

Spielfilme als Lernmittel zur Förderung interkultureller Kompetenz¹⁸

Michaela KOVÁČOVÁ
Pavol-Jozef-Šafárik-Universität

Abstrakt

In der Fremdsprachendidaktik setzt sich der interkulturelle Ansatz seit Ende der 80er Jahre allmählich durch, in dessen Rahmen man eine breite Palette von Methoden und didaktischen Hinweisen für den Medieneinsatz zur Vermittlung der Zielkultur und Bewusstwerdung von Prozessen, die interkulturelle Interaktionen beeinflussen, entwickelte. Zu den Medien, die ein Potential für die Vermittlung bzw. Förderung interkultureller Kompetenz aufweisen, zählen auch Spielfilme. Durch die Visualisierung von Geschehensabläufen werden die Lerner häufig intensiver emotional angesprochen als es mithilfe der Textarbeit erreichbar ist. Neben dem Faktenwissen über das Zielland vermitteln die Filme auch Handlungsrationitäten und weltanschaulichen Interpretationen dortiger Einwohner. Ein besonderes Potential haben die Filme, die speziell interkulturelle Begegnungen, Migration und Akkulturation zum Thema haben.

Am Beispiel des Melodrams "Nirgendwo in Afrika" wird gezeigt, wie ein Film die Vermittlung zentraler Begriffe des kulturallgemeinen Wissens (Akkulturationsstrategien, Kulturschock, interkulturelle Kompetenz) unterstützt und die Empathie schulen kann.

Schlüsselwörter

Spielfilm, interkulturelle Kommunikation, interkulturelle Kompetenz, Migration, Akkulturation, Fremdsprachendidaktik

1. Einführung

Globalisierung und Migration sind Bestandteile unseres Alltags geworden. In der letzten Zeit nehmen unsere Heimatländer kleinere oder größere Zahl der Migranten auf, aber nicht nur die Fremden kommen zu uns. Auch wir suchen Kontakt mit dem Fremden auf – ob in der Arbeit oder in der Freizeit. Viele Mitbürger, v.a. junge Menschen, nutzen den Vorteil des freien Personenverkehrs in der EU und arbeiten oder studieren im Ausland. Auch diejenigen die zu Hause bleiben, arbeiten oft in internationalen Teams mit Kollegen aus aller Herren Ländern zusammen. Bikulturelle Freundschaften, Partnerschaften und die Mehrsprachigkeit gehören zur Alltagsrealität nicht nur im Leben einer globalen Elite, sondern beeinflussen immer mehr Menschen. In diesem Zusammenhang

¹⁸ Der Beitrag entstand im Rahmen des Projekts KEGA 051UK-4/2016 *Prehĺbenie vyučovania kultúry a umenia v študijnom programe "nemecký jazyk a literatúra" prostredníctvom blended-learningu/Förderung von Kultur und Kunst im Studienprogramm "Deutsche Sprache und Literatur" durch Blended Learning*

spricht man über interkulturelle Kompetenz (IKK) als eine Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts.

Der Vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, die Möglichkeiten der Förderung der IKK mittels Didaktisierung von Spielfilmen mit geeigneter Thematik aufzuzeigen. Da sich der Beitrag primär an Fremdsprachenlehrer wendet, wird zuerst die Stellung der IKK als einer Zielkompetenz im Fremdsprachenunterricht diskutiert und danach das sozialwissenschaftliche dreidimensionale Modell der IKK dargestellt. Im dritten Abschnitt wird das Potential der Spielfilme für die Entwicklung einzelner Teilkompetenzen der IKK erörtert und die Kriterien der Filmauswahl beschrieben. An diese theoretische Untermauerung knüpft im letzten Teil ein Didaktisierungsvorschlag für den Film *Nirgendwo in Afrika* an.

