astérix* und *Gaston* begeistert, fasst der Zeichner der BD *Résister sans papiers*, Cyril Pedrosa, früh den Entschluss, seine Leidenschaft für das Kolorieren und Zeichnen zum Beruf zu machen. Nach einer initialen Karriere bei Disney, zeichnet Pedrosa dank des Kontakts zu David Chauvel mit diesem zusammen seine erste BD: *Ring Circus* (1998). Im Anschluss daran publiziert er zudem zahlreiche *romans graphiques*, von denen insbesondere *Trois Ombres* (2007), *Portugal* (2010) und *Les équinoxes* (2015) großen Erfolg erfuhren (Delcourt 2007).

Die BD *Résister sans papiers* ist die Geschichte des algerischen Osmane. Aufgewachsen unter starkem französischem Einfluss in Algerien fasst Osmane den Entschluss nach Frankreich zu immigrieren, wo er sich zwar schnell orientieren kann, jedoch zunächst erfolglos probiert, einen Flüchtlingsstatus zu erlangen. Schließlich engagiert er sich trotz seiner fehlenden Aufenthaltsgenehmigung in einer Organisation, welche die sogenannten *sans-papiers* bei ihrer Ankunft in Frankreich unterstützt. Als Osmane eines Tages erfährt, dass er aus Frankreich ausgewiesen wird, kann er auf die Unterstützung eben dieser Organisation zählen, die sich dafür einsetzt, dass er in Frankreich bleiben darf. Für Osmane ist dies ein Zeichen, dass Frankreich trotz aller Hürden, die sich ihm bei der Integration in Frankreich stellten, ein Rechtsstaat ist und bleiben wird.

Der BD-Künstler Pedrosa erzeugt in der BD *Résister sans papiers* mit Hilfe zahlreicher ästhetischer Gestaltungsmittel einen filmischen Effekt. Zunächst einmal werden akustische und nicht sichtbare Phänomene in der BD hör- und sichtbar gemacht und erleichtern den Leser:innen auf diese Weise das Eintauchen in die Welt des Protagonisten mit allen Sinnen (vgl. Duft des Kaffees durch Geruchslinien, die Melodie französischer Klassiker mit Hilfe von Noten und einem Ausschnitt des Refrains „*Laisse mes mains sur tes haan-anncheuh*“, Paroles 2007: 39). Außerdem variiert das Tempo der Erzählzeit, wodurch der Eindruck bewegter Bilder eines Films imitiert wird. Lange Panels stellen zumeist längere Zeiträume der erzählten Zeit dar („*pendant un an*“, ebd.: 40; „*deux ou trois mois*“, ebd.: 41), wohingegen kurze Panels die Abfolge verschiedener Ereignisse symbolisieren („*Il y a eu un assouplissement. J’ai fait ma demande de visa pour la France. J’ai eu l’accord. Et je suis parti*“, ebd.: 39). Mit Hilfe der verwendeten Bildausschnitte, die sich in der BD *Résister sans papiers* ausschließlich auf Weitwinkel, Halbtotale und Nahaufnahmen beschränken, vermittelt Pedrosa zudem den Eindruck von Distanz. Der Fokus wird primär darauf gerichtet, Osmane in seinem Umfeld und in Bewegung bzw. in Nahaufnahmen seine Gestik darzustellen. Die Mimik des Protagonisten ist dahingegen selten wahrnehmbar, da sich einzig seine weiße Brille deutlich von den verschwommenen Konturen des Gesichts abhebt. In Analogie zu einem sogenannten *Cliffhanger* im Film wird schließlich auch in der BD Spannung erzeugt, um die Leser:innen zum Weiterlesen zu animieren (Koch 2017: 24). Dies geschieht im Allgemeinen insbesondere mit Hilfe des letzten Panels einer Doppelseite, wie es beispielsweise auf Seite 41 zu beobachten ist: „*Je savais que c’était terminé*“. In Kombination mit dem onomatopoetischen Element „*Bip*“ scheint diese Aussage sich zunächst auf das beendete Aufenthaltsrecht in Frankreich zu beziehen, lässt jedoch etwas Hoffnung, dass es sich nur um das Ende des Telefongesprächs handle und Osmane in Frankreich bleiben könne. Auf diese

Weise weckt Pedrosa bei den Leser:innen Neugierde, umzublättern, um die Fortführung der Geschichte zu entdecken.



Paroles (2007: 41)

Auf der folgenden Seite wird die Erzählzeit zunächst verlangsamt. Im Gegensatz zu den Rückblenden, die zuvor eine Vielzahl aufeinanderfolgender Ereignisse bildlich und sprachlich dargestellt haben, erfolgt auf visueller Ebene ein Wechsel zurück zur Gegenwart. Ähnlich wie bei einem Daumenkino wird Osmane in sechs Panels rauchend und Kaffee trinkend dargestellt. So wird das bereits zu Beginn der BD eingeführte Motiv des Kaffeekochens bzw. -trinkens erneut aufgegriffen, um einen Moment der Reflexion des Protagonisten zu illustrieren. Während auf visueller Ebene minutiöse Handlungsabfolgen (vgl. Kaffee einschenken) dargestellt werden, lässt Osmane die von ihm durchlebten Emotionen nach dem Erfahren seiner potenziellen Ausweisung Revue passieren und teilt diese mit den Leser:innen („À ce moment-là, il y avait trois sentiments mêlés... La déception...La peur...Et puis... Il y avait aussi... L'humiliation“, Paroles 2007: 42).



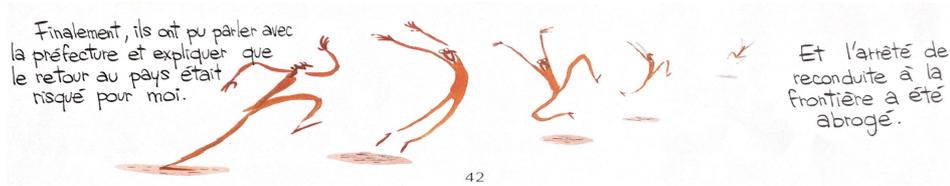
Paroles (2007: 42)

Den Gefühlszuständen des Protagonisten wie auch besonderen Charakterzügen weiterer Figuren verleiht Pedrosa in der BD *Résister sans papiers* mit Hilfe eines skizzenhaften, karikierenden Zeichenstils mit einer primär weichen Linienführung Nachdruck. Die Darstellung des Protagonisten unterliegt überdies den Konzepten der Serialität des Körper-Zeichens (Klar 2014: 171) sowie der „Schematisierung“ (Krafft 1978: 74). So wird Osmane in einer Serie verschiedener Aktionen, in unterschiedlichen Kleidungsstücken und teils in andersartigen Körpern dargestellt. Gleichzeitig ist dabei jedoch ein wiederkehrendes Schema erkennbar, da er kontinuierlich durch eine markante weiße Brille charakterisiert wird und somit als ein und dieselbe Person identifiziert werden kann. Zudem ist auch hinsichtlich der Körperhaltung ein Schema festzustellen: Osmane wird in der gesamten BD mit gebeugter Körperhaltung und einem zwischen den Schultern eingezogenen Kopf gezeichnet, was in Kombination mit der textuellen Erzählung auf die strapazierenden, prägenden Erfahrungen in Frankreich zurückzuführen sein kann.

Schon bei einem ersten Durchblättern der BD *Paroles. Sans papiers* fällt auf, dass sich die Farben in der BD *Résister sans papiers* stark von den Farben der anderen BDs unterscheiden. Anstelle von dunklen, gedeckten Farben, werden in der

gesamten BD hellere, wärmere Farben wie z.B. gelb, orange und hellgrün verwendet. Auf diese Weise entsteht das Gefühl von Zuversicht und Optimismus. Die Wahl der Farben wird außerdem durch den Einsatz von Lichteffekten intensiviert, welche die Aufmerksamkeit gezielt auf ausgewählte Situationen richten (vgl. das Zusammenkommen der politischen Organisation zur Unterstützung der *sans-papiers* oder die Demonstration gegen die Abschiebung der *sans-papiers*, Paroles 2007: 40). Da es sich um die letzte BD handelt, ist die Wahl der hellen Farben ebenfalls im Kontext der Gesamtkomposition von Bedeutung und kann in einem metaphorischen Sinn als Licht am Ende des Tunnels, d.h. als Symbol für Hoffnung verstanden werden. Hoffnung, die nach einer traditionellen Interpretation der Farbe grün auch mit der Farbwahl ausgedrückt wird (ebd.: 43).

Weiterhin entsteht der Eindruck, als betrachte man das Geschehen der BD durch eine farbige Glasscheibe. Vereinzelt Szenen werden „ungefiltert“ dargestellt wie z.B. als Osmane selbst aus dem Fenster schaut. Gänzlich entfällt diese „Schutzscheibe“ jedoch erst mit der Information, dass das Abschiebungsschreiben für Osmane widerrufen wurde (ebd.: 42). Pedrosa verleiht der extremen Freude und Erleichterung Osmanes Ausdruck, indem er ihn nun in Form eines vor Freude springenden Männchens darstellt. Die fünf Freudensprünge wirken dank der in alle Richtungen zeigenden verhältnismäßig langen Extremitäten der Figuren noch ausgelassener und befreiter. Zusätzlich wird die zuvor beschriebene Szene nicht von einem Panelrahmen eingegrenzt, was dem Gefühl der Freiheit umso mehr Nachdruck verleiht und mit Osmanes Gefühlslage zu diesem Zeitpunkt übereinzustimmen scheint: „*Je n'ai pas eu peur [...] Je ne me suis jamais senti aussi libre que ce jour-là*“ (ebd.: 42).



Paroles (2007: 42)

Pedrosa verwendet in der ganzen BD im Kontrast zu den vorangehend analysierten BDs kein starres Framework. Einerseits kommt dies in Form der Erzählkommentare zum Ausdruck, die nicht wie zuvor in eigens dafür eingesetzten Erzählkästen zumeist am oberen Panelrand platziert werden, sondern wesentlich freier an verschiedenen Stellen der einzelnen Panels zum Einsatz kommen. Andererseits sind neben der konventionellen rechteckigen Panelform vermehrt abgerundete Panels aufzufinden, mehrere Panels werden außerdem gar nicht von einem Rahmen abgegrenzt, was einen sehr bewegten Eindruck erzeugt. Das Aufbrechen von Bildgrenzen kann weiterhin als Symbol für Freiheit gedeutet werden. Entgegen der Ausweglosigkeit des Warten-Müssens, vermittelt durch ein starres Framework (Rinnerthaler 2017: 128), können die Figuren ihren eigenen Weg außerhalb der vorgefertigten Grenzen gehen. Diese Darstellungsform erreicht ihren Höhepunkt mit dem letzten Panel, auf dem drei Personen auf Rollschuhen aus dem Panel herauszufahren scheinen (Paroles 2007: 43). Es entsteht nahezu der Eindruck, als führen die den Panelrahmen durchbrechenden Figuren in die Zukunft. Lediglich der Teil des Panels, der durch die „Scheibe“ betrachtet wird, ist farbig gestaltet, während die Umgebung aus nicht kolorierten, schwarzen Umrissen besteht. Auf den abschließenden Erzählkommentar „*C'est pas la casquette qui commande...*“ folgt der Nachtrag „*Ici*“, der deutlich macht, dass es sich bei dem Mitspracherecht der Zivilgesellschaft aus Osmanes Perspektive keineswegs um eine Selbstverständlichkeit handelt, sondern um eine positive Erfahrung, die der Protagonist mit Frankreich assoziiert.



Paroles (2007: 43)

In Anbetracht der Tatsache, dass die BD *Résister sans papiers* das Gesamtwerk abschließt, ist anzunehmen, dass eine optimistische Nachricht an die Leser:innen vermittelt werden soll: Geflüchtete Personen werden nicht mehr nur in der Rolle diskriminierter und rassifizierter Opfer betrachtet, sondern als handelnde Akteure, denen eine *Agency* zugeschrieben und nicht nur eine Stimme sondern vor allem auch eine Möglichkeit, gehört zu werden, gegeben wird.

4. Didaktische Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II

4.1 Literarisch-ästhetisches Lernen mit der BD *Paroles. Sans papiers* fördern

Mit der vorangegangenen Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* konnten deren Ausdrucksstärke und visuelle Vielfalt herausgestellt sowie verschiedene ästhetische Schwerpunkte in den jeweiligen BDs hervorgehoben werden. Während sich Alfred in der BD *Une jeunesse clandestine* primär auf die „Körper-Zeichen“ (Klar 2014: 170) sowie die Darstellung von Gestik und Mimik des Protagonisten fokussiert, um dessen Emotionen Nachdruck zu verleihen, bedient sich Brüno in der BD *Esclavage ordinaire* eines starren *Frameworks*, Diskrepanzen zwischen Text und Bild sowie vorrangig der Repräsentation von Objekten, um die Ausweglosigkeit der Protagonistin zu illustrieren. Ein weitaus optimistischeres Bild schafft hingegen Pedrosa in der BD *Résister sans papiers* u.a. dank der

Farbwahl, divergierender Panelrahmen und -formen sowie filmästhetischer Gestaltungsmittel wie Kameraeinstellungen und -perspektiven. Im Anschluss an die kultur- und literaturwissenschaftliche Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* ist die Vermutung aufzustellen, dass es sich bei dieser um eine „Schatztruhe“ von Potenzialen zur Schulung literarisch-ästhetischer Kompetenzen handelt.

Auch wenn die literarisch-ästhetische Kompetenz als solche nicht im Berliner Rahmenlehrplan (=RLP) vorzufinden ist, enthält dieser verschiedene Kompetenzen, aus denen sie sich zusammensetzt (Lese-, Seh-, Text- und Medienkompetenz). Außerdem intendiert der Berliner Rahmenlehrplan für Schüler:innen der Sekundarstufe II beispielsweise die Förderung der „Fähigkeit, einfache (auch literarische und audiovisuelle) Texte zu verstehen und mit diesen in einfacher Form produktiv-kreativ umzugehen“ (RLP Sek II 2015: 8). Ebenfalls nach dem Berliner Lehrplan für die Sekundarstufe I (RLP Sek I 2015: 5) soll es Aufgabe und Ziel des Französischunterrichts sein, anhand von kulturellen Gütern die „Sensibilität für ästhetische Kategorien“ auszubilden und so im Gegensatz zu einem informationsentnehmenden Lesen eine ästhetische und affektive Erfahrung mit literarischen Texten zu bevorzugen. Weiterhin stelle ein literarisch-ästhetischer Schwerpunkt die intensive Auseinandersetzung mit der BD selbst in den Vordergrund, wodurch dem Genre als solchem eine angemessene Aufmerksamkeit gewidmet werde (Morys 2018: 314f.). Auch wenn die BD ohne Einbezug literarisch-ästhetischer Kenntnisse verstanden werden kann, sind diese für deren Rezeption und Interpretation von zentraler Bedeutung. Um dies nachzuweisen, soll der Fokus dieses Kapitels auf die didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* für literarisch-ästhetisches Lernen gerichtet werden, bevor anschließend auch auf weitere didaktische Potenziale dieser BD für den Französischunterricht der Sekundarstufe II eingegangen wird.

4.1.1 Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen

Da im Zentrum der BD *Paroles. Sans papiers* sechs aus der Ich-Perspektive erzählte Geschichten stehen, ist das Nachvollziehen der Perspektiven der literarischen Figuren die Voraussetzung, um die BD verstehen zu können. Ein „legitime[s] Ziel[...] von Literaturunterricht“ (Rieckmann/Gahn 2013: 7) sei das Fremdverstehen als ein Konzept des Perspektivwechsels, um

[...] das vermeintlich Fremde zunächst [zu] isolieren und aus[zu]grenzen, um es anschließend wieder in einem Prozess postulierten Verstehens dem vermeintlich Eigenen zu erschließen und vertraut zu machen. (Küster 2015: 25)

Literarisch-ästhetische Bildung profitiere dabei insbesondere von „der Erschütterung und dem Fremdwerden des Vertrauten“, ohne das vermeintlich Fremde mit dem vermeintlich Eigenen zu kontrastieren (Küster 2015: 25). Als eine Kombination aus kognitivem Hineindenken und affektivem Einfühlen stelle das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren einen essentiellen Bestandteil literarischen Lernens dar (Spinner 2006: 9). In Anlehnung an Stephan Packard hebt Carolin Führer (2020: 6) hervor, dass „ein Moment in der Selbsterfahrung des Lesers [...] im Moment der Lektüre zugleich der dargestellten Figur zugeschrieben“ werde. So finde ein stetiger Wechsel von Prozessen der Wiedererkennung und der Verfremdung statt. Einerseits erführen die Leser:innen Alterität zu den inneren psychischen Vorgängen der Figuren und würden so zur Selbstreflexion angeregt. Andererseits würden sie eigene Gedanken, Emotionen, Wunschvorstellungen und Verhaltensweisen in diesen wiedererkennen, was den Perspektivwechsel erleichtere (Spinner 2006.: 9). Um die Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen zu können, müsse schließlich der „Zusammenhang von innerer Welt (Gefühle, Gedanken, Erfahrungen, Erinnerungen der Figuren) und äußerer Handlung“ herausgestellt werden (ebd.: 9). So seien die nur aus dem Verhalten oder den Erfahrungen der Figur abzuleitenden emotionalen Zustände der Figuren zunächst mit Hilfe des

Ablaufs der äußeren Handlung zu begründen und in einem fortgeschrittenen Anforderungsniveau „auf spezifische Hintergründe (zum Beispiel Ideologien, historische/biographische Bedingungen etc.) zu beziehen“ (Olsen 2011: 11).

Über die „differenzierte Wahrnehmung einzelner Figuren“ hinaus ist auch die präzise Wahrnehmung „des Beziehungsgeflechts zwischen den Figuren“ Teil des Nachvollziehens der Perspektiven literarischer Figuren (Spinner 2006: 10). So können Schüler:innen nachdem sie sich einen literarischen Text zunächst durch die Perspektive einer einzelnen Figur angeeignet haben nicht nur die Unterschiede der Figuren in Bezug auf deren Charakter und Ansichten herausstellen, sondern auch die Figurenkonstellation im Ganzen nachvollziehen (ebd.: 10). Die BD *Paroles. Sans papiers* eignet sich dafür sehr gut, da erstens die Anzahl der Figuren in den einzelnen BDs überschaubar ist und zweitens die Figurenkonstellationen sowie sich daraus ergebende zwischenmenschliche Konflikte eindeutig dargestellt werden. Eine potenzielle Schwierigkeit könnte jedoch darin bestehen, Charakter und Ansichten der Antagonistinnen und Antagonisten zu erfassen, die weder selbst zu Wort kommen noch auf visueller Ebene repräsentiert, sondern lediglich aus der Perspektive der Hauptfigur dargestellt werden.