2. Etablierung des Konzepts IKK in der Fremdsprachendidaktik

Die heute selbstverständliche Integration von Kulturinhalten in den Fremdsprachenunterricht, war in der Vergangenheit eher eine Seltenheit und schränkte sich nur auf bestimmte Aspekte ein. Man ging zwar davon aus, dass zum Sprachenlernen auch Kennenlernen der Kultur des Ziellandes/der Zielländer gehört, jedoch wurde Kultur auf die *Hochkultur* im Sinne von Kunst, Literatur, Geschichte und Beitrag des jeweiligen Landes zum „Zivilisationsfortschritt der Menschheit“ reduziert.

Erst nach der kommunikativen Wende in den 1970er-Jahren hat sich die Auffassung der Kultur im Fremdsprachenunterricht erweitert und sich dem anthropologischen Kulturbegriff genähert. Unter Kultur verstehen Anthropologen alle Lebensäußerungen, nicht nur die sog. Hochkultur. Ihre Aufmerksamkeit schenken sie nicht nur Artefakten der Kultur; sondern auch Praktiken sowie Normen und Werten, die das Handeln der Angehörigen der jeweiligen Kultur steuern. Im Fremdsprachenunterricht verengte man aber diesen Blick und konzentrierte sich auf nur auf *sichtbare Elemente der Alltagskultur* – Artefakte und Praktiken z. B. in der Gastronomie, im Schulalltag, bei Festen, vermittelte die Sprachroutinen in Dienstleistungssektor u. Ä. Die Vermittlung dieser Informationen sollte eine problemlose Orientierung in der Welt der Zielsprache ermöglichen und der Bewältigung von „Grundfunktionen menschlichen Daseins“ (Storch 1999: 286) dienen. Ein weiterer Unterschied im Vergleich zur Kulturanthropologie bestand in der Vereinfachung und Darlegung der Zielkultur als homogen.

Durch gesellschaftliche Änderungen seit 1990er-Jahren (Anstieg von beruflicher, aber auch erzwungener Mobilität (Migranten) und insbesondere durch die Entstehung globaler wirtschaftlicher Verflechtungen, kam der interkulturelle Kontakt auf die Tagesordnung vieler Menschen. Dabei merkten die Betroffenen schnell, dass sie weder mit Kenntnissen über die Hochkultur ihrer fremdsprachigen Kommunikationspartner noch mit oberflächlichem Wissen in der kommunikativen Landeskunde, das sich am Bedarf von Touristen orientiert, weiterkommen – denn um interkulturell angemessen zu agieren, ist mehr notwendig. Für die Fremdsprachendidaktik bedeutete es einen Paradigmenwechsel. Sie hat sich von dem Ideal der perfekten Beherrschung der Zielsprache auf dem Niveau „highly

educated native speaker” (Byram 1989: 10) verabschiedet und stattdessen gelernt, in den Fremdsprachenlernenden eher potentiale kulturelle Mittler zu sehen. Der Pate dieses Konzepts, Michael Byram, nannte das neue Ziel der Fremdsprachendidaktik “*interculture speaker*” (Byram 1997). Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen fanden seine Gedanken in den Konzepten des Weltwissens, des sozio-kulturellen Wissens, der interkulturellen Bewusstseins und der interkulturellen Fertigkeiten (Coste et al 2001: 105-106) seinen Niederschlag. Die beiden Wissensarten betreffen Inhalte der kognitiven Landeskunde, Kulturspezifika des Landes oder die Länder, in dem oder in denen die Sprache gesprochen wird. *Das interkulturelle Bewusstsein* bezieht sich auf das Wissen über kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Zielkultur(en) und knüpft an das Weltwissen und das soziokulturelle Wissen der Lernenden an. *Die interkulturellen Fertigkeiten* umfassen laut GER:

- Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehöriger anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden
- Die Fähigkeit als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen
- Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.

(Coste et al 2001: 106)

Parallel dazu entstand in der Psychologie, in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften ein weitreichendes *dreidimensionales Konzept der interkulturellen Kompetenz (IKK)*, das neben der “Mittler-Fertigkeiten”, die nur ein Teil der verhaltensbezogenen Dimension sind, noch die sog. affektive Dimension und kognitive Dimension umfasst.