Nach Spinner (2006: 10) werde in moderner Literatur im Allgemeinen der Fokus auf „innere psychische Prozesse“ gerichtet, woraus sich die „Wichtigkeit der Perspektivenübernahme von „mitfühlender Empathie“ bis zur kognitiven Auseinandersetzung mit Fremdheit“ ableiten lasse. In der Tat werden in der BD *Paroles. Sans papiers* innere psychische Prozesse für die Leser:innen auf verschiedenen Ebenen dargestellt. So werden den Leser:innen auf textueller Ebene fremde Erfahrungsweisen einerseits nahe gebracht, indem die Gedanken und Gefühle der Figuren explizit geäußert und andererseits perspektivisch erzählt werden. Die Wahl der Ich-Perspektive trägt außerdem dazu bei, dass Leser:innen unmittelbar zum Nachvollziehen der Erfahrungen der literarischen Figuren, so

wie diese sie erlebt haben, animiert werden. Neben den literarischen Mitteln verfügen die BD-Künstler:innen jedoch auch über visuell-ästhetische Gestaltungsmittel, um ein affektives Einfühlen in die Figuren zu ermöglichen. So unterstreichen z.B. sowohl die Körperhaltung, Gestik und Mimik als auch die Farbwahl, Kameraperspektive und der gewählte Bildausschnitt die Darstellung des emotionalen Innenlebens der Figuren. Nichtsdestoweniger müssen diese visuellen Elemente von den Schüler:innen gedeutet werden können, um einen Mehrwert für das affektive Einfühlen in die Figuren im Vergleich zu ausschließlich schriftsprachlichen Texten darzustellen.

4.1.2 Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung

Ein weiteres Potenzial der BD *Paroles. Sans papiers* besteht in der Förderung der von Spinner (2006: 8) als zentrale Aspekte literarischen Lernens formulierten Prinzipien der „subjektiven Involviertheit“ und der „genauen Wahrnehmung“. Spinner (ebd.: 8) hebt in diesem Kontext insbesondere das Wechselspiel aus „persönliche[m] Angesprochensein“ und der „Aufmerksamkeit für den Text“ als Besonderheit literarischen Lernens hervor. Parallelen zwischen der BD *Paroles. Sans papiers* und der eigenen Erfahrungswelt der Schüler:innen können hierbei auf mehreren Ebenen hergestellt werden. Als Erstes ist anzuführen, dass es sich bei dem Thema der Migration um ein politisch aktuelles Thema handelt, das einen Gegenwartsbezug herstellt. Zudem sind die Hauptfiguren der BDs *Une jeunesse clandestine* und *Esclavage ordinaire* ebenso wie potenzielle Leser:innen in der Schule im jugendlichen Alter, was das Identifikationspotenzial mit den Figuren erhöht und zu einem Perspektivwechsel animiert. Dies bietet eine Grundlage dafür, dass sich ein Zusammenspiel aus Subjektivität und Textbezug entwickeln kann: „Entdeckungen am Text können also Selbstreflexion anregen und diese kann wiederum das Interesse an genauer Textwahrnehmung steigern“ (ebd.: 8). Die eigenen Erfahrungen der Schüler:innen hinsichtlich ihres Alltags, ihrer Verpflichtungen sowie der übernommenen Verantwortung und

Privilegien innerhalb des familiären Beziehungsgefüges können in Relation mit der BD gesetzt und mit dieser verglichen werden. Wichtig zu beachten ist dabei jedoch, dass die Schüler:innen nicht preisgeben müssen, inwiefern es sich bei den von ihnen geteilten Erfahrungen um eigene Erfahrungen oder um anderweitig erworbenes Wissen handelt (Spinner 2006: 9).

Genau wahrzunehmen bedeutet im Kontext der Lektüre einer BD, „Unbestimmtheiten, Leerstellen, Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten“ in Text und Bild sowie in deren Zusammenspiel zu akzeptieren und in stetiger Interaktion mit dem Text, (Vor-)Wissen und individuellen Erkenntnissen auszuhandeln (Führer 2020: 17). Nach Caspari/Rammensee (2010: 4) eignen sich BDs insbesondere dank der Bildsprache, um die Fähigkeit zur genauen Wahrnehmung zu fördern: Einerseits könnten die „Verknüpfungen von Sprach- und Bildeinheiten“ in BDs als „(sprachliche) Verstehenshilfe“ verstanden werden und andererseits auch „neue Deutungsschichten“ eröffnen. Angefangen von der Art und Weise der Zeichnung, über Farbwahl, Symbolik und Seitenlayout, bis hin zu Bildausschnitt und Kameraperspektive enthält die BD *Paroles. Sans papiers* eine Vielzahl ästhetischer Gestaltungsmittel, um an Hand dieser eine „Bildanalyse und -interpretation zwecks ästhetischer Beurteilung und kritischer Rezeption“ durchzuführen (Morys 2018: 275). Keinesfalls trivial ist hierbei jedoch, dass es sich bei der genauen Wahrnehmung auf der visuellen Ebene um eine Fähigkeit handelt, mit der Schüler:innen bislang vermutlich eher selten in Kontakt getreten sind (vgl. Kap. 2.3). Für die Erschließung literarisch-ästhetischer Strukturen können Schüler:innen deshalb z.B. mit unterstützenden „Aufgabenformate[n], Hilfestellungen und Unterrichtsgespräche[n] für die literarischen Qualitäten von BD-Ganzschriften sensibilisiert werden“ (Morys 2018: 285). An Hand eines einzelnen Panels oder einer Panelfolge kann Schüler:innen verdeutlicht werden, wie viele Informationen sie lediglich durch das Sehen aufnehmen können, ohne auch nur ein Wort in der Fremdsprache verstehen zu müssen (Feix 2017: 38).

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Multimedialität grafischen Erzählens eine „intensivere[...] individuelle[...] Verarbeitung“ des Gelesenen fördere (Führer 2020: 6), die sich wiederum positiv auf den Umgang mit anderen Texten auswirken kann. So konstatiert sowohl Spinner (2006: 7) in Folge eines präzisen und intensiven Textverstehens „eine positivere Einstellung zum literarischen Lesen“ als auch Rössler (2010: 134) eine vermehrte „Leselust“.

4.1.3 Emotionales Erleben

Um die „Leselust“ bei der Lektüre einer BD zu wecken und aufrecht zu erhalten sowie zu verhindern, dass die Beschäftigung mit Comics durch Überinterpretation im Fremdsprachenunterricht zu einem geminderten Interesse an diesen in der Freizeit führt, sollte der Fokus zudem auf eine lustbetonte Rezeption gerichtet werden (Koch 2017: 229). So konstatiert Morys (2018: 319), dass für die Arbeit mit einer BD „nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, motivationale, erfahrungsbasierte und soziale Komponenten eine Rolle spielen“. Von besonderer Relevanz ist es folglich, auf die individuelle Wirkung der ästhetischen Darstellung sowie die dadurch hervorgerufenen Emotionen einzugehen, um einen Raum für das emotionale Erleben der Schüler:innen zu schaffen, das ein „zentrales Element ästhetischer Erfahrung und kultureller Bildung“ sei (Führer 2016: 311).

Die Notwendigkeit, Emotionen im Fremdsprachenunterricht gezielt zu unterrichten, begründet Karin Le Bescont (2022: 443) weiterhin damit, dass diese zwar von großer Bedeutung für den Prozess des Spracherwerbs seien, in der Realität jedoch nur sehr selten im Unterricht gefördert würden. Mit dem Erlernen einer (Fremd-)Sprache begäben sich Lerner:innen in eine Emotionen hervorrufende Situation, die sowohl mit negativen als auch mit positiven Emotionen konnotiert sein könne. Obgleich deren Verbalisierung sowohl zu einer besseren Emotionsregulation als auch zu der Strukturierung der Gedanken beitragen könne (vgl. Favre 1998), blieben diese nach Le Bescont mehrheitlich

unausgesprochen. Außerdem nehmen Emotionen im Fremdsprachenunterricht, sofern sich dieser an den „traditionelle[en]“ Lehrwerken (Morys 2018: 11) orientiert, zumeist keinen oder nur wenig Platz ein (Le Bescont 2022: 443), weshalb die Beschäftigung mit diesen einen abwechslungsreichen Zugang darstellen können.

Das multimodale Medium der BD enthalte nach Le Bescont (ebd.: 444) ein großes Potenzial, um einerseits an Hand der von den Hauptfiguren erlebten Emotionen und andererseits mithilfe der bei den Leser:innen hervorgerufenen emotionalen Zustände, Emotionen auf unterschiedlichen Ebenen im Fremdsprachenunterricht thematisieren zu können. Die Möglichkeit, Emotionen sowohl an Hand sprachlicher als auch visueller Zeichen darzustellen, sei dabei für das Medium der BD charakteristisch und hebe dieses von rein sprachlichen oder ausschließlich visuellen Werken ab (Führer 2016: 312). Denn: „[e]inzeln betrachtet fehlt dem Graphischen [...] naturgemäß die Exaktheit der Sprache, der Sprache wiederum fehlt die unmittelbare Dynamik von Bildern“ (ebd.: 317). In der BD *Paroles. Sans papiers* hingegen könnten sowohl auf bildlicher Ebene wie z.B. mit der „Art der Zeichnung, Strichstärken, der Farbgebung oder der Verwendung von Symbolen“ als auch auf sprachlicher Ebene, wie z.B. durch „Lautmalerei, Ausrufe, Silbendehnungen, -dopplungen oder -auslassungen“ die Emotionen der Figuren dargestellt und die Leser:innen emotional einbezogen werden (ebd.: 317). So biete die Kombination von Bild, Schrift und Erzählweise zahlreiche Anlässe, um Emotionen auf den Ebenen von Sprache, Prosodie, Mimik, Gestik, Kontext und Kultur zu behandeln (Le Bescont 2022: 444).

Die Relevanz des Bildes für die Wahrnehmung von Emotionen zeigt sich zudem in der visuellen Darstellung von Mimik und Gestik, mit anderen Worten den *“facial and vocal expressions as well as physiological response profiles“* (Scherer 2005: 717). Das Bild diene folglich nicht lediglich zur Illustration des Geschriebenen, sondern sei aktiver Teilnehmer an der Konstruktion der

Erzählung (Le Bescont 2022: 446). Die französische BD im Allgemeinen verfügt über ein großes Repertoire an gestalterischen Möglichkeiten, um Emotionen auf visueller und textueller Ebene zum Ausdruck zu bringen. So können zum Beispiel, wie bei der Karikatur, Bewegungen unterstrichen, einzelne Körperteile verkleinert, vergrößert oder verformt, Gesichtszüge überspitzt dargestellt oder mit Hilfe von Farben Akzente gesetzt werden. Ebenso wird es mittels einer veränderten Schriftart, bestimmten Symbolen oder einer sich an der Prosodie orientierenden phonetischen Schreibweise möglich, die Emotionen der Hauptfiguren darzustellen. Für den Französischunterricht bedeutet dies, dass Emotionen nicht ausschließlich als alleinstehende Vokabeln eingeführt, sondern gleichzeitig mit dem dazugehörigen Bild (d.h. Gestik und Mimik) assoziiert werden (Le Bescont 2022: 463). Die Protagonistinnen und Protagonisten der BDs *Paroles. Sans papiers* stellen ein breites Spektrum an Emotionen gestisch und mimisch wie auch sprachlich dar. Diesbezüglich ist festzustellen, dass sich das politisch emotional aufgeladene Thema der BD, Migration, in besonderem Maße für die Darstellung von Emotionen eignet: Angefangen von Sicherheitsfragen, über moralische Fragen, bis hin zu kulturellen Diskussionspunkten, sind Flucht und Migration Auslöser zahlreicher Emotionen wie einerseits Hoffnung, Dankbarkeit, Freude und Liebe, andererseits aber auch Angst, Trauer, Wut und Hass.

Damit Schüler:innen die von den Figuren empfundenen Emotionen wahrnehmen und nachvollziehen können, müssen sie dazu in der Lage sein, Empathie zu empfinden. Olsen (2007: 11) definiert Empathie als „die Fähigkeit, das Gefühl eines anderen Menschen selbst miterleben zu können“. Beim emotionalen Erleben der Leser:innen handle es sich jedoch nicht lediglich um eine affektive, (un-)mittelbare Reaktion auf den literarischen Text, sondern um ein Zusammenspiel aus Emotion und Kognition. Die affektive Komponente bestehe dabei in einer „Gefühlsansteckung“ mit dem Bewusstsein, „dass das erlebte Gefühl dem Gegenüber ‚gehöre‘“ (ebd.: 7). Die kognitive Komponente sei

hingegen das „Erkennen spezifischer Emotionen und [der] adäquate[n] Zuordnung zum anderen Erleben“ (ebd.: 7). Büniger (2003: 210) beschreibt das Zusammenspiel aus Emotion und Kognition wie folgt:

[...] diese Mischung aus emotional-dichten und kognitiv-distanzierten Anteilen, dass die empfindende Person nicht emotional distanziert ist, wie beim Wahrnehmen oder moralischen Beurteilen, aber auch nicht in der fremden Emotionalität gefangen, wie beim Identifizieren. Sie kann die Distanz für kognitive Aktivität nutzen und eigene Erfahrungen, Vorstellungen und Bewertungen aktivieren, sie modifizieren und auf die emotional dicht empfundenen Anteile anwenden. Fremde Emotionen werden so in ihrer ganzen Vielschichtigkeit verstanden, über die artikulierten Gefühle hinaus.

Olsen (2011: 10f.) grenzt die stärker kognitiv orientierte Tätigkeit der „Emotionswahrnehmung“ von einer primär „emotional orientierte[n], aktive[n] Tätigkeit“, der „Emotionseinnahme“, ab. Letztere zeichnet sich dadurch aus, dass Leser:innen dank verschiedener gestalterischer Mittel einerseits die Emotionen der zentralen Charaktere empfinden können und andererseits bei der Lektüre Emotionen hervorgerufen werden, die nicht in Verbindung zum emotionalen Seelenzustand der Figuren stehen. So nehme beispielsweise der Seitenumbruch in einer BD oftmals die Funktion eines *Cliffhangers* ein und könne auf diese Weise nicht nur Spannung erzeugen, sondern auch bei den Leser:innen die Neugierde zum Umblättern und Weiterlesen wecken (Groensteen 2014: 41).

4.2 Überblick zu weiteren didaktischen Potenzialen

Der fachdidaktischen Literatur zufolge ermöglichen BDs im Allgemeinen die Förderung zahlreicher Kompetenzen. Angefangen von (Seh-)Leseverstehen und Lesemotivation, über die Schreib- und Sprechkompetenz sowie BD-spezifische Spracharbeit bis hin zu landeskundlicher bzw. interkultureller Kompetenz können je nach didaktischem Potenzial der ausgewählten BD gänzlich verschiedene Schwerpunkte gesetzt werden (oder je nach Schwerpunktkompetenz die entsprechenden Comics gewählt werden). Wie zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, gehen auch die didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers*

weit über literarisch-ästhetische Aspekte hinaus und sollen im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

Hervorzuheben sei zunächst, dass das komplementäre Text-Bild-Verhältnis der BD *Paroles. Sans papiers* die Behandlung eines komplexen Themas bereits bei geringen Sprachkenntnissen ermöglicht (vgl. Koch 2017: 24). Es ist keine Selbstverständlichkeit, das Thema „Migration“ in der 11. Klasse im Fremdsprachenunterricht auf Basis eines authentischen literarischen Textes behandeln zu können. Dank der unterstützenden Funktion der Bilder in der BD *Paroles. Sans papiers* können die Schüler:innen jedoch beim Leseverstehen entlastet werden. Darüber hinaus eignet sich die BD *Paroles. Sans papiers*, um narrative Kompetenzen zu schulen, indem Erzählwissen und Verstehensstrategien für Erzählungen an Hand der BD erarbeitet werden (Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 16). Sowohl auf textueller als auch auf visueller Ebene kann das Erkennen von Vor- und Rückblenden, von dialogischem bzw. monologischem Erzählen sowie von Zeitsprüngen zu einem besseren Leseverstehen beitragen (Abel/Klein 2016: 93f.). Neben ihrem positiven Einfluss auf das Detailverstehen, enthalten die Bilder der BD *Paroles. Sans papiers* auch das Potenzial, Möglichkeiten für authentische kommunikative Sprechkanäle zu schaffen (Lüning 2014: 5).

4.2.1 film literacy mit der BD *Paroles. Sans papiers* fördern

Wie in Kapitel 2.4 zur Analyse der BD gezeigt wurde, vereint die BD Praktiken aus Film, Bildanalyse und Literatur. Das bedeutet einerseits, dass der Transfer bereits erworbener Fähigkeiten der Schüler:innen (bspw. hinsichtlich der Analyse von Filmen) auf den Gegenstand der BD von der Lehrperson unterstützt werden kann (Spinner 2006: 7). Andererseits sollte jedoch auch der Nutzen der im Umgang mit der BD *Paroles. Sans papiers* erworbenen Fähigkeiten für weitere Gegenstände verdeutlicht werden. Im Vergleich zu bereits behandelten Text- und

Mediensorten kann so das Wissen der Schüler:innen bzgl. der ästhetischen und kulturellen Potenziale des Mediums BD erweitert und eine (kritische) Text- und Medienkompetenz gefördert werden, die gleichzeitig auch die Voraussetzung für eine präzise literarisch-ästhetische Analyse der BD ist.

Ein zentrales Potenzial der BD im Allgemeinen für die Förderung von *film literacy* sind deren immobile Bilder, welche die Möglichkeit des Anhaltens und Verweilens bei ähnlichen Methoden wie im Film bieten, ohne jedoch künstlich den Verlauf des Films unterbrechen zu müssen. Dies wird in der BD *Paroles. Sans papiers* umso bedeutsamer, da die Künstler:innen sich zahlreicher filmästhetischer Gestaltungsmittel bedienen, um die Prozesshaftigkeit der Migration im bildästhetischen Narrativ umzusetzen (Rinnerthaler 2017: 114). Auch wenn Bild und Text in der BD statisch sind, den Leser:innen dauerhaft zur Verfügung stehen und so das individuelle Verweilen bei einem Bild vollkommen unterschiedlich sein kann (Dittmar 2017: 20), nimmt die BD – ähnlich wie ein Film – Einfluss auf die Rezeptionsgeschwindigkeit (Koch 2017: 23). Schmale bzw. große Bilder benötigen beispielsweise unterschiedlich viel Zeit, um von den Leser:innen erfasst zu werden. Dadurch können Effekte wie z.B. Zeitlupe oder Zeitraffer entstehen, die auch aus dem Film bekannt sind und die Rezeptionsgeschwindigkeit variieren (Dittmar 2017: 87f.). Außerdem rekurren die sechs Künstler:innen der BD *Paroles. Sans papiers* auf verschiedene Kameraeinstellungen und -perspektiven, was diese BD für die Schulung der *film literacy* eignet.