Die affektive Dimension fokussiert auf Einstellungen, Emotionen, Intentionen, Bedürfnisse und Motivationen, die für einen positiven Verlauf interkultureller Interaktionen und für weiteres interkulturelles Lernen nötig sind. Konkret werden der affektiven Dimension oft Offenheit, Unvoreingenommenheit, Neugier und Entdeckungsgeist, verbunden mit dem Respekt vor dem Fremden (Deardorff 2006: 241ff., Byram 1997: 34ff.) sowie die Bereitschaft, eigene kulturelle Orientierungsmuster zu hinterfragen, zugeordnet (Byram 1997: 34ff). Bolten fügt in Anlehnung an Gertsen noch Ambiguitätstoleranz,¹⁹ Flexibilität, Empathie und Rollendistanz sowie geringen Ethnozentrismus²⁰ hinzu (Bolten 2003: 374). Da diese Dimension Motivationen und Einstellungen deckt, ist sie

¹⁹ Fähigkeit, das Spannungsverhältnis zwischen unvereinbaren Gegensätzen und Mehrdeutigkeiten „auszuhalten“ (Neuner 2003: 423).

²⁰ Einstellung, die „in den Mittelpunkt das eigene soziale Kollektiv stellt und dieses gegenüber anderen, fremden Kollektiven als höherwertig, überlegen interpretiert (Hillmann, 1994: 202).

wesentlich für das Ankurbeln interkulturellen Lernens (IKL). Zugleich ist sie aber nur schwer mit gängigen didaktischen Methoden und Mittel beeinflussbar, weil die Einstellungen relativ fest sind und tief verankert sind. Nur etwa 20%-33% der interkulturellen Trainings erreichen diesbezüglich signifikant positive Effekte (Kováčová 2010: 184-189).

Die *kognitive Dimension* umfasst das Verständnis des Kulturphänomens, das Wissen über eigene und fremde Orientierungsmuster, wobei ihre Dynamik ebenso wie ihre eigenartige Logik akzeptiert werden. Weitere Komponenten der kognitiven Dimension sind das Verstehen der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse, Reflexionsfähigkeit und Metakommunikationsfähigkeit (Bolten 2003: 374), die helfen, sich mit Ängsten vor dem Fremden konstruktiv auseinanderzusetzen. Ebenso wichtig ist es die Wurzeln dieser Ängste zu kennen. Byram (1997: 51ff.) sowie Morawietz und Reichel (2016: 6) sprechen in diesem Zusammenhang vom Wissen über die historischen Beziehungen zwischen Eigen- und Fremdkultur und deren Projektion im kollektiven Gedächtnis.²¹ Die kognitive Dimension lässt sich relativ effektiv durch pädagogische Instruktion modellieren und die Lernfortschritte sind am einfachsten zu messen (Kováčová 2010: 184-194).

Die dritte – *verhaltensbezogene* – *Dimension* schließt Fertigkeiten ein, die eine erfolgreiche Performance in interkulturellen Situationen ermöglichen. Dazu zählen Sprachkompetenzen, die Fähigkeit, kulturelle Phänomene in den alltäglichen Interaktionen und Artefakten zu entdecken (skill of discovery), die Fähigkeit, zu beobachten sowie das Beobachtete unter Nutzung kulturellen Wissens adäquat zu analysieren und zu interpretieren. Ferner werden soziale Kompetenzen wie Interaktionsmanagement, die Fähigkeit, Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufzubauen, Kommunikationsfähigkeit Problemlösungskompetenz, Konfliktlösungskompetenz und von anderen Fähigkeiten eine angemessene Art sich selbst zu präsentieren (Self Disclosure) sowie die Fähigkeit zur kritischen Beurteilung der Eigen- und Fremdkultur (Bolten 2003: 374, Deardorff 2006: 241ff., Wiseman 2002, 211f., Byram 1997: 53f.) der verhaltensbezogenen Dimension zugerechnet. Die Förderung dieser Dimension wurde bei den Evaluationen interkultureller Trainings relativ selten gemessen, positive Effekte wurden besonders beim Einsatz erfahrungsorientierter Methoden (Rollenspiele, Simulationsspiele etc.) und in kombinierten kognitiv-erfahrungsorientierten Trainings erhoben (Kováčová 2010: 184-194).

²¹ Die beiden letztgenannten Autoren (Morawietz und Reichel 2016: 5) weisen in ihrem Konzept der IKK auf eine enge Verwobenheit aller Dimensionen bei der Dominanz der Kognition hin, indem sie die IKK als Mitdenken, Kennenlernen und Bemühung um Verstehen der legitimen Interessen des „Anderen“, des „Fremden“ und derer Integration in das eigene Weltbild charakterisieren. „Nur in einer beständigen Auseinandersetzung mit dem „Fremden“ und damit auch mit den eigenen sich verändernden lebendigen Werten und Normen, dem ständigen Bemühen um ein Verstehen (vor dem Bewerten) dessen, was „befremdet“, kann wirklicher Respekt entstehen. Ein Respekt, der nachhaltiger und gleichberechtigter ist, als nur eine duldende Toleranz es vermag.“ (Morawietz und Reichel 2016: 5)

Inwieweit aber die Förderung aller Komponenten der IKK das Ziel des Fremdsprachenunterrichts (FSU) sein kann, ist ein Thema didaktischer Diskussion. So lehnt Juliane House (1996) Schulung der affektiven Komponenten der IKK innerhalb des FSU ab und empfiehlt stattdessen, sich auf die genuine Aufgabe des FSU – auf die Sprachvermittlung zu konzentrieren. Innerhalb kann aber auf die sprachbezogenen Kulturunterschiede zwischen der Mutter- und Fremdsprache (komparative Semantik) bzw. sich auf die Differenzen im kommunikativen Verhalten in beiden Sprachen (kulturspezifischer Ausdruck von Illokutionen als Teil der komparativen Pragmatik etc.) hingewiesen werden. Im Gegensatz dazu plädieren z.B. Ulrike Kaunzner (2008: 16-25) oder Jörg Roche (2005: 220-240) für die Öffnung des FSU für gesellschaftlich-politische Themen. Diese Öffnung kann auf der Sekundarstufe in Landeskundeeinheiten erfolgen; im tertiären Bildungsbereich führt sie zur Entstehung neuer Studiengänge (German Studies) und Fächer innerhalb des Germanistikstudiums.

3. Spielfilm als Medium zur Förderung der IKK

Spielfilme avancieren zu einem anerkannten Lernmittel in interkulturellen Trainings (Fowler und Blohm 2004: 53-55) wie auch im FSU (Brandi 2001, Henseler et al. 2011, Welke und Faistauer 2015). Ihre Attraktivität ergibt zu einem dadurch, dass die Filmrezeption primär mit der Freizeit und nicht mit dem Lernen assoziiert wird. Diese Einstellung stellt jedoch eine Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die im Unterricht den gewöhnlichen passiven Filmkonsum verhindern müssen und stattdessen den Lernenden das Medium Film als anregendes Lernmittel vorstellen sollen.

Zum anderen machen die Kombination von Bild und Ton und die Nachahmung der Realität die Filme sehr attraktiv. Dadurch wirkt die Filmnarration anschaulich und einprägend. Eine spannende Handlung und Entwicklung der Protagonisten fordern Emotionen der Lerner mehr heraus, als es gewöhnlich in den Vorlesungen durch Lektüre von Sachtexten möglich ist. Für die *Förderung der IKK* heißt es, dass *mittels Filme neben der kognitiven auch die affektive Dimension und indirekt auch die verhaltensbezogene Teilkompetenzen modelliert werden können*.