4.2.2 Motivation mit der BD *Paroles. Sans papiers* fördern

Abschließend ist das motivationsfördernde Potenzial der BD *Paroles. Sans papiers* hervorzuheben, das sich positiv auf den Lektüreprozess und damit verbundene Aufgabenstellungen auswirken kann (Wirthmann 2015: 120).⁷

⁷ BDs sind jedoch nicht *per sé* motivationsfördernd, da kulturelle und literarisch-ästhetische Aspekte wie auch ein kontrastierendes Text-Bild-Verhältnis bzw. ein zu hohes sprachliches

Morys (2018: 219) stellt fest, dass die Arbeit mit Comics insbesondere im Anfangsunterricht und bei schwächeren Lernenden die Motivation steigern kann und begründet dies u.a. mit den „materiellen Eigenschaften von BD“, der „unterschiedliche[n] Machart des vorgegebenen BD-Spektrums“ sowie der „psychologische[n] Wirkung von ‚bunten Bildern‘“. Die BD *Paroles. Sans papiers* eignet sich besonders gut für einen ersten Kontakt mit dem Medium der BD, da sie von sechs unterschiedlichen Künstler:innen realisiert wurde, d.h. sechs verschiedene Zeichenstile, eine Vielfalt graphischer Gestaltungsmittel wie auch sehr ausdrucksstarke Bilder vereint. Diese Vielfalt der Geschichten und der ästhetischen Beschaffenheiten enthält weiterhin das Potenzial zur Förderung der Kreativität (Grünewald 2014: 35). Kreativ-produktive Aufgaben können dabei motivationssteigernd sein, da sie eine Abwechslung zu mehrheitlich analytisch ausgerichteten Aufgaben darstellen.

Als ein authentisches Produkt der Zielsprache gelingt es der BD *Paroles. Sans papiers* außerdem ein moderneres Bild der Zielsprachenkultur zu zeichnen, als es in Lehrwerken oftmals vermittelt wird. Schüler:innen werden Einblicke in kulturelle Referenzen, in den Alltag von in Frankreich lebenden Personen wie auch in deren Gewohnheiten gewährt und zudem treten sie mit der aktuellen Debatte um die Situation der *sans-papiers* in Frankreich in Kontakt. Des Weiteren können sich BDs auf Grund der Erhöhung und der Abwechslung des Kontingents an verwendeten Medien positiv auf Neugierde und Interesse der Schüler:innen am Unterrichtsgegenstand auswirken (Reinfried 2002: 189). Da davon auszugehen ist, dass diese in der Sekundarstufe II bereits mehrfach und in unterschiedlichen Kontexten mit dem Thema Migration konfrontiert wurden, handelt es sich bei der BD um einen unerwarteten und vermutlich neuen Zugang. Auf diese Weise ist es nicht nur möglich, das Interesse der Schüler:innen mit der Einführung der BD zu wecken, sondern auch dank zahlreicher literarisch-

Niveau ohne Unterstützung durch Bilder als Hindernisse auftreten und für die Schüler:innen demotivierend sein können (vgl. Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 16f.)

ästhetischer Entdeckungen im Laufe der Lektüre die Motivation aufrecht zu erhalten.

4.3 Zusammenfassung der didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers*

Bei der BD *Paroles. Sans papiers* handelt es sich um ein literarisches Werk, das zahlreiche didaktische Potenziale für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II enthält. In Anschluss an die genuinen Merkmale der BD wurden insbesondere Potenziale für literarisch-ästhetisches Lernen herausgestellt. Diese stehen jedoch gleichermaßen in enger Verbindung zu weiteren enthaltenen Potenzialen. So kann sich ein text- und medienkompetenter Umgang mit der BD beispielsweise positiv auf das genaue Wahrnehmen auswirken, da die Aufmerksamkeit gezielt auf ästhetische und kulturelle Besonderheiten dieses Mediums gerichtet wird. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung tragen auch zur Förderung des Leseverstehens bei, da zu einem präzisen und aufmerksamen Lesen der BD angeleitet wird. Dies kann nicht nur den ästhetischen Genuss steigern sondern – ebenso wie ein emotionales Erleben – auch motivierend sein. Schließlich eignet sich die BD, um zentrale Fähigkeiten für das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren wie Empathie, Fremdverstehen und Perspektivenübernahme zu fördern, welche die Voraussetzung für interkulturelles Lernen sind.

Die drei vorrangig behandelten didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* (das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren, die Förderung von subjektiver Involviertheit und genauer Wahrnehmung sowie das emotionale Erleben) lassen sich unter dem Begriff des literarisch-ästhetischen Lernens vereinen. Das „spezifische Zusammenspiel von Kognition und Emotion im Rezeptionsprozess [...]“ ist hierbei als besonderes Potenzial literarischer Texte für das Fremdsprachenlernen herauszustellen (Rössler 2010: 135). Rössler (ebd.: 133ff.) unterteilt die für literarisches Lernen erforderlichen Kompetenzen daher in folgende Kategorien: „rezeptive kognitiv-analytische Kompetenzen“,

„produktive kognitive-analytische und imaginative Kompetenzen“, „affektive und attitudinale Kompetenzen“. Das für die Rezeption literarischer Texte folglich so fruchtbare Zusammenspiel aus Emotion und Kognition stellt jedoch gleichermaßen eine Herausforderung in der Umsetzung dar. Einerseits sollten Schüler:innen dazu angeleitet werden, genau wahrzunehmen, ohne dass Analyse und Interpretation dabei das emotionale Erleben zerstören. Andererseits stellt sich jedoch die Frage, wie nach einem ersten emotionalen Zugang zu der BD ausreichend Abstand gewonnen werden kann, um sich auf einer analytisch interpretativen Ebene mit dieser auseinandersetzen zu können.

Führer (2020: 18) stellt die These auf, dass „grafische[m] Erzählen [...] im Zuge einer Multimodal-Literacy-Erziehung [...] ein ganz eigenes literatur- und mediendidaktisches Potenzial zuzukommen [scheint]“. So könne eine zentrale Funktion grafischen Erzählens für das literarische Lernen „in der Gefühlswahrnehmung und der Auseinandersetzung mit der Ästhetik von Emotionen“ bestehen (ebd.: 18). Aus diesem Grund habe beispielsweise die Bewusstseinsbildung über Emotionen wie auch über die Lenkung von Gefühlen in multimodalen Zeichensystemen eine „Scharnierfunktion“ im Prozess literarischen Lernens inne (ebd.: 18). Schenkt man dieser These Glauben, so ergäben sich daraus neue Potenziale für die Arbeit mit BDs im Fremdsprachenunterricht, die über gegenwärtige Potenziale der BD zur Förderung einer „propädeutische[n] Text-Bild-Kompetenz“ hinausgehen (Führer 2020: 18).

5. Kritische Analyse des *Dossier pédagogique* zu der BD *Paroles. Sans papiers*

5.1 Kurzvorstellung des *Dossier pédagogique*: Analyse und Überarbeitung

In dem vorliegenden Kapitel wird das von Ruth Crone erstellte *Dossier pédagogique* zu der BD *Paroles. Sans papiers* unter Einbezug der vorangehend

herausgestellten didaktischen Potenziale analysiert. Das 2022 vom Klett-Verlag publizierte *Dossier pédagogique* wird für ein Niveau B2 des GER empfohlen, was in Berlin für Französisch als zweite Fremdsprache mit erfolgreichem Absolvieren des Leistungskurses Französisch erreicht wird. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die BD nicht auch mit Lernenden eines niedrigeren Sprachniveaus behandelt werden könnte. Insbesondere die visuelle Ebene wird in der fachdidaktischen Literatur oftmals als Vorteil der BD angeführt, um bereits zu einem frühen Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens komplexe Themen behandeln zu können (Koch 2017: 24). Nichtsdestoweniger ist die BD *Paroles. Sans papiers* vermutlich eher für die Sekundarstufe II zu empfehlen. Auch wenn die Schriftsprache Elemente konzeptueller Mündlichkeit enthält und zumeist simple und kurze Sätze favorisiert, ist das themenspezifische Vokabular oftmals komplex (vgl. *expulser, abroger, un centre de rétention*). Zudem handelt es sich um ein emotional schwierig zu verarbeitendes Thema, weshalb auch eine gewisse geistige Reife vorausgesetzt wird.

Crone (2022: 7) stellt die These auf, dass die BD *Paroles. Sans papiers* ein „sehr attraktives Medium“ für Schüler:innen sei. Dies begründet sie einerseits damit, dass die Kombination von Bild und Text den Schüler:innen einen „schnelleren Zugang zur Sprache“ biete und andererseits damit, dass das Thema Migration für Schüler:innen „alltäglich präsent“ und somit von persönlicher Relevanz sei (ebd.: 7). Darüber hinaus hebt sie hervor, dass es durch

[...] die besondere Textform der Comics [...] möglich [sei], die funktionalen kommunikativen Kompetenzen: Lesen, Hörverstehen, Hörsehverstehen, Schreiben, Sprechen und Sprachmittlung, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Text- und Medienkompetenz auf unterschiedliche Art und Weise zu fördern. (Crone 2022: 6)

Literarisch-ästhetische Kompetenzen werden nicht explizit erwähnt, es erfolgt lediglich der Verweis darauf, dass sich das Medium Comic eigne, „um kreativ zu arbeiten (z.B. einen Comic weiterschreiben, einen Comic mit Inhalt füllen, Diskussionen auf Basis der Geschichte führen)“ wie auch, um die „eigentliche

Analyse der Bildsprache“ durchzuführen (ebd.: 6). Zudem ist festzustellen, dass zusätzlich zu dem Medium der BD auch andere Texte und Medien (wie z.B. Filme, Podcasts, Romanauszüge und Statistiken) in die Unterrichtsreihen einbezogen werden, um verschiedene Teilbereiche des Themas Migration im Französischunterricht zu behandeln.

Das *Dossier pédagogique* ist in vier Module aufgeteilt. Bei dem ersten Modul *Avant la lecture* handelt es sich insbesondere um eine sprachliche und inhaltliche Vorentlastung, die der Lektüre der einzelnen BDs vorausgeht. Mit Hilfe einer Wortwolke sowie der Erstellung eines Glossars soll das für die folgenden Aufgaben benötigte Vokabular erarbeitet und angewandt werden. Anschließend dient eine Hörsehverstehensübung dazu, in die Geschichte bzw. Entwicklung der Migration einzuführen, um zu guter Letzt in Gruppenarbeit die Gründe für Migrationsbewegungen zu erarbeiten und an Hand eines Zeitzeugenberichts auf ein konkretes Fallbeispiel anzuwenden. Der gewählte Zugang zu der BD *Paroles. Sans papiers* erfolgt demnach über das behandelte Thema der Migration und nicht über das Medium der BD. Eine Einführung in das BD spezifische Vokabular (vgl. *une planche, une vignette, une bulle, un récitatif*, etc.) wie auch in die Analyse der BD (vgl. *la mise en page, le style, le plan de la caméra, les perspectives de la caméra*) erfolgt erst mit der BD *Une jeunesse clandestine*. In Anbetracht der Tatsache, dass die sechs BDs unabhängig voneinander behandelt werden können, ist jedoch zu hinterfragen, warum das BD spezifische Vokabular wie auch zentrale Analyseverfahren lediglich im Rahmen der ersten BD bearbeitet werden, obgleich sie für die BD konstitutiv sind.

Das Kapitel *Pendant la lecture* ist in zwei Module aufgeteilt. Die Unterrichtsreihen zu den ersten drei BDs sind für ein grundlegendes Anforderungsniveau konzipiert und die letzten drei für ein erhöhtes Anforderungsniveau. Crone (2022: 6) merkt jedoch an, dass jede der sechs Geschichten auch unabhängig von den anderen

bearbeitet werden könne und es der Lehrperson überlassen sei, eine, mehrere oder alle BDs mit der Lerngruppe zu behandeln. Die Unterscheidung in grundlegendes und erhöhtes Anforderungsniveau ist zudem eher auf die konzipierten Aufgabenvorschläge als auf den Schwierigkeitsgrad der BDs selbst zurückzuführen, da sich diese nicht wesentlich im Text-Bild-Verhältnis, dem sprachlichen Niveau bzw. der Komplexität der visuellen Ebene unterscheiden.

In Bezug auf den Lektüreprozess ist festzustellen, dass die Schüler:innen die BD nicht im Vorhinein, sondern zeitgleich mit der Bearbeitung der Aufgaben lesen. Lediglich das Titelbild (ohne Titel) wird vor der Bearbeitung der Aufgaben eingeführt, um dieses zunächst zu beschreiben und anschließend Hypothesen und Assoziationen hinsichtlich des Inhalts der BD *Paroles. Sans papiers* zu sammeln (KV 7⁸). Mit Hilfe von Titel und Klappentext werden anschließend die Leseerwartungen der Schüler:innen bzgl. des Handlungsverlaufs reflektiert. Das *Dossier pédagogique* favorisiert außerdem eine stark angeleitete Lektüre. Entgegen der Empfehlung, die Schüler:innen in ihrem eigenen Lesetempo voranschreiten zu lassen, um so das individuelle Erleben zu fördern, ist ausschließlich eine gemeinsame Lektüre der BD mit der ganzen Lerngruppe vorgesehen. Zwar werden einzelne Abschnitte der BD für eine detailliertere Analyse erneut gelesen, jedoch erfolgt keine Mehrfach- und Zickzacklektüre nach individuellen Bedürfnissen, obgleich diese für ein emotionales Erleben der Lektüre unerlässlich sei (Koch 2017: 23). Bezüglich der Sozialformen ist anzumerken, dass Crone Einzel-, Partner:innen- und Gruppenarbeitsphasen variiert. Das Vorgehen nach dem Prinzip *Think-Pair-Share* ist zu empfehlen, um den Schüler:innen gleichermaßen eine individuelle Begegnung mit der BD zu ermöglichen (Koch 2022: 404) wie auch das „literarische Gespräch“ (Spinner 2006: 12) zu begünstigen.

8 Die im fünften Kapitel angegebenen Kopiervorlagen beziehen sich auf das *Dossier pédagogique* (2022) von Ruth Crone und sind im Anhang (2) abgebildet.

In den Aufgabenvorschlägen zu den sechs BDs wird der Fokus nur selten auf visuelle Elemente bzw. ästhetische Gestaltungsmittel und deren Effekt gerichtet. Analyseaufgaben, wie z.B. bzgl. der Charakterisierung von Figuren oder der Analyse von Figurenkonstellationen, beziehen sich meist auf die Textebene. Es entsteht der Eindruck als stehe die Handlung der BD im Zentrum der Aufgaben, weniger visuell-ästhetische Elemente, geschweige denn das Zusammenspiel aus Text und Bild. Dieser Eindruck wird dadurch forciert, dass im Anschluss an jede BD eine thematische Einheit ohne Bezug zum Medium der BD folgt. Außerdem besteht die Gefahr, dass die primär textanalytischen Aufgaben die Motivation der Schüler:innen minimieren und sich kontraproduktiv auf das emotionale Erleben bei der Lektüre auswirken. Um dem entgegenzuwirken, sollten Analyseaufträge konsequent von der Reflexion der durch die herausgestellten Stilmittel erzeugten Wirkung auf die Leser:innen begleitet werden. Schüler:innen können also vermehrt nach ihren eigenen Leseindrücken gefragt und dazu animiert werden, die durch verschiedene Gestaltungsmittel erzeugten Wirkungen zu begründen. Weiterhin gilt es, kreativ-produktive Aufgabenformate zu favorisieren, um das Potenzial des Mediums BD bestmöglich nutzen zu können.

Das vierte Modul *Après la lecture* intendiert in einem ersten Schritt den Vergleich der sechs BDs, vorausgesetzt, dass mehrere BDs im Unterricht behandelt wurden. In Form einer Tabelle sollen die Schüler:innen den Herkunftsort der Protagonistinnen und Protagonisten, die Gründe für die Migration, Ankunft und Lebensbedingungen in Frankreich, das Ende der BD, gegebenenfalls ergänzende Informationen und schließlich die allgemeine Stimmung der BD festhalten (KV 43a/KV 43b). Der Fokus ist hierbei erneut auf die inhaltliche Ebene gerichtet und weniger auf ästhetische Gestaltungsmerkmale. Dahingegen böte sich der Vergleich der verschiedenen BDs in Hinblick auf gestalterische Merkmale dank der Vielfalt der Stile sehr gut an, um literarische und ästhetische Kompetenzen zu fördern. Es wäre beispielsweise vorstellbar, tabellenförmig auf unterschiedliche

literarisch-ästhetische und filmästhetische Gestaltungsmerkmale einzugehen (vgl. z.B. Zeichenstil, Farbwahl, Kameraeinstellungen und -perspektiven, etc.), um davon ausgehend deren Funktion für die Erzählung wie auch die Wirkung auf die Leser:innen zu untersuchen.

Das zweite Kapitel des Moduls *Après la lecture* wirbt mit kreativen Aufgabenvorschlägen „*pour approfondir les thèmes importants des BD*“ im Sinne eines projektorientierten Französischunterrichts (Crone 2022: 64). Lediglich zwei der acht Projekte beziehen dabei den Comic selbst als Medium ein. Bei den anderen Vorschlägen handelt es sich um Projekte, die sich auch ohne das Lesen der BD *Paroles. Sans papiers* an eine Unterrichtsreihe zum Thema Migration hätten anschließen können (Podcast, Fotoausstellung, Wandzeitung, Umfrage, Rap, Referat). In Zusammenhang mit dem Medium BD wird vorgeschlagen, eine eigene BD zu erstellen bzw. das Thema Comic als Kunstform mit Hilfe einer Internetrecherche zu vertiefen. Insbesondere die Erstellung einer eigenen BD kann dabei vermutlich eine abwechslungsreiche und motivierende Aufgabe für Schüler:innen sein. Mit Hilfe von Online-Tools wie z.B. *BdnF, la fabrique à BD, Canva* oder der App *Comic-Life* kann zudem das eventuelle Hindernis „fehlender Zeichenkünste“ überwunden werden. Wird hingegen das Thema Comic als Kunstform vertieft, so sollte der Fokus auf Tradition und Bedeutung der BD in frankophonen Ländern gerichtet werden, um von dem Potenzial für interkulturelles Lernen Gebrauch zu machen⁹.

5.2 Aufgabenstellungen zu *Une jeunesse clandestine*

Die insgesamt sieben bis acht Unterrichtsstunden umfassende Reihe zu der BD *Une jeunesse clandestine* ist in vier Unterkapitel gegliedert: 1. *La vie de Joao en France*, 2. *Analyse des moyens stylistiques d'une BD*, 3. *La confrontation entre Joao et ses parents* und 4. *Les défis des immigrés*. Zum Stundeneinstieg sollen die

9 Das Potenzial für interkulturelles Lernen wurde in der vorliegenden Arbeit nicht näher ausgeführt. Vgl. dazu: Morys 2018: 211f.

Schüler:innen zunächst die ersten beiden Bilder der BD beschreiben und davon ausgehend Hypothesen zu dem Leben des Protagonisten Joao in Frankreich aufstellen (KV 8). Die Beschreibung der Bilder – insbesondere der Kontrast zwischen den intensiven Farben des ersten und den gedeckten Farbtönen des zweiten Bildes – kann dabei als Indiz für Joaos Beziehung zu Brasilien bzw. Frankreich dienen. Im Folgenden lesen die Schüler:innen die BD und analysieren arbeitsteilig die Träume bzw. die Lebensrealität von Joao, die sie in einer Tabelle festhalten (KV 9). Da Träume und Lebensrealität von Joao jedoch insbesondere auf visueller Ebene dargestellt werden, bietet es sich an, die sich deutlich voneinander unterscheidenden Panels gegenüberzustellen: Was ist auf dem Panel zu sehen? Woran lässt sich erkennen, dass es sich um einen Traum bzw. um die Lebensrealität von Joao handelt? Welche Emotionen des Protagonisten werden dargestellt? Wie wird das graphisch/sprachlich umgesetzt?

Im Anschluss daran sollen die Schüler:innen ihre eigenen Träume und Wünsche auf einem Papierflieger notieren (KV 10), was für Schüler:innen vermutlich eine abwechslungsreiche und motivierende Darstellungsweise bedeutet. Je nach zur Verfügung stehender Zeit wäre es hierbei ebenso möglich, dass die Schüler:innen ihre Träume und Wünsche auf dem Papierflieger mit Bildern ergänzen. Das Reflektieren der persönlichen Ziele und Wünsche kann den darauffolgenden Perspektivwechsel erleichtern, da das Zusammenspiel aus Wiedererkennung und Verfremdung es ermöglicht, Parallelen zwischen den eigenen Vorstellungen und denen des Protagonisten herzustellen: Was ist gleich? Was ist unterschiedlich? Das Symbol des Papierfliegers und dessen Relevanz in der BD wird zu Beginn der zweiten Einheit der Unterrichtsreihe schließlich erneut aufgegriffen. Indem die Aufmerksamkeit der Schüler:innen auf das Symbol des Papierfliegers gerichtet wird, werden sie dazu animiert, genau wahrzunehmen. Denn: Im Gegensatz zu der vorherigen Funktion des Papierfliegers als Überträger der Träume Joaos wird nun von den Schüler:innen erwartet, dass sie den Papierflieger als Symbol für die Gefühle Joaos identifizieren, das Hoffnung und Verzweiflung widerspiegelt. Vier

Panels, die den Papierflieger in verschiedenen Kontexten repräsentieren, dienen als kommunikativer authentischer Sprech Anlass, um die Bedeutung des Papierfliegers zu versprachlichen (KV 11).

Nach der Auseinandersetzung mit der Symbolik des Papierfliegers, erarbeiten sich die Schüler:innen das für die BD-Analyse spezifische Vokabular mit Hilfe einer Zuordnungsaufgabe (vgl. *planche, vignette, bulle,...*) und analysieren eine Seite der BD *Une jeunesse clandestine* unter Einbezug der Vorlage zu den *termes techniques* (vgl. *le gros plan, la plongée,...*) (KV 12). Crone (2022: 17) favorisiert hierbei einen stärker handlungsorientierten Ansatz, indem die Schüler:innen ihre „Arbeitsergebnisse [z.B. mit *Post-its*] direkt auf der *planche*“ ergänzen. In der Tat bietet es sich für eine an das Medium der BD angepasste Analyse an, formale Besonderheiten in der Bildfotokopie zu umkreisen oder mit *Post-its* zu markieren und am Rand der BD die Wirkung der markierten Auffälligkeiten in Stichworten zu notieren (vgl. Kopiervorlage, Crone 2022: 75). Die Schüler:innen werden auf diese Weise dazu angeregt, erstens gestalterisch auffällige Merkmale herauszustellen und zweitens deren Wirkung auf sie selbst als Leser:innen zu überdenken (Hecke 2014: 162). Insbesondere der Fokus auf die Analyse verschiedener Kameraeinstellungen und -perspektiven eignet sich dabei für die Förderung von *film literacy*. Einerseits können die Schüler:innen auf ihnen vermutlich bereits bekannte Verfahren aus der Filmanalyse zurückgreifen, andererseits kann ihnen die Analyse filmischer Stilmittel in der BD für zukünftige Begegnungen mit dem Medium Film von Nutzen sein.

Die Untersuchung einer ganzen BD-Seite hat sowohl Vor- als auch Nachteile. Zunächst können Seitenstruktur und Anordnung der Panels als wichtige Elemente des Erzählflusses näher betrachtet werden. Außerdem ist die für die Analyse ausgewählte Seite reich an ästhetischen Gestaltungsmitteln, was zahlreiche Entdeckungen ermöglicht, die sich vermutlich positiv auf die „Leselust“ der Schüler:innen auswirken. Gleichermäßen kann eben diese Vielzahl von

gestalterischen Mitteln jedoch zunächst auch überfordernd sein. So kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler:innen fähig sind, besondere visuelle Elemente sofort zu identifizieren und zu deuten. Aus diesem Grund könnten in einem ersten Schritt arbeitsteilig die einzelnen Panels der Seite analysiert werden, um die genaue Wahrnehmung zu fördern und Schüler:innen für comicspezifische Merkmale zu sensibilisieren. In Gruppenarbeit würden die Schüler:innen dann in einer zweiten Phase die ganze Seite des Comics analysieren und auf weitere gestalterische Effekte (z.B. Seitenanordnung, Größe und Form der Panels etc.) eingehen, um die (veränderte) Wirkung der einzelnen Panels im Gesamtgefüge zu untersuchen.

Als Einstieg in die dritte Einheit fungieren zwei Zitate („*Mes parents, ils sont avec moi, mais ils ne savent pas parler français*“, „*Tout le temps, ils ont besoin de moi*“), an Hand derer die Schüler:innen die Beziehung zwischen Joao und seinen Eltern charakterisieren sollen. Als Vorentlastung für die folgende Diskussion, wird von den Schüler:innen ein Beziehungsgefüge zwischen Joao, seiner Schwester und den Eltern erstellt und somit nicht nur das Nachvollziehen der Perspektiven literarischer Figuren, sondern auch des Beziehungsgefüges unter den Figuren ermöglicht. Daraufhin wird ein Rollenspiel zwischen Joao, seiner Schwester und den Eltern vorbereitet (KV 13). Einerseits sollen sich die Schüler:innen dabei auf in der BD gegebene Argumente stützen, andererseits machen sie jedoch auch von ihrem Assoziationsvermögen Gebrauch. Sie werden gebeten, das Nicht-Gesagte zu imaginieren und in eigene Argumente für Joaos Schwester und deren Eltern umzuwandeln, die in der BD selbst nicht zu Wort kommen. Dazu müssen sie Empathie beweisen, um sich in die von ihnen gewählten Figuren hineinzuversetzen und probieren, deren Perspektive einzunehmen. Aus den Rollenkarten können sie die Gefühlszustände von Joao (*tu n'es pas satisfait, tu te sens abandonné*), dessen Schwester (*tu te sens responsable, tu te sens mal*) und seinen Eltern (*vous ne vous sentez pas bien*) entnehmen. Diese gilt es, in der

anschließenden Diskussion sowohl sprachlich als auch mit Hilfe des Körpers umzusetzen, um die Probleme und Bedenken der eingenommenen Figur mit den anderen zu teilen. So werden die Emotionen der in der BD erwähnten Figuren von den Schüler:innen auf verschiedenen Ebenen dargestellt (mimisch, gestisch und sprachlich).

Nach der Reflexion des Rollenspiels aus der Perspektive der Teilnehmer:innen und der Beobachter:innen mit Hilfe verschiedener Beobachtungsaufträge (KV 14) wird die dritte Unterrichtseinheit mit einer Plenumsdiskussion abgeschlossen. Mit der Intention einen Lebensweltbezug herzustellen, werden folgende Fragen diskutiert: Wann sind die Eltern auf die Hilfe der Kinder angewiesen? In welchen Situationen sind die Schüler:innen gezwungen, die Rolle eines Erwachsenen zu übernehmen, obwohl sie sich dafür nicht vorbereitet fühlen? Auf diese Weise wird die zuvor mit der Analyse gewonnene Distanz minimiert und das Gefühl der Alterität um eventuell Parallelen aufzeigende Momente der Selbstreflexion ergänzt.

5.3 Aufgabenstellungen zu *Esclavage ordinaire*

Die auf sechs bis sieben Unterrichtsstunden angelegte Unterrichtreihe zu der BD *Esclavage ordinaire* ist wie auch die vorangehend behandelte BD in vier thematische Schwerpunkte unterteilt: In einer ersten Phase geht es um *La vie de Mariem en France*, um anschließend die Figurenkonstellationen der BD näher zu untersuchen (vgl. *Le rôle de la tante de Mariem*) und zu guter Letzt folgen zwei ergänzende Einheiten zu *L'esclavage hier et aujourd'hui* und *La lutte contre l'esclavage moderne*.

Der Einstieg in die Unterrichtsreihe erfolgt mit einem Akrostichon zu dem Wort *esclavage*, bei dem zu jedem Buchstaben ein zu dem Oberbegriff passendes Wort gefunden werden soll. Auf diese Weise werden erste Assoziationen zu dem Thema *esclavage* gesammelt und das Vorwissen der Schüler:innen mittels einer

Kreativität fördernden Aufgabe aktiviert. Bei der folgenden Aktivität handelt es sich um eine Zuordnungsaufgabe von Bildern und Ausdrücken zu Tätigkeiten im Haushalt, mit der sich die Schüler:innen befassen, ohne die BD vorher gelesen zu haben (KV 16). Dies dient als lexikalische Vorentlastung der in Anschluss an die Lektüre der BD zu bearbeitenden Aufgabe: Indem die Schüler:innen ankreuzen, welche der Tätigkeiten Mariem tatsächlich ausübt, kann das Leseverstehen der BD überprüft werden. Außerdem visualisieren sie, dass Mariem nahezu ausnahmslos alle Aufgaben im Haushalt ausführt und einzig die Einkäufe von Mariems Tante gemacht werden, da sie nicht möchte, dass Mariem das Haus verlässt.

Das Ziel der nächsten Aufgabe bestehe nach Crone (2022: 25) darin, den Schüler:innen das z.T. neue Vokabular zum Thema „*émotions*“ zu vermitteln (KV 17). Aus einer Liste von 18 Emotionen können die Lernenden diejenigen auswählen, die ihrer Meinung nach auf die Gefühlslage der Protagonistin zutreffen und anschließend ihre Entscheidung begründen. Hierbei handelt es sich um eine interessante Aufgabenstellung, da die Emotionen von Mariem in der BD weder textuell noch visuell explizit dargestellt werden. Indem die Schüler:innen also mögliche von Mariem empfundene Emotionen imaginieren, füllen sie erzählerische Leerstellen der BD auf der Basis ihres eigenen alltäglichen Wissens. Weiterhin werden sie dazu angeleitet, genau wahrzunehmen, um in schriftsprachlichen und visuellen Elementen der BD Anhaltspunkte für die Perspektive von Mariem und ihre Emotionen zu finden.

Nachdem die Schüler:innen Mariems inneren Seelenzustand analysiert haben, nehmen sie in der folgenden Aufgabe Mariems Perspektive ein, um den Kontrast zwischen ihrer Beziehung zum Senegal und zu Frankreich darzustellen (vgl. *Quand je pense au Sénégal,.../Quand je pense à la France,...*) (KV 18). Die Aufmerksamkeit der Schüler:innen wird hierbei auf ästhetische Gestaltungsmerkmale und deren Wirkung gerichtet. Auf der Grundlage von fünf

Panels sowie der zuvor erarbeiteten Lebensbedingungen und Gefühle von Mariem sollen die Schüler:innen zwei Denkblasen mit Mariems Gedanken füllen. Zusätzlich kann die Lehrperson den Schüler:innen die Frage stellen, auf Grund welcher (graphischen) Elemente sie zu ihren Ergebnissen gekommen sind. Dabei können sie sowohl auf die Farbgebung als auch auf die dargestellten Motive (Landschaftsaufnahme vs. Haushaltsgeräte und weitere Objekte) eingehen, um so ausgehend vom Kontext und äußeren Umständen Rückschlüsse auf Mariems Gedankenwelt zu ziehen. Um die subjektive Involviertheit der Schüler:innen zu erhöhen, könnten diese gebeten werden, für sich selbst (oder für eine fiktive Person) ein Äquivalent zu Mariems erstem bzw. letztem Panel sowie den dazwischen liegenden Bildern zu imaginieren (bspw. die Gegenüberstellung von Freizeit und Schule, von Urlaub und Haushaltstätigkeiten o.Ä.).

Die zweite Arbeitsphase zu der BD *Esclavage ordinaire* wird mit einer Impulsfrage eingeleitet, um die verursachende Person von Mariems Schicksal zu identifizieren: *Qui est responsable de la situation de Mariem?* Obwohl die Tante von Mariem in der BD nicht abgebildet wird, spielt sie eine entscheidende Rolle, weshalb im Folgenden ihr Verhalten gegenüber Mariem in einem Fließtext analysiert werden soll. Das Verfassen eines Fließtexts ist jedoch vermutlich wenig motivierend und könnte alternativ durch die Erstellung eines Schemas ersetzt werden, um unter Berücksichtigung visuell-ästhetischer Gestaltungsmittel (wie z.B. Farben, Symbole, Schriftgröße u.Ä.) die Beziehung zwischen Mariem und ihrer Tante zu charakterisieren.

Außerdem scheint es essentiell, an dieser Stelle auf die für die BD *Esclavage ordinaire* charakteristischen Diskrepanzen von Bild und Text und die jeweils vermittelten Informationen einzugehen. Wie in der Analyse herausgestellt wurde, handelt es sich bei der Differenz von Text und Bild um ein zentrales gestalterisches Mittel in der BD *Esclavage ordinaire*, weshalb es sich anbietet,

diese explizit zu thematisieren. Besonders ausdrucksstark sind hierfür die Panels, in denen Mariem von der Gewalt ihrer Tante ihr gegenüber spricht („*Des fois, ma tante me frappait*“), während diese Information lediglich von einem Staubsauger illustriert wird. Um auf den Kontrast zwischen Bild und Text aufmerksam zu machen, könnte man beispielsweise eine Hälfte der Klasse bitten, den Satz „*Des fois, ma tante me frappait*“ zu illustrieren, während die anderen Schüler:innen nur das textlose Panel erhalten und fünf Assoziationen zu dem Bild des Staubsaugers notieren. Dank eines anschließenden Austauschs zwischen den Schüler:innen sowie des Vergleichs mit dem Eindruck nach der Lektüre könnte die durch das konterkarierende Text-Bild-Verhältnis entstandene Wirkung untersucht werden.

Abschließend schlägt Crone (2022: 27) vor, dass sich die Schüler:innen in die Situation von Mariem hineinversetzen und aus Mariems Perspektive eine Sprachnachricht an eine Freundin erstellen. Nicht nur handelt es sich bei der gewählten Präsentationsform um ein den Schüler:innen aus dem Alltag bekanntes Format, sondern auch um eine Aktivität, die Empathie, Perspektivenübernahme und Fremdverstehen fordert und fördert. Indem die Schüler:innen die Situation von Mariem verbalisieren, geben sie den Inhalt der BD wieder und ergänzen diesen um die vermutlich von Mariem empfundenen Emotionen.

5.4 Aufgabenstellungen zu *Résister sans papiers*

Die BD *Résister sans papiers* wird von Crone (2022: 55) für ein erhöhtes Anforderungsniveau, d.h. einen Leistungskurs Französisch, empfohlen. Zunächst wird das Leben des Protagonisten Osmane in zwei bis drei Unterrichtsstunden behandelt (vgl. *Le sort d'Osmane*). Im Zentrum des zweiten Kapitels (ein bis zwei Unterrichtsstunden) steht das Projekt, einen Slam zu

schreiben (vgl. *Écrire un slam*) und eine Vertiefung des Themas *Aider les «sans-papiers»* schließt mit ein bis zwei Unterrichtsstunden die Unterrichtsreihe ab.

Als Erstes sollen die Schüler:innen mehrere Zitate des Protagonisten Osmane in die richtige Reihenfolge bringen und so an Hand von Textbausteinen die Geschichte im Plenum mündlich rekonstruieren, ohne die BD gelesen zu haben (KV 39). Erst im Anschluss an diese Aufgabe der „SuS-Aktivierung (sic) durch Zitate“ (Crone 2022: 55) wird die BD gelesen und ggf. eine Neuordnung der Zitate vorgenommen. Um die Ergebnisse zu sichern, soll nun mündlich oder schriftlich eine Zusammenfassung der Geschichte verfasst werden. Die Textarbeit bereits vor der ersten Lektüre der BD ist jedoch vermutlich nicht sehr motivierend für Schüler:innen. Stattdessen könnte die Lehrperson den Schüler:innen beispielsweise eine Auswahl von Panels ohne Text geben, damit sie ausgehend von den visuell-ästhetischen Besonderheiten (z.B. Farbgebung, Panelrahmen und -formen, Zeichenstil,...) die Atmosphäre der Panels beschreiben und Hypothesen zu der BD *Résister sans papiers* aufstellen, die sich sowohl inhaltlich als auch visuell-ästhetisch stark von den zwei anderen BDs abhebt.

In einer zweiten Phase geht es um die Charakterisierung des Protagonisten Osmane (KV 40). Zwecks Vorentlastung wird den Schüler:innen eine Tabelle zur Verfügung gestellt, in der sie Osmane an Hand von gegensätzlichen Adjektivpaaren charakterisieren (vgl. *joyeux-triste, fort-faible,...*). Darauf aufbauend verfassen sie anschließend eine schriftliche Charakterisierung des Protagonisten. In Anbetracht der Tatsache, dass die Schüler:innen ihre Analyseergebnisse mit Textverweisen belegen sollen, ist davon auszugehen, dass sich die Charakterisierung von Osmane primär an den textuellen Elementen orientiert, obgleich insbesondere auch die Körperhaltung, Gestik und Mimik Aufschluss über die Charaktereigenschaften geben können. Wie in Kapitel 3.5 gezeigt, werden Emotionen in der BD *Résister sans papiers* nicht nur auf textueller Ebene, sondern auch in Bildern dargestellt, weshalb sie sich für die

Förderung bildgestützter Texterschließungskompetenzen eignet. Es wäre folglich durchaus sinnvoll, die Aufgabe so anzupassen, dass auch Panels als Belege für die Einschätzung des Charakters von Osmane eingesetzt werden können. Alternativ wäre es vorstellbar, die Schüler:innen auf der Grundlage ausgewählter Panels den dargestellten Protagonisten zu beschreiben und Vermutungen zu den repräsentierten Emotionen anstellen zu lassen, indem sie sich in das Panel hineinversetzen.

Erst in der nächsten Aufgabe wird die Aufmerksamkeit der Schüler:innen explizit auf ästhetische Gestaltungsmittel gerichtet (KV 41). So wird das Panel, in dem eine Szene in dem Verein „*Sans-papiers – sans voix*“ dargestellt wird, isoliert betrachtet, dessen Stimmung von den Schüler:innen beschrieben, das Text-Bild-Verhältnis analysiert und das Engagement von Osmane näher erläutert. An Hand dieses Panels entdecken die Schüler:innen ein Beispiel für ein korrelatives Text-Bild-Verhältnis und setzen die erzeugte Stimmung in Bezug zu textuellen und visuellen Stilmitteln. Problematisch ist hierbei, dass die erforderlichen Informationen hinsichtlich Osmanes Engagement nicht lediglich aus dem Bild entnommen werden können. So fungiert das Bild mehr als dekoratives Element, obgleich letztlich doch Bezug auf den Text genommen werden muss, um die Fragen beantworten zu können. Des Weiteren enthalten andere Panels vermutlich mehr Potenziale, um die besondere ästhetische Beschaffenheit der BD herauszustellen. So konstituiert beispielsweise der *Cliffhanger* auf Seite 41, als Osmane per Telefon den Bescheid seiner Ausweisung erhält, ein interessantes Moment, um die Schüler:innen eine Fortsetzung der BD imaginieren zu lassen. Wenn die Fortsetzung auch (digital oder analog) gezeichnet werden soll, kann hierbei die Aufmerksamkeit auf die zuvor verwendeten ästhetischen Gestaltungsmittel gerichtet werden. Auch die Darstellung des vor Freude springenden Osmane außerhalb jeglicher Panelgrenzen (Paroles 2007: 42) eignet sich für eine detaillierte Betrachtung, um die Bedeutung von Körpersprache als auch von Panelrahmen als Grenzen in der BD zu reflektieren.

Im zweiten Teil der Unterrichtsreihe bestehe das Ziel darin, „einen Protesttext in Form eines Poetry-Slams Textes [zu] verfassen“ (Crone 2022: 57). Als erste Anhaltspunkte für mögliche Protestgründe dienen die Protestplakate der Organisation *Sans-papiers - sans voix* aus der BD („*Non aux expulsions*“, *Paroles* 2007: 40; „*Régularisez les sans-papiers*“, ebd.: 41, „*Osmane ne doit pas être expulsé SOLIDARITÉ!!*“, ebd.: 42): Die Schüler:innen leiten ausgehend von diesen Plakaten Themen der Demonstrationen ab und analysieren die Lebensrealität von Osmane, d.h. positive und negative Aspekte seines Lebens. Auf der Grundlage der vorangehend erarbeiteten Protestmotive soll nun ein Poetry-Slam-Text verfasst werden, um „emotionsgeladen den Inhalt zu transportieren“ (Crone 2022: 58). Dazu sollen die Schüler:innen die Perspektive von Osmane einnehmen, was Empathie und Fremdverstehen erfordert. Es gibt jedoch keine weiteren Vorgaben hinsichtlich der Länge des Slams, der Präsenz von Reimen, den thematischen Schwerpunkten etc. Einerseits kann dies zwar die Kreativität der Schüler:innen fördern, andererseits besteht hierbei jedoch die Gefahr, dass die Lernenden mehr Orientierung benötigen. Als Hilfestellung macht Crone (2022: 58) deshalb folgende Vorschläge: „in der BD Wörter suchen, die reimen“, „mit Wörtern mit dem gleichen Präfix arbeiten“, „Ausdrücke aus der BD als Impulse /Satzanfänge [...] verwenden“. Auch wenn sich das Format des Poetry-Slams sehr gut eignet, um Emotionen sprachlich darzustellen, ist es mit einem Poetry-Slam nicht möglich, die zuvor erarbeiteten visuell-ästhetischen Charakteristika einzubeziehen. Stattdessen wird der Fokus auf eine auditive Ästhetik gerichtet, die zu erreichen in einer Fremdsprache von einer großen Komplexität zeugt.

6. Fazit

Nach einer einführenden Betrachtung der genuinen Merkmale und der Rezeptionsanforderungen von BDs sowie von deren Einsatz im

Französischunterricht, wurden im ersten Kapitel abschließend Leitfragen für eine kultur- und literaturwissenschaftliche Analyse der BD *Paroles. Sans papiers* aufgestellt. Dabei wurde hervorgehoben, dass „Lesen“ im Kontext der BD sowohl das Entziffern der Schriftsprache als auch das Dekodieren und Interpretieren von Bildern und Bildfolgen bezeichnet. Weiterhin werde von den Leser:innen immer auch eine Konstruktions- und Interpretationsleistung erwartet, da bereits die Darstellung des Inhalts einer BD „nicht nur das Offensichtliche, sondern auch das Nicht-Gesagte erfasst“ (Caspari/Rammensee 2010: 6). Drei zentrale Fragen, die es sich während der Analyse einer BD zu stellen gilt, sind folglich: Was wird erzählt? Wie wird es erzählt? Welchen Effekt übt dies aus?

Im Rahmen der anschließenden literatur- und kulturwissenschaftlichen Analyse wurde der vielfältige und abwechslungsreiche Charakter der BD *Paroles. Sans papiers* hervorgehoben. Die BD leistet einen wichtigen Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion über die Rechte von migrierten oder geflüchteten Personen in Frankreich und zeugt von einer persönlichen Bedeutsamkeit für die Schüler:innen. Dank der Fusion aus ausdrucksstarken Bildern, filmästhetischen Elementen und literarischen Verfahren wird eine einfühlsame Annäherung an die Erfahrungen von sechs migrierten Personen ohne legalen Aufenthaltsstatus ermöglicht. Diese ästhetisch-gestalterische Umsetzung ist zudem motivierend, da sie während der Lektüre kontinuierlich Entdeckungen in Text und Bild ermöglicht.

Auch wenn Kritiker:innen anmerken, dass BDs nicht mit dem umfangreichen Angebot bewegter Bilder neuer Medien mithalten könnten (Koch 2017: 7), handelt es sich bei der BD um ein Medium, das sich Schüler:innen erstens selbst für den Fremdsprachenunterricht wünschen (ebd.: 166) und zweitens zahlreiche Potenziale für den Fremdsprachenunterricht bereit hält. Diese didaktischen Potenziale, die weit über gegenwärtige Text-Bild-Kompetenzen hinausgehen, wurden für die BD *Paroles. Sans papiers* mit dem Fokus auf literarisch-ästhetische Potenziale herausgestellt. Da die Kommunikation mit visuellen Medien

zunehmend an Bedeutung in der heutigen Gesellschaft gewinnt, sollte der Umgang mit diesen geschult werden (Bermejo Muñoz/Vernal Schmidt 2016: 14). In der BD ist das „Anhalten“ der Bilder automatisch gegeben und muss nicht artifiziell wie beim gezielten Anhalten eines Films erzeugt werden. Da jedoch die gleichen filmischen Praktiken verwendet werden, eignet sich die BD für die Förderung von *film literacy*. Weiterhin konnte gezeigt werden, dass die Immobilität der Bilder nicht ausschließlich von Nachteil ist. Schüler:innen werden so dazu animiert, sich intensiv und länger als sie es vielleicht gewohnt sind, mit einem künstlerischen Gegenstand auseinanderzusetzen, um sich dessen Bedeutung zu erschließen. Indem sich die Schüler:innen auf Grund der Mehrdeutigkeit und Bedeutungsoffenheit der BD sehr nah mit Text und Bild auseinandersetzen, um deren Inhalt konstruieren und dessen Wirkung beschreiben zu können, nehmen sie nicht nur genauer wahr, sondern sind zudem subjektiv involvierter als bei anderen Text- und Mediensorten. Dies wirkt sich positiv auf die Leselust und die ästhetische Genusserfahrung bei der Lektüre aus.

In Abgrenzung zu einer reinen Bildgeschichte oder einem ausschließlich schriftsprachlichen Dokument liegt das Potenzial der BD *Paroles. Sans papiers* in ihrem emotionalisierenden Charakter. Betrachtet man die in den letzten Jahren erschienenen BD Publikationen, so ist festzustellen, dass emotional aufgeladene Themen wie Klimakrise, Flucht und Migration, soziale Ungerechtigkeiten etc. in den BDs bzw. *Graphic Novels* dominieren. Die Wahl von Thema und Darstellungsform ist dabei vermutlich nicht zufällig, da weder der emotionale Aspekt von Bildern mit rein schriftlichen Texten erzielt noch die emotionalisierende Komponente sprachlicher Aspekte in ausschließlich visuellen Medien dargestellt werden kann. Die BD *Paroles. Sans papiers* hingegen stellt die Emotionen der Protagonisten sowohl graphisch als auch sprachlich dar, ermöglicht den Leser:innen die Perspektiven und Emotionen der Figuren nachzuvollziehen und involviert sie schließlich sogar selbst emotional.

Weiterhin hat die Analyse des bereits existierenden Unterrichtsmaterials gezeigt, wie wichtig es ist, bei der Arbeit mit BDs auf die dem Genre genuinen literarisch-ästhetischen Gestaltungsmerkmale einzugehen, da diese ohne Berücksichtigung der visuellen Ebene nicht der Vielfalt und der Komplexität von BDs gerecht wird. Aus diesem Grund wurden eigene Ergänzungsvorschläge gemacht, die in Anbetracht des Umfangs der Arbeit jedoch nur erste Ansätze einer möglichen Ideensammlung repräsentieren. Festgestellt wurde, dass sich handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen besonders gut dafür eignen, literarisch-ästhetische Fähigkeiten zu schulen und die Kreativität der Schüler:innen zu unterstützen. Obgleich in der vorliegenden Arbeit lediglich Aufgaben untersucht wurden, die sich direkt auf die BD beziehen, ist nicht von der Hand zu weisen, dass das Potenzial der BD *Paroles. Sans papiers* ebenso in seiner Funktion als Türöffner für die Erarbeitung weiterer Themenfelder besteht. So enthält die BD *Paroles. Sans papiers* ein großes Potenzial für abwechslungsreiche und motivierende Aufgabenstellungen, von dem insbesondere der Französischunterricht in Kontinuität zu der langjährigen Tradition der franko-belgischen BD Gebrauch machen sollte. Nach Leupold (2002: 350) könne „[d]ie Einbeziehung von BDs in den Französischunterricht [...] den Erlebniswert des Unterrichts für Schülerinnen und Schüler erfahrbar machen“.

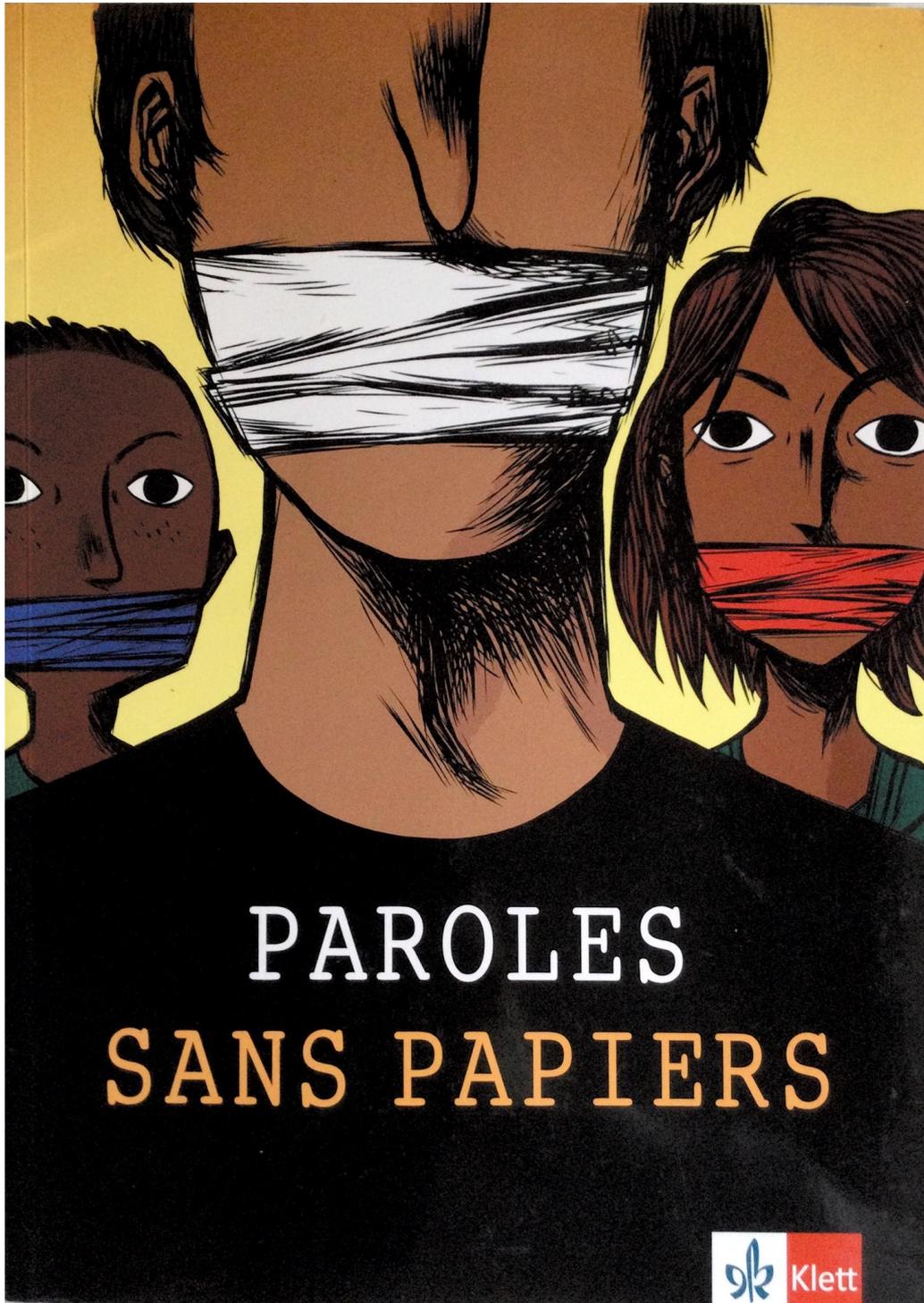
Aus der Analyse der didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* lassen sich mehrere Empfehlungen für deren Einsatz im Französischunterricht ableiten, um insbesondere literarisch-ästhetische Kompetenzen zu fördern. Zunächst sollten Phasen der individuellen Lektüre sowie Mehrfach- und Zickzacklektüren favorisiert werden, um Momente emotionalen Erlebens zu ermöglichen. Um darüber hinaus den sich abwechselnden kognitiven und emotionalen Phasen der Rezeption gerecht zu werden, ist das Alternieren von analytischen und kreativen Aufgabenstellungen zu empfehlen (Olsen 2011: 7). So könne „[d]ie gemeinsame oder individuelle Lektüre einer BD im Unterricht

ohne didaktische Vorgaben [...] eine wertvolle Erfahrung sein, um den Spaß an der Lektüre zu fördern, Neugier zu wecken und Abwechslung in den Unterrichtsalltag bringen“ (Leupold 2002: 350). Zudem bietet sich die BD dank der Präsenz von Text und Bild für binnendifferenzierte Aufgabenstellungen an. Während die Bilder der BD einerseits als Verstehenshilfe für leistungsschwächere Schüler:innen dienen, können leistungsstärkere Schüler:innen, visuelle Kompetenzen an Hand einer gezielten Auseinandersetzung mit ästhetischen Aspekten fördern.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die BD *Paroles. Sans papiers* einen großen Mehrwert für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II enthält. Die im Rahmen dieser Arbeit aufgezeigten didaktischen Potenziale der BD *Paroles. Sans papiers* können zudem als Anregung verstanden werden, um BDs vermehrt im Französischunterricht einzusetzen. Da BDs jedoch nicht als *per sé* motivationsfördernd betrachtet werden können, ist der Auswahl der BD die entsprechende Aufmerksamkeit zuzuschreiben (Leupold 2002: 345): Hierbei gelte es insbesondere, das Thema, die Komplexität von Text und Bild sowie das Potenzial für methodische Arbeit an die Lerngruppe zu adaptieren wie auch, sich über die Beschaffungsmöglichkeiten der BD zu informieren, bevor man sich für deren Einsatz im Unterricht entschließt.

Anhang

(1) *Paroles. Sans papiers* (2007)



UNE JEUNESSE CLANDESTINE

Alfred

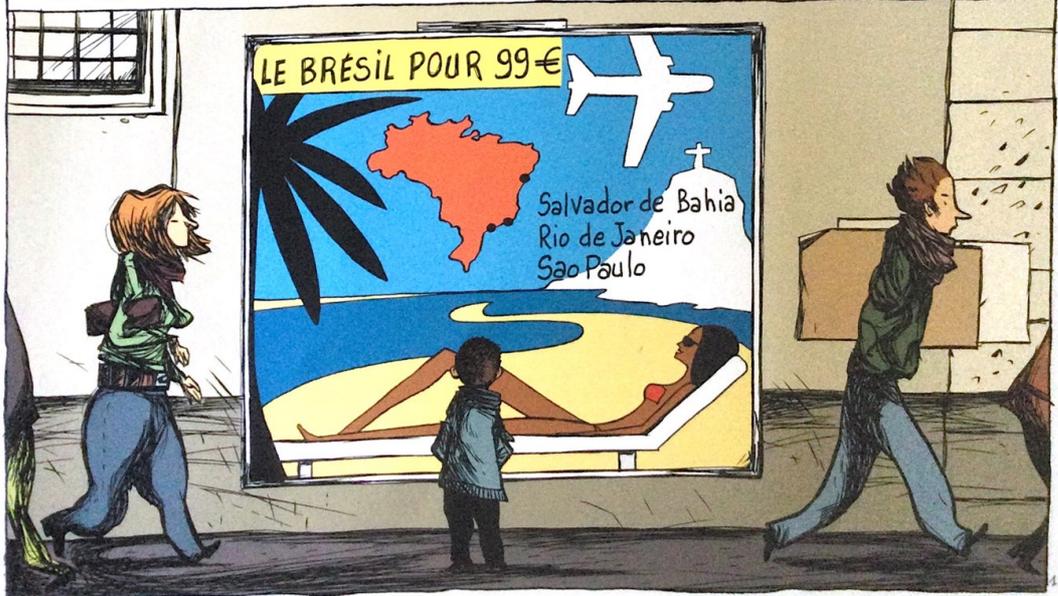


« Une étude ne constate aucune corrélation entre le chômage et l'intensification du flux d'immigrants : dans les pays connaissant les plus forts taux d'immigration, le chômage est souvent resté stable ou a même baissé. »

Extrait du rapport de la 92^e session de la Conférence Internationale du Travail, 2004.



JE SUIS VENU EN FRANCE À CAUSE DE MES PARENTS QUI AVAIENT ENVIE DE CHANGER DE VIE, PARCE QU'AU BRÉSIL,
C'EST PAS COMME ICI. LA-BAS, ON TRAVAILLE UN MOIS POUR CENT EUROS -





MA MÈRE, ELLE FAIT DES MÉNAGES, ET MON PÈRE IL EST MAÇON.



ON A EU ENVIE DE VENIR EN FRANCE, PARCE QU'ON AVAIT ENVIE DE TROUVER UNE VIE PAS PLUS SIMPLE, MAIS AVEC DES CHOSSES POSSIBLES.



PARCE QU'AU BRÉSIL, IL Y A DES CHOSSES QUE C'EST IMPOSSIBLE DE FAIRE.



ON PEUT PAS FAIRE DES ÉTUDES, C'EST TROP CHER, ON EST OBLIGÉS D'ARRÊTER VITE L'ÉCOLE ...



MA SŒUR, ELLE ÉTAIT EN FRANCE DEPUIS DEUX ANS, QUAND MON PÈRE IL A DIT "ON VA PARTIR LA REJOINDRE".

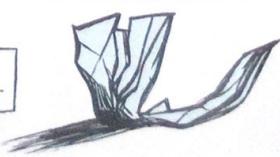
ÇA A ÉTÉ TRÈS VITE, PARCE QU'UN MOIS APRÈS, ON ÉTAIT DANS L'AVION.

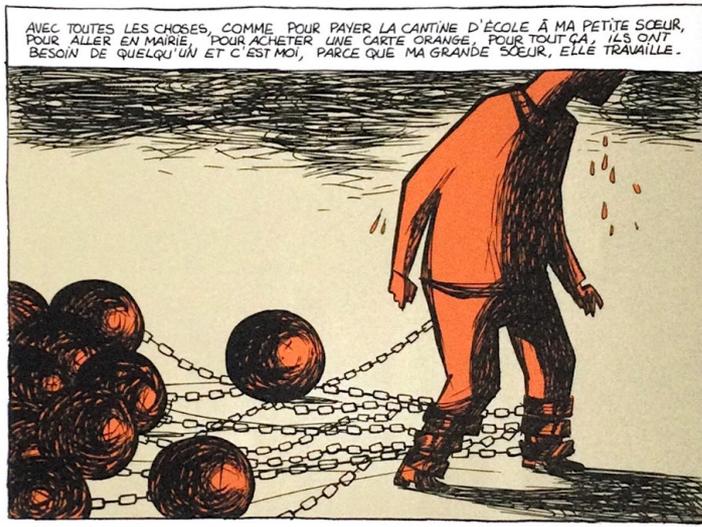
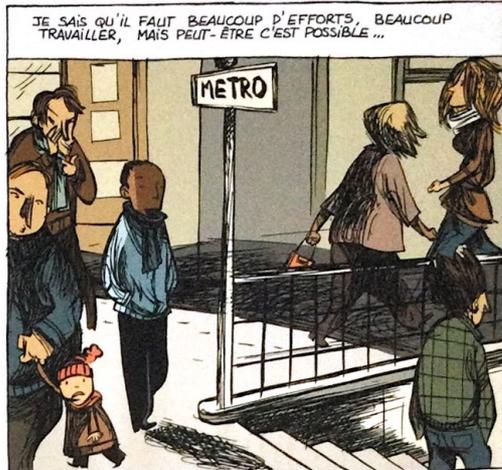
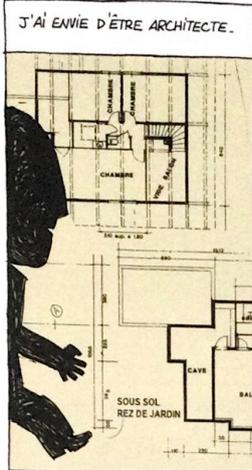
QUAND ON ALLAIT ARRIVER, MA MÈRE ELLE A PENSÉ. "PEUT-ÊTRE ILS VONT NOUS DIRE: VOUS RETOURNEZ AU BRÉSIL," ET QUAND ON EST DESCENDUS, ON A EU PEUR. VRAIMENT, ON A EU PEUR.



MAIS ON A PASSÉ LA DOUANE, AVEC JUSTE NOTRE PASSEPORT, ET ILS NOUS ONT DIT "BON SÉJOUR." ALORS NOUS, ON EST ALLÉS DIRECTEMENT CHEZ MA SŒUR ET ON EST RESTÉS TRANQUILLES. ET VRAIMENT, ON A VRAIMENT EU PEUR, MAIS ÇA S'EST BIEN PASSÉ.

ON A D'AUTRES AMIS ET DE LA FAMILLE QUI ONT ESSAYÉ DE VENIR, MAIS ILS N'ONT PAS RÉUSSI À PASSER, ET ILS SONT RETOURNÉS DIRECTEMENT AU BRÉSIL.





DES FOIS, JE M'ENERVE ET MON PÈRE IL DIT " FAUT QUE TU TE CALMES, PARCE QUE NOUS ON SAIT PAS PARLER FRANÇAIS ". MAIS MA VIE, JE PEUX PAS LA VIVRE À CAUSE DE ÇA, À CAUSE DE MES PARENTS, ET C'EST DUR.

C'EST TRÈS DUR ...

MAIS DES FOIS, JE PENSE QU'EN FRANCE, C'EST MIEUX PARCE QUE DES CHOSSES QUI ÉTAIENT IMPOSSIBLES AU BRÉSIL, LÀ, JE VOIS C'EST POSSIBLE.

MÊME SI DES FOIS ÇA REND PARANOÏAQUE, CETTE VIE... TOUJOURS ON CROIT QU'ON EST SUIVIS, ALORS QU'ON FAIT RIEN DE MAL.

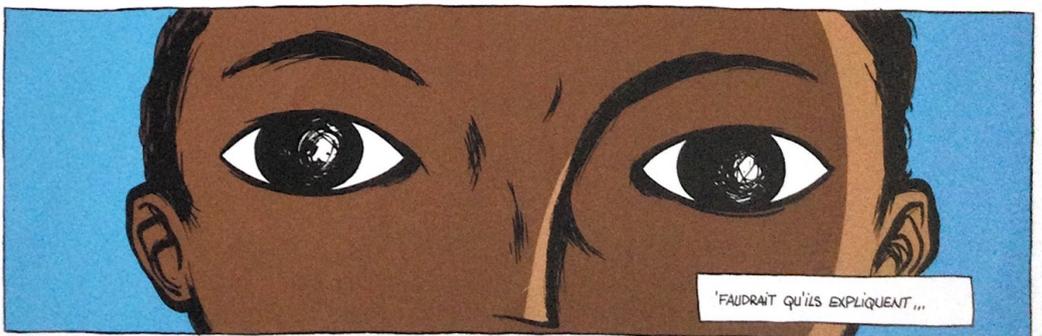
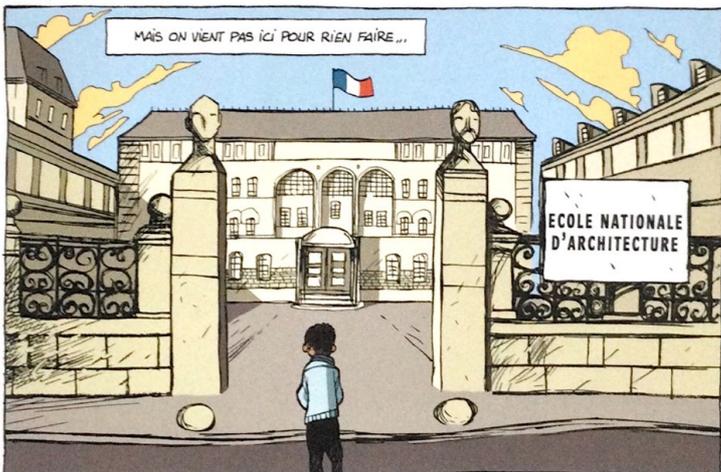
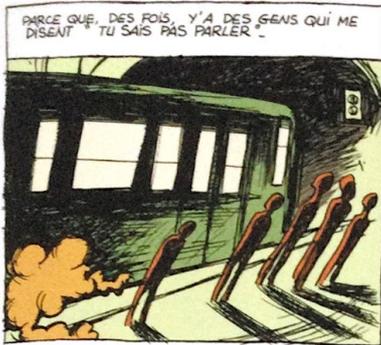
J'ESSAYE DE PAS FAIRE DE BÊTISES... DES FOIS DANS LE MÉTRO, Y'EN A QUI SAUVENT LES PORTILLONS OU DES TRUCS COMME ÇA ...

MAIS MOI, J'ÉVITE ÇA.

J'ÉVITE DE FAIRE DES TRUCS COMME ÇA PARCE QUE JE SAIS QUE ÇA POSERA DES PROBLÈMES ET QUE ÇA ATTIRERA DES PROBLÈMES SUR TOUT LE MONDE.

JE PEUX PRENDRE LE MÉTRO, ÇA POSE PAS DE PROBLÈME.

MAIS J'ÉVITE DE PARLER AUX GENS.



ESCLAVAGE ORDINAIRE

Brüno



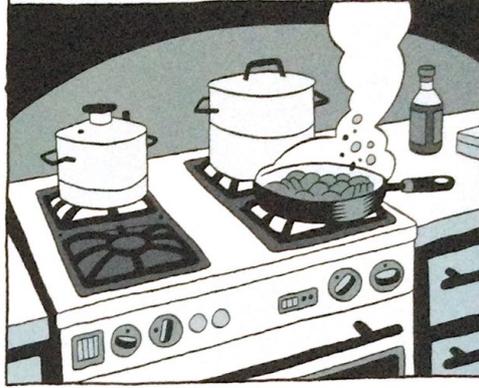
1 « Comment penser qu'il puisse y avoir insertion réelle de personnes qui vivent, si je puis dire, avec la valise sur la tête, sans savoir de quoi demain sera fait ? »

Georgina Dufoix, secrétaire d'État chargée des travailleurs émigrés, mai 1984.

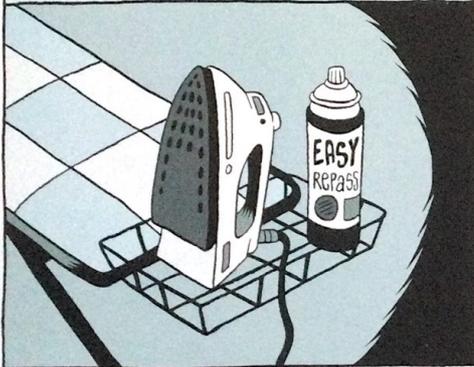
JE M'APPELLE MARIEM,
J'AI 32 ANS, JE SUIS SÉNÉGALAISE.



JE SUIS ARRIVÉE EN FRANCE LE 25 AOÛT 1990,
J'AVAIS 13 ANS.



JE SUIS VENUE VOIR MA TANTE...
JE LA CONNAISSAIS PAS,
JE VOULAIS MÊME PAS VENIR.



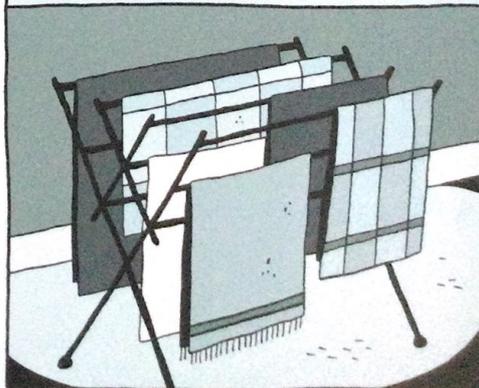
MES PARENTS, ILS CROYAIENT JUSTE QUE
J'ALLAIS GARDER LES ENFANTS, QUE J'ALLAIS
ALLER À L'ÉCOLE, QU'ON IRAIT FAIRE LES PAPIERS...



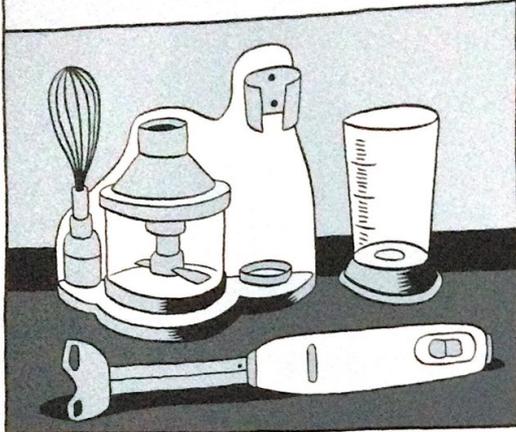
... MAIS RIEN DU TOUT.



DÈS QUE JE SUIS ARRIVÉE, JE ME SUIS OCCUPÉE
DES ENFANTS ET DU MÉNAGE, ET DU MANGER,
ET DU REPASSAGE ET TOUT ÇA...



COMME JE N'AVAIS JAMAIS FAIT LA CUISINE,
C'EST MA TANTE QUI M'APPRENAIT.



ELLE DISAIT " FAIS CI, FAIS ÇA ", JUSQU'À CE
QUE J'AIE APPRIS À FAIRE LA CUISINE,
ET MAINTENANT C'EST MOI QUI LA FAIS.



C'EST MOI QUI FAIS TOUT À LA MAISON,
C'EST JUSTE LES COURSES QUE JE FAIS PAS.
MAIS LE RESTE, C'EST MOI QUI FAIS TOUT.



JE ME LÈVE À 7 HEURES, J'EMMÈNE LES ENFANTS
À L'ÉCOLE, JE REVIENS, JE FAIS LE MÉNAGE,
JE FAIS À MANGER, JE VAIS LES CHERCHER..



C'EST TOUTE LA JOURNÉE, JE PEUX PAS COMPTER
LES HEURES. JE SORTAIS PAS DU TOUT, SAUF
POUR EMMENER LES ENFANTS À L'ÉCOLE.



MÊME QUAND J'ÉTAIS MALADE, J'ALLAIS PAS
VOIR LE MÉDECIN. JE RESTAIS À LA MAISON
ET MA TANTE ME RAMENAIT DES MÉDICAMENTS.



AVEC LES ENFANTS, QUAND ILS ÉTAIENT PETITS
ÇA ALLAIT, MAIS MAINTENANT QU'ILS ONT
COMMENCÉ À GRANDIR, PAS DU TOUT.



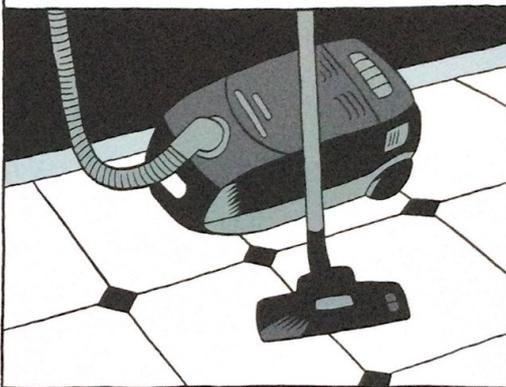
JE ME DISPUTE TOUT LE TEMPS AVEC EUX.
DES FOIS, ILS ME DISENT:
" DE TOUTE FAÇON, TU N'ES QU'UNE BONNE ".



QUAND JE VEUX LES DISPUTER, ILS VEULENT PAS,
ET LA MÈRE, ELLE DIT RIEN, ELLE LES DÉFEND.



DES FOIS, MA TANTE ME FRAPPAIT.



QUAND, PAR EXEMPLE, JE ME BATAIS AVEC SES
ENFANTS OU QUAND IL Y A QUELQUE CHOSE
QUI VA PAS, DES FOIS ELLE ME TAPAIT,
ELLE ME BATAIT, TOUT LE TEMPS.



J'AVAIS UN FRÈRE ICI, MAIS ELLE NE VOULAIT PAS
QU'IL VIENNE À LA MAISON. DES FOIS, IL VENAIT
ME CHERCHER POUR ME PROMENER, DES
CHOSSES COMME ÇA, MAIS ELLE VOULAIT PAS.



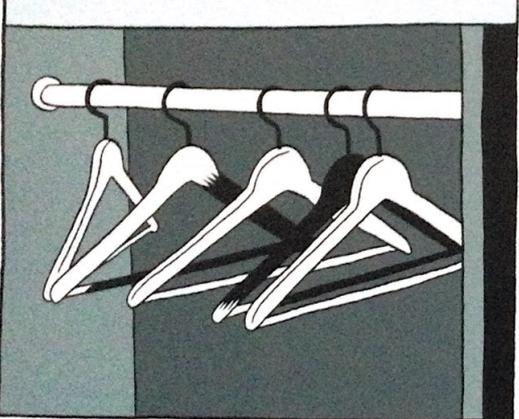
QUAND JE DEMANDAIS DE L'ARGENT, ELLE ME DEMANDAIT: " QU'EST-CE QUE TU FAIS AVEC ? "



ELLE NE ME DONNAIT PAS... ELLE NE ME DONNAIT RIEN DU TOUT.



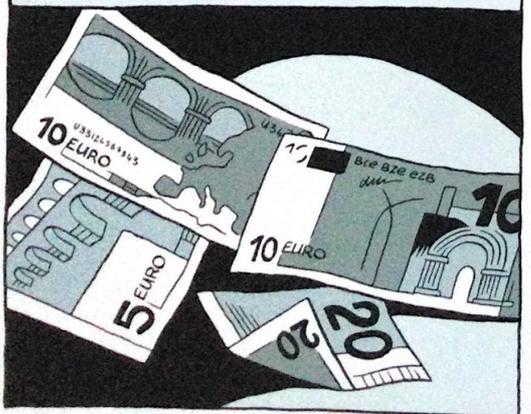
AVANT, ELLE M'ACHETAIT DE TEMPS EN TEMPS DES VÊTEMENTS, MAIS MAINTENANT, RIEN.



LES VÊTEMENTS QUE JE PORTE, C'EST GRÂCE À LA COIFFURE QUE JE FAIS EN CACHETTE POUR GAGNER UN PEU D'ARGENT ET À MES FRÈRES QUI SONT ICI ET QUI M'AIDENT.



DEUX FOIS, MA TANTE A ENVOYÉ CINQ EUROS, DIX EUROS À MA MÈRE, C'EST TOUT. C'EST MA MÈRE QUI ME L'A DIT. PARCE QUE CINQ EUROS LA-BAS, ÇA FAIT BEAUCOUP D'ARGENT.



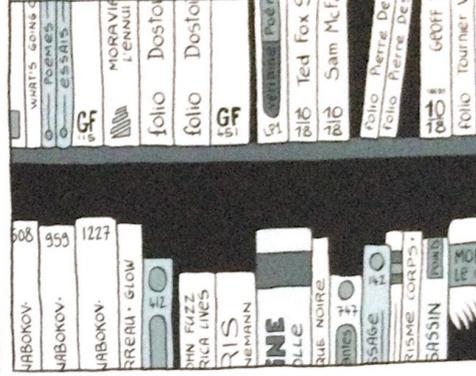
J'AI JAMAIS ÉTÉ À L'ÉCOLE, SAUF EN 1995.



J'AVAIS UNE COPINE, UNE FILLE QUI ÉTAIT COMME MOI, QUI AMENAIT SES COUSINES À L'ÉCOLE.



ELLE FAISAIT DES COURS L'APRÈS-MIDI, DE FRANÇAIS ET ELLE M'A DEMANDÉ SI ÇA M'INTÉRESSAIT.



COMME C'ÉTAIT L'APRÈS-MIDI, JE PARTAIS EN CACHETTTE QUAND MA TANTE PARTAIT AU TRAVAIL.



J'AI APPRIS UN PEU À LIRE ET À ÉCRIRE, ET C'EST GRÂCE À ÇA QUE JE COMPRENDS UN PEU LE FRANÇAIS.



UN JOUR, J'AI DÉCOUVERT QUE SI J'AI ENVIE D'ALLER AU SÉNÉGAL, JE PEUX PAS Y ALLER PARCE QUE J'AI PAS DE PAPIERS.



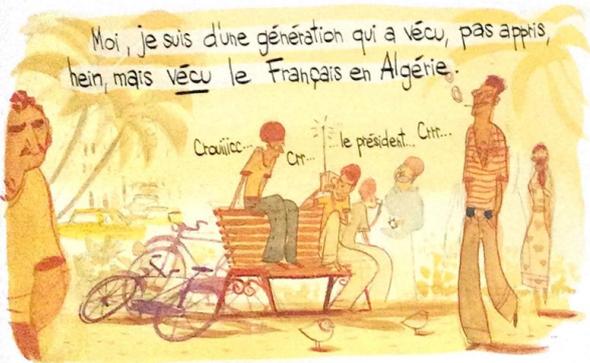
25 FIN

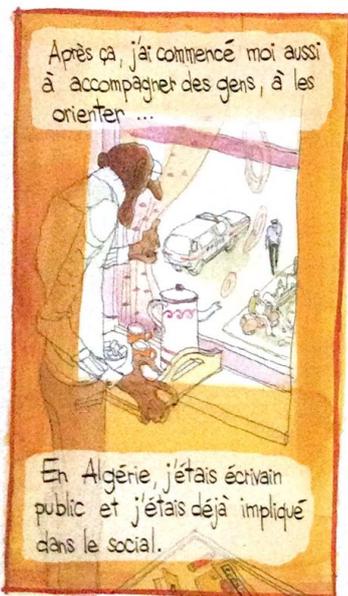
RÉSISTER
SANS PAPIERS
Cyril Pedrosa



1 « Personne n'est obligé, je répète, d'habiter en France. Mais quand on habite en France on respecte ses règles. C'est-à-dire qu'on n'est pas polygame, on ne pratique pas l'excision sur ses filles, on n'égorge pas le mouton dans son appartement et on respecte les règles républicaines. »

Nicolas Sarkozy, 5 février 2007.





Pendant tout ce temps, on a négocié, on a installé un barhnm pendant presque vingt jours devant la Mairie ...



Il y a eu la lutte, les manifs, les rassemblements, les réunions les votes ...



La revendication globale au sein du collectif, c'était la régularisation de tous les sans-papiers.



Mais à côté, il y avait aussi la négociation pour le droit au logement, au travail ...



Apporter une aide morale, résoudre les problèmes, tous les jours, tous les jours, tous les jours... Fait gérer ça...

On a travaillé dans des conditions difficiles, mais c'était bien, c'était dans la bonne humeur.

On vivait sur place

On était joyeux dans la lutte.



Après, quand les gens ont été hébergés, ça a tenu encore deux ou trois mois, mais pas plus ...

Mais bon ...

C'était quand même une vraie réussite.



Et puis, j'ai eu des nouvelles de mes "papiers".

Comme j'étais porte-parole de l'association, je savais qu'ils ne me feraient pas de cadeaux.



Un ami m'a appelé.

"Ils" étaient au pied de mon immeuble.

Je n'ai pas été surpris.



J'avais déjà reçu l'arrêté de reconduite à la frontière.

Je savais que c'était terminé ...



À ce moment-là, il y avait deux
trois sentiments
mêlés...



La déception...

La peur...



Et puis...

Il y avait aussi...

L'humiliation.

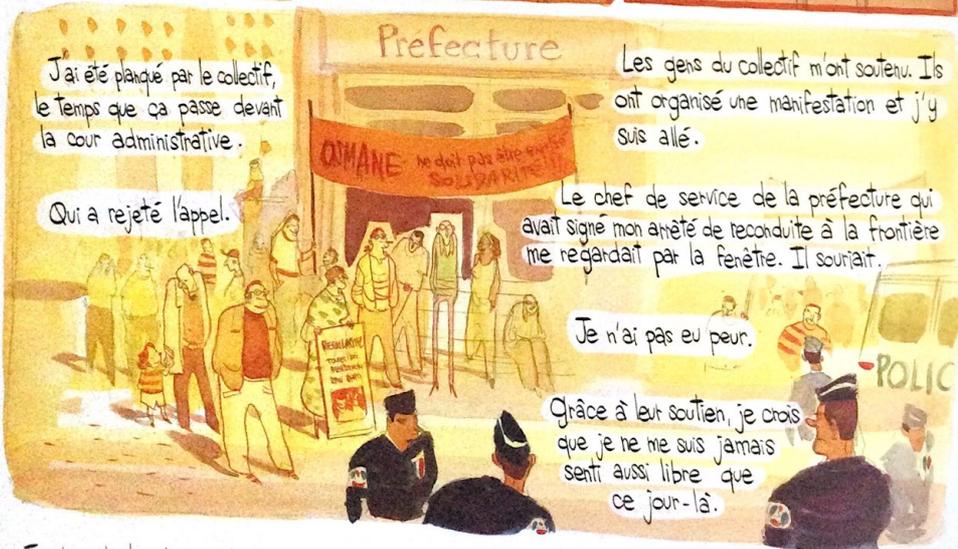


Je me sentais humilié de
ne pas avoir été reconnu en
tant que réfugié.



Et être expulsé...

C'était une
double
humiliation.



J'ai été planqué par le collectif,
le temps que ça passe devant
la cour administrative.

Qui a rejeté l'appel.

Les gens du collectif m'ont soutenu. Ils
ont organisé une manifestation et j'y
suis allé.

Le chef de service de la préfecture qui
avait signé mon arrêté de reconduite à la frontière
me regardait par la fenêtre. Il souriait.

Je n'ai pas eu peur.

Grâce à leur soutien, je crois
que je ne me suis jamais
senté aussi libre que
ce jour-là.

Finalement, ils ont pu parler avec
la préfecture et expliquer que
le retour au pays était
risqué pour moi.



Et l'arrêté de
reconduite à la
frontière a été
abrogé.



(2) Paroles. Sans papiers. Dossier pédagogique (Crone 2022)

Module 2 : Pendant la lecture 71

La couverture

KV 7

1. Décrivez l'image.



2. De quoi pourrait-il s'agir dans cette BD ? Notez vos idées à droite.

Puis, à partir de ces idées, trouvez un titre.



Notre titre :

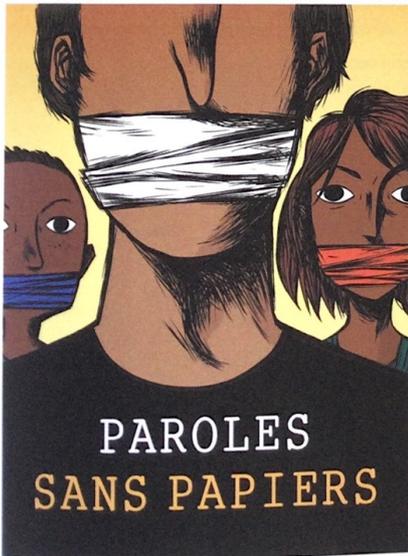
vocabulaire utile :

un tissu ein Tuch

bâillonné geknebelt

Le contenu :

plier



Pourquoi quitte-t-on son pays pour un autre ?
Comment se retrouve-t-on dans l'illégalité ?
Qui sont ceux que l'on appelle aujourd'hui les sans-papiers ?
Quelles sont les réalités de leurs vies ?

Six témoignages,
six auteurs,
six récits forts,
pour tenter de comprendre une réalité qui nous concerne tous.



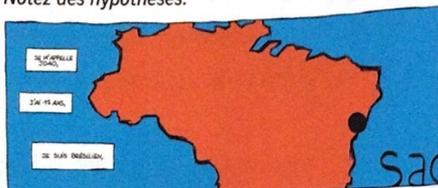
© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

KV 8

Joao en France : introduction

Décrivez les deux images extraites de la BD Une jeunesse clandestine et imaginez la vie de Joao en France. Notez des hypothèses.



Hypothèses :

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.



KV 9

Joao en France : rêves et réalité

1. Lisez la BD Une jeunesse clandestine.



2. Analysez l'un des deux aspects suivants : – élèves A : les rêves de Joao,
– élèves B : la vie réelle de Joao.



Puis comparez vos idées avec un(e) partenaire qui a travaillé sur le même sujet.

3. Échangez ensuite vos résultats avec un(e) élève qui a travaillé sur l'autre sujet et remplissez la deuxième colonne du tableau.

A : Les rêves de Joao	B : La vie réelle de Joao

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

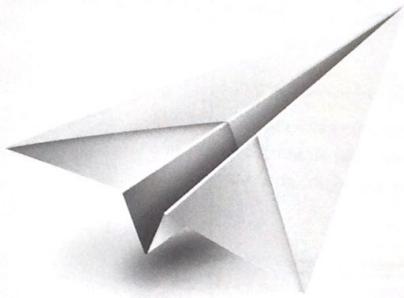
© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.



L'avion de papier (1)

KV 10

Quels sont vos rêves et vos souhaits ? Notez-les sur l'avion de papier.



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8



L'avion de papier (2)

KV 11

Regardez les extraits de la BD Une jeunesse clandestine. L'avion de papier revient plusieurs fois comme symbole. Expliquez ce que ce symbole représente.



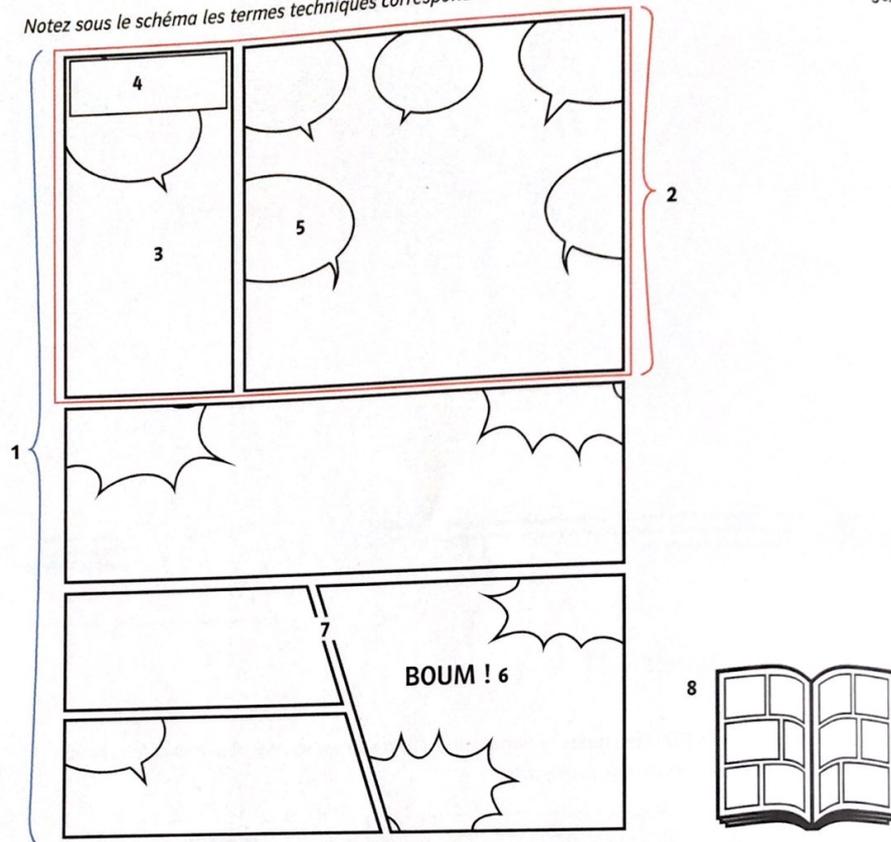
© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

KV 12

L'analyse d'une BD (1/2)

Notez sous le schéma les termes techniques correspondants. Aidez-vous des définitions en bas de la page.



1. 5.
 2. 6.
 3. 7.
 4. 8.

un album	un livre qui contient une bande dessinée
une planche	une page de BD
une bande (ou : un bandeau)	une série horizontale de plusieurs vignettes
une vignette (ou : une case)	une image de BD délimitée par un cadre
un caniveau	l'espace entre deux vignettes
une bulle	un espace de forme variable qui contient les paroles ou les pensées d'un personnage
un récitatif	un cadre rectangulaire qui contient une ou plusieurs phrases narratives ou descriptives
une onomatopée	un mot qui imite un son ou un bruit

L'analyse d'une BD (2/2)

KV 12

Expressions utiles :

La mise en page (*Seitenlayout*) est claire / conventionnelle / statique / dynamique.

Le style / le graphisme (*grafische Gestaltung*) est plutôt réaliste / moderne / classique / expressif (*ausdrucksstark*) / caricatural / fantaisiste / très coloré.

Comme pour un film, le dessinateur d'une bande dessinée choisit un certain **cadrage** et une certaine **perspective** pour ses vignettes. Le vocabulaire technique ci-dessous peut être utilisé pour les films et pour les BD.

Le cadrage: les plans de la caméra (= Bildausschnitt ; Kameraeinstellungen)



Le plan d'ensemble (= Panorama, Weitwinkel) :

Situer : il permet de présenter le personnage dans un environnement. La caméra reste toujours à distance et les décors sont prédominants.



Le plan moyen (= Halbtotale) :

Attester : il sert à distinguer un personnage de ce qui l'entoure, lui accorder une importance. Ce plan fait ressortir le corps du personnage, son physique, sa façon de bouger, etc.



Le plan rapproché (= Nahaufnahme) :

Préciser : il met en évidence les sentiments du personnage. Il est souvent utilisé pour mettre en scène des dialogues puisqu'on voit comment les épaules et les mains participent à la conversation.



Le gros plan (= Großaufnahme) :

Dramatiser : il traduit une dimension intérieure en communiquant au spectateur / lecteur les sentiments du personnage. Il peut mettre aussi en évidence un objet.



Le très gros plan / le détail (= Detailaufnahme) :

Focaliser : il saisit un détail (expression, objet, ...). Ce plan confère une grande importance au détail présenté et peut provoquer un effet de choc.

Les perspectives de la caméra



La plongée (= Vogelperspektive) :

La caméra filme du haut et donne une vue vers le bas, elle provoque traditionnellement un sentiment de supériorité de la part de celui qui regarde.



La contre-plongée (= Froschperspektive) :

La caméra filme du bas et donne une vue vers le haut, elle suggère la supériorité de ce qui est filmé.



L'angle normal / la perspective neutre :

L'objectif de la caméra est à la même hauteur que l'objet ou la personne filmé. Cette perspective est perçue comme neutre ou réaliste.



KV 13

Discussion dans la famille

Vous allez faire un jeu de rôles : il s'agit d'une discussion dans la famille de Joao.

1. Lisez les informations sur votre rôle. Préparez des arguments qui défendent votre point de vue.
2. Désignez une personne qui participera à la discussion.

Joao

Tu n'es pas satisfait de ta vie en France : tu voudrais avoir plus de perspectives d'avenir.
 Tu as l'impression de faire beaucoup d'efforts mais que rien ne change.
 Tu te sens abandonné par ta sœur, tu dois gérer trop de choses tout seul.
 La façon dont sont traités les migrants en France te met mal à l'aise.

La sœur de Joao

Tu te sens responsable de ta famille.
 Tu as l'impression de ne rien pouvoir faire car tu travailles trop.
 Tu aimerais t'engager plus, mais tu ne sais pas comment le faire avec tout ton travail.
 Tu te sens mal à l'idée que Joao s'occupe de tout pour la famille.

Les parents

Vous ne vous sentez pas bien en France. Comme vous ne parlez pas la langue, vous êtes totalement dépendants de vos enfants. Mais vous pensez malgré tout que les enfants doivent aider leurs parents.
 Vous ne comprenez pas que Joao rêve de devenir architecte.

Paroles sans papiers
 Kopiervorlagen
 ISBN 978-3-12-591555-8

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
 Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
 Die Kopiergebühren sind abgegolten.



14

Discussion : fiche d'observation

	La personne...	+	o	-	Exemples
La langue	... parle d'une façon compréhensible.				
	... parle librement.				
	... parle assez fort.				
	... ne fait pas de fautes de langue.				
La capacité à interagir	... réagit à ce que les autres disent.				
	... répond aux questions des autres.				
	... reste fidèle à son rôle.				
Le contenu	... mentionne les arguments importants suivants :				
	... aurait pu mentionner ces arguments :				

KV 16

La vie de Mariem en France

1. Reliez chaque image à l'expression qui lui correspond.

2. Lisez maintenant la BD Esclavage ordinaire et cochez les tâches que Mariem doit faire.



a faire les courses



b nettoyer les vitres



c cuisiner / faire la cuisine



d faire la vaisselle



e passer l'aspirateur / faire le ménage



f faire le repassage



g laver le linge / faire la lessive



h s'occuper des enfants

Les sentiments de Mariem

KV 17

En lisant la BD, vous avez fait la connaissance de Mariem et découvert sa situation. Lisez maintenant la liste de mots qui décrivent des sentiments. Réfléchissez à ceux que Mariem pourrait ressentir : cochez les sentiments qui la caractérisent et justifiez votre choix.

Mariem est / se sent ...

<input type="checkbox"/> amusée	<input type="checkbox"/> excitée	<input type="checkbox"/> désillusionnée
<input type="checkbox"/> contente	<input type="checkbox"/> heureuse	<input type="checkbox"/> bouleversée (<i>erschüttert</i>)
<input type="checkbox"/> curieuse	<input type="checkbox"/> mélancolique	<input type="checkbox"/> désespérée (<i>verzweifelt</i>)
<input type="checkbox"/> détendue (<i>entspannt</i>)	<input type="checkbox"/> frustrée	<input type="checkbox"/> abattue (<i>niedergeschlagen</i>)
<input type="checkbox"/> émue (<i>bewegt</i>)	<input type="checkbox"/> énervée	<input type="checkbox"/> choquée
<input type="checkbox"/> enthousiaste	<input type="checkbox"/> malheureuse	<input type="checkbox"/> inquiète



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
 Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
 Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
 Kopiervorlagen
 ISBN 978-3-12-591555-8



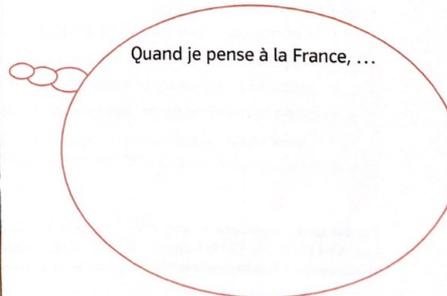
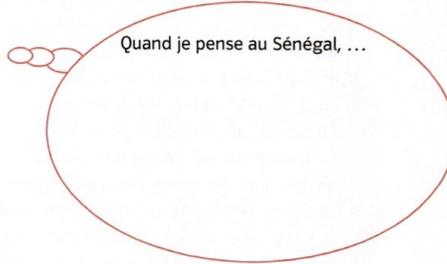
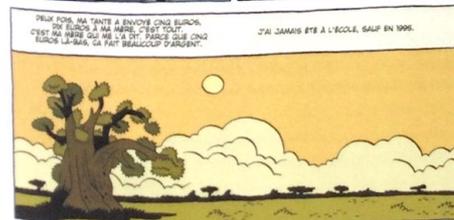
En pensant au Sénégal / à la France...

KV 18

Regardez comment le Sénégal, d'une part, et la France, d'autre part, sont représentés sur ces vignettes tirées de la BD Esclavage ordinaire. Puis pensez à l'histoire de Mariem et à ses sentiments et complétez les bulles avec les pensées de la jeune femme.



(...)



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
 Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
 Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
 Kopiervorlagen
 ISBN 978-3-12-591555-8

KV 39

Citations de la BD *Résister sans papiers*

Lisez votre citation à voix haute. Imaginez l'ordre dans lequel ces citations apparaissent dans la BD *Résister sans papiers*. Puis mettez vos citations au tableau dans l'ordre supposé.

Ici, j'ai fini par rencontrer des militants des mouvements d'aide aux sans-papiers. [...] On a fondé l'association « sans papiers – sans voix ». (A)

Je m'appelle Osmane. Il m'a fallu plusieurs années pour venir en France. (B)

J'avais reçu l'arrêté de reconduite à la frontière. (C)

Moi, je suis d'une génération qui a vécu, pas appris, hein, mais vécu le français en Algérie. (D)

Je suis arrivé directement à C. [...] J'ai fait une demande d'asile territorial, qui a été refusée, puis une demande pour obtenir le statut de réfugié. (E)

Ici, il y a toujours des gens qui veillent à l'injustice sur l'humain. (F)

Les gens du collectif m'ont soutenu. [...] Finalement, ils ont pu parler avec la préfecture et expliquer que le retour au pays était risqué pour moi. (G)

J'ai eu des nouvelles de mes « papiers ». Comme j'étais porte-parole de l'association, je savais qu'« ils » ne me feraient pas de cadeaux. (H)

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.



KV 40

Caractérisation d'Osmane

Lisez encore une fois la BD *Résister sans papiers* et cochez les adjectifs qui caractérisent Osmane. Ensuite, faites le portrait d'Osmane à l'aide des adjectifs choisis.

	++	+	0	-	--	
joyeux						triste
actif						inactif
courageux						lâche
positif						négatif
motivé						démotivé
fort						faible
organisé						désorganisé
sensible						insensible
angoissé						sans crainte
altruiste						égoïste



Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.



L'engagement d'Osmane

KV 41

1. Regardez la vignette qui montre une scène se déroulant à l'association « Sans-papiers – sans voix » (tirée de la BD Résister sans papiers, page 41). Quelle est l'ambiance générale de cette vignette ?
2. Examinez les liens entre texte et dessin sur cette vignette. Relisez si besoin les 4 vignettes précédentes (p. 40-41) pour bien comprendre le contexte.
3. En quoi consiste l'engagement d'Osmane ?



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

Les relations entre la France et l'Algérie

KV 42

Lisez les titres d'articles de journaux. Caractérissez la relation entre les deux pays.
Expliquez brièvement les références au passé.

Entre l'Algérie et la France, des relations hantées par le passé (L'Express, 17/10/2021)

https://www.lexpress.fr/actualite/societe/entre-l-algerie-et-la-france-des-relations-hantees-par-le-passe_2160636.html

France-Algérie : l'impossible divorce (France Culture, 15/10/2021)

<https://www.franceculture.fr/emissions/grand-reportage/france-algerie-l-impossible-divorce>

Emmanuel Macron sur l'Algérie : « Il y aura d'autres tensions, mon devoir c'est de faire cheminer ce travail » (France Inter, 5/10/2021)

<https://www.franceinter.fr/monde/emmanuel-macron-sur-l-algerie-il-y-aura-d-autres-tensions-mon-devoir-c-est-de-faire-cheminer-ce-travail>

Entre l'Algérie et la France, les difficultés d'une réconciliation (L'Union, 5/10/2021)

<https://www.lunion.fr/id299729/article/2021-10-05/entre-l-algerie-et-la-france-des-relations-hantees-par-le-passe>

hanté /ci : beherrscht – cheminer avancer – une réconciliation Versöhnung



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
Kopiervorlagen
ISBN 978-3-12-591555-8

KV 43a

Destins de sans-papiers

Complétez le tableau.	 Joao (Une jeunesse clandestine)	 Rosalie (Prostitution sans papiers)	 Mariem (Esclavage ordinaire)
1. D'où vient-il / elle?			
2. Pourquoi migre-t-il / elle?			
3. Comment est-il / elle entré(e) en France ?			
4. Comment vit-il / elle en France ?			
5. À la fin de la BD, il / elle reste en France ou pas ?			
6. La BD finit-elle bien ?			
7. Y a-t-il une information supplémentaire importante p. 44 ?			
8. Quelle est l'ambiance générale de la BD ?			



© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
 Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
 Die Kopiergebühren sind abgegolten.

Paroles sans papiers
 Kopiervorlagen
 ISBN 978-3-12-591555-8



KV 43b

Destins de sans-papiers

Complétez le tableau.	 Brahim (Survivre sans papiers)	 Malika (Éloignement à la française)	 Osmane (Résister sans papiers)
1. Pays d'origine			
2. Raison de la migration			
3. Conditions d'entrée sur le territoire			
4. Conditions de vie en France			
5. Dénouement (situation finale) de la BD			
6. Fin de la BD : positive ou négative ?			
7. Complément d'information important p. 45 ?			
8. Ambiance générale de la BD			

Paroles sans papiers
 Kopiervorlagen
 ISBN 978-3-12-591555-8

© Ernst Klett Sprachen GmbH, Stuttgart 2022 | www.klett-sprachen.de | Alle Rechte vorbehalten
 Von dieser Druckvorlage ist die Vervielfältigung für den eigenen Unterrichtsgebrauch gestattet.
 Die Kopiergebühren sind abgegolten.



Medienkompetenz als Herausforderung für Erziehung und Unterricht. Weinheim, München: Beltz Juventa, 206-221.

CASPARI, Daniela/RAMMENSEE, Maëlle (2010): Mit dem „Goût du chlore“ Gefühle erkennen. Narrative Kompetenzen entfalten. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 7/2010/6, 4-6.

DEL COURT (2007): *Paroles sans papiers*. URL: <https://www.editions-delcourt.fr/bd/series/serie-paroles-sans-papiers/album-paroles-sans-papiers> [letzter Abruf am 14.04.2023].

DITTMAR, Jakob F. (2017): *Comic-Analyse*. 2. überarbeitete Auflage. Köln: Halem.

EISNER, Will (1985): *Comics and Sequential Art*. New York: Poorhouse Press.

FAVRE, Daniel (1998): Le rôle du langage dans la régulation des comportements violents. In: *Empan* 32, 41-45.

FÜHRER, Carolin (2016): Emotionen in DDR-Geschichtcomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Führer, Carolin (Hrsg.). *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: V&R Unipress, 311-326.

Dies. (2020): Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bild-Wahrnehmung zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. In: *Medien im Deutschunterricht* 2/2020/2, 1-21.

GEREAUME, Mickaël (2007): Paroles. Sans papiers. In: *Planète BD*. URL: <https://www.planetebd.com/bd/delcourt/paroles-sans-papiers/-/4751.html> [letzter Abruf am 04.04.2023].

GIESA, Felix (2015): Graphische Künstlermythen. Comicbiographien über Künstler. In: *Kinder-/Jugendliteratur & Medien* 67/2015/3, 36–50.

GIROUD, Anick (2021): La bande dessinée dans les manuels de FLE (1919-2020). In: *Transpositio*, n°4 *Enseigner la bande dessinée comme (de la) littérature*. URL: <https://www.transpositio.org/articles/view/la-bande-dessinee-dans-les-manuels-de-fle-1919-2020> [letzter Abruf am 13.04.2023].

GROENSTEEN, Thierry (2007): *The System of Comics*. Jackson: University Press of Mississippi.

Ders. (2014): Zwischen Literatur und Kunst: Erzählen im Comic. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 64, 33-42.

GRÜNEWALD, Dietrich (Hrsg.) (2010): *Struktur und Geschichte der Comics: Beiträge zur Comicforschung. Ausgewählte und aktualisierte Vorträge der ersten drei Tagungen der Gesellschaft für Comicforschung*. Bochum: Bachmann.

GRÜNEWALD, Andreas/PLIKAT, Jochen/WIELAND, Katharina (2013): Einführung. In: Dies. (Hrsg.): *Bildung – Kompetenzen – Literalität: Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 9-17.

- GRÜNEWALD, Dietrich (2014): Die Kraft der narrativen Bilder. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hrsg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, 53-77.
- Ders. (2020): Der Traum vom besseren Leben - Das Thema Migration im Comic. In: icon Düsseldorf (Hrsg.): *Krieg und Migration im Comic. Interdisziplinäre Analysen*. Bielefeld: transcript, 21-52.
- HALLET, Wolfgang (2015): Literarisches und multiliterales Lernen mit graphic novels im Fremdsprachenunterricht. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 193-207.
- HECKE, Carola (2010): Mit Bildern zu visueller Kompetenz im Französischunterricht. In: *Französisch heute* 41/2010/4, 158-164.
- HOFFMANN, Jeanette/FÜHRER, Carolin (2017): Zum didaktischen Potenzial von Graphic Novels. In: Scherf, Daniel (Hrsg.): *Inszenierungen literalen Lernens: Kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 192-205.
- JAFFE, Meryl J./HURWICH, Talia (2018): *Worth A Thousand Words. Using Graphic Novels To Teach Visual and Verbal Literacy*. San Francisco: Jossey-Bass.
- KLAR, Elisabeth (2014): Transformation und Überschreibung: Sprache und Text in ihrer Beziehung zum Körper-Zeichen in den Comics von Alfred. In: Hochreiter, Susanne/Klingenböck, Ursula (Hrsg.): *Bild ist Text ist Bild. Narration und Ästhetik in der Graphic Novel*. Bielefeld: transcript, 169-189.
- KOCH, Corinna (2017): *Texte und Medien in Fremdsprachenunterricht und Alltag. Eine empirische Bestandsaufnahme per Fragebogen mit einem Schwerpunkt auf Comics*. Stuttgart: ibidem Verlag.
- KOCH, Corinna (2022): „Die beste Werbung für frankophone Comics ist guter Französischunterricht“. Expertinnen-Interview mit Corinna Koch. In: Pustka, Elissa (Hrsg.): *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et diactiques. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung* Band 24. Tübingen: Narr Verlag, 401-411.
- KRAFFT, Ulrich (1978): *Comics lesen. Untersuchungen zur Textualität von Comics*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- KÜSTER, Lutz (2015): Warum ästhetisch-literarisches Lernen im Fremdsprachenunterricht? Ausgewählte theoretische Fundierungen. In: Küster, Lutz/Lütge, Christiane/Wieland, Katharina (Hrsg.): *Literarisch-ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie – Empirie – Unterrichtsperspektiven*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag, 15-32.
- LACASSIN, Francis (1971): *Pour un neuvième art: la bande dessinée*. Paris: Folio.
- LE BESCONT, Karin (2022): Apprendre les émotions avec la BD : l'exemple de la BD à succès Seuls. In: Pustka, Elissa (Hrsg.): *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et diactiques*.

Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung Band 24.
Tübingen: Narr Verlag, 443-465.

- LEJEUNE, Philippe (1975): *Le pacte autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.
- LEUPOLD, Eynar (2002): La Bande Dessinée. In: ders. (Hrsg.): *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*. 4. Auflage 2007. Seelze-Velber: Kallmeyer, 341-350.
- LÜNING, Marita (2014): Sehverstehen – Bilder lesen lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 12/2014/3 (46), 4-9.
- MCCLLOUD, Scott (2001): Comics richtig lesen. Die unsichtbare Kunst. 2. Auflage. Hamburg: Carlsen Verlag.
- MORYS, Nancy (2014): „So vielfältig können BD sein!“. Das Projekt „Francomics“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Französisch* 11/2014/3, 7-11.
- Dies. (2018): „Bandes dessinées“ im Fremdsprachenunterricht Französisch. *Annäherung an eine empirisch fundierte Teilbereichsdidaktik*. Berlin: Peter Lang Verlag.
- MUÑOZ, José (2007): Introduction. In: ALFRED/CHAUVEL, David/LE GALLI, Michael et Collectif (2021): *Paroles. Sans papiers*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag. Originalausgabe erschienen 2007. Paris: Éditions Delcourt, 6-7.
- OECD (2017): Comment va la vie? Mesurer le bien-être. In: CRONE, Ruth (2022): *Paroles. Sans papiers. Dossier pédagogique*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 77.
- OLSEN, Ralph (2011): Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. Eine didaktisch-kompetenzorientierte Annäherung. In: *ZAEB* 3/2011/1, 1-16.
- PEETERS, Benoît (1993): *La bande dessinée. Un exposé pour comprendre. Un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- PICUM (2017): *Warum "Ohne Papiere", "Undokumentiert" oder "Ohne Aufenthaltsstatus"*
URL:https://picum.org/Documents/WordsMatter/Leaflet_GERMAN_March2017.pdf
[letzter Abruf am 13.04.2023].
- PUSTKA, Elissa (2022): La bande dessinée – une ressource précieuse pour la linguistique et la didactique du FLE. In: Dies. (Hrsg.). *La bande dessinée. Perspectives linguistiques et diactiques. Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung* Band 24. Tübingen: Narr Verlag, 13-53.
- REINFRIED, Marcus (2002): Motivationsförderung im Französischunterricht: Möglichkeiten und Grenzen. In: *Französisch heute* 33 (2), 182-197.
- RIECKMANN, Carola/GAHN, Jessica (2013): Die kulturelle Bedeutsamkeit des Ästhetischen zwischen Kompetenzen und Standards – eine Einleitung zum Band „Poesie verstehen – Literatur unterrichten“. In: dies. (Hrsg.): *Poesie verstehen – Literatur unterrichten*. Baltmannsweiler: Schneider, 7-13.
- RINNERHALER, Peter (2017): Die Ästhetik der Vermittlung. Die Themen Flucht und Migration in Comics/Graphic Novels. In: *Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung*. Frankfurt am Main: GKJF, 114-129.

- RÖSSLER, Andrea (2010): Literarische Kompetenz. In: Meißner, Franz- Joseph/Tesch, Bernd (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 131-136.
- ROUVIÈRE, Nicolas (Hrsg.) (2012): *Bande dessinée et enseignement des humanités*. Grenoble: UGA Éditions.
- ROUX, Antoine (1970): *La bande dessinée peut être éducative*. Paris: Editions de l'École.
- SCHERER, Klaus R. (2005): What are emotions? And how can they be measured?. In: *Social science information* 44/2005/4, 695-729.
- SCHMID, Johannes C. P. (2021): *Frames and framing in documentary comics*. Cham: Palgrave Macmillan.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1- 10. Teil C Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10*.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe – Französisch*.
- SPINNER, Kaspar (2006): Literarisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 200, 6-16.
- STATISTA (2022): *Extrême droite en France: score au premier tour des principales élections 2007-2022*. URL: <https://fr.statista.com/statistiques/1276591/rassemblement-nationalscore-principales-elections/> [letzter Abruf am 12.04.2023].
- VIE-PUBLIQUE (2023): *Projet de loi pour contrôler l'immigration, améliorer l'intégration*. URL: <https://www.vie-publique.fr/loi/287993-projet-de-loi-immigration-integration-asile-2023> [letzter Abruf am 14.04.2023].
- WIRTHMANN, Eva-Maria (2015): Graphic Novels im Spanischunterricht. In: Grünwald, Andreas/Roviré, Barbara/Bermejo Muñoz, Sandra (Hrsg.): *Spanischunterricht weiterentwickeln. Perspektiven eröffnen. E/LE hacia el futuro – Desarrollando perspectivas*. Trier: wvt, 115-134.