Die Funktion der Filme bei der Förderung der IKK kann man mit einer Fenster-Metapher gut beschreiben. Filme dienen als Fenster zur Welt aber auch als Fenster zum Selbst. Sie bieten einen *Einblick in die fremde Realität*, stellen *lebensnahe Situationen* dar, inszenieren menschliche Beziehungen, zeigen Verhaltensmuster, Konflikte sowie Lösungsansätze in einer konkreten kulturellen und sozialen Umgebung. Durch geeignete Aufgaben können die Lernenden dann auf Kulturunterschiede zwischen ihrem Milieu und der Filmwelt aufmerksam gemacht werden. Filme können also für die Vermittlung *kulturspezifischen Wissens* in bestimmten Kontexten eingesetzt werden (Fowler und Blohm 2004: 54, Henseler et al. 2011: 8).

Ebenso wie ein Fenster einen Blick nicht nur nach draußen, sondern auch einen Blick nach innen ermöglicht, können im Sinne des schülerzentrierten Unterrichts Aufgaben erstellt werden, in denen die Lernenden nicht nur über den

jeweiligen Film, sondern auch über sich selbst sprechen, ihre Einstellungen und Wertorientierung artikulieren (Henseler et al. 2011: 9), denn die *Reflexion der eigenen Orientierungsmuster* ist für die Entwicklung der IKK ebenso wichtig, wie die Beschäftigung mit dem Fremden.

Werden die individuellen Orientierungsmuster im Heimatland der Lernenden diskutiert, werden sich die Lernenden mit einer Vielfalt der Ansichten auseinandersetzen müssen. Dadurch erfahren sie die *Heterogenität der eigenen Heimatkultur*; es wird ihnen bewusst, dass es auch innerhalb einer "Landeskultur" verschiedene Lebensentwürfe und Wertpräferenzen gibt, die nebeneinander existieren können. Geht man einen Schritt weiter und kreiert man Aufgaben, in denen die Lerner ihre Ansichten mit Sichtweisen ihrer Eltern vergleichen sollen, wird ihnen *Dynamik kultureller Systeme* deutlich gemacht. Im weiteren Unterrichtsverlauf sollen Lehrpersonen dafür sorgen, dass beide diese Erkenntnisse auf die Zielkultur übertragen werden, um die Bildung von starren, vereinfachten Bildern des Fremden (Stereotypen) zu vermeiden.

Ein besonderes interkulturelles Potential weisen die Filme mit der Migrationsthematik auf. Im deutschen Kino tauchten sie Ende der 90-er Jahre und verstärkt seit dem Anfang des 21. Jahrhunderts auf (Holzwarth 2013). Sie decken praktisch alle Filmgenres von Drama bis zur Komödie ab. Sie liefern Beispiele für *individuelle Akkulturationsgeschichten und Strategien für die Auseinandersetzung mit dem Fremden*, zeigen die Pluralität der Migrationserfahrungen, schneiden oft auch das Thema der Mehrsprachigkeit und Switchen zwischen verschiedenen Kulturen und Sprachen an. Ferner laden sie zur Diskussion über die Bedeutung von Vorurteilen und Stereotypen im Alltag und narrativen Formaten ein (Holzwarth 2008: 11). Diese Aspekte fördern der *Verstehen der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse und die Reflexionsfähigkeit*.

Ein besonderer Vorteil von Spielfilmen liegt darin, dass sie nicht primär als Lernmedien für interkulturelle Trainings entwickelt wurden, weswegen sie weniger die Gefahr des "Kulturifizierung" (Weichelmann 2010: 331) in sich bergen, also die Steuerfunktion von Kultur wird in ihnen nicht überbetont. In didaktischen Filmen oder Fallstudien, die für interkulturelle Trainings besonders konstruiert wurden, lauert die Gefahr, dass der Faktor Kultur zu stark in Fokus gesetzt wird und andere Faktoren wie Person des Protagonisten mit seinen Charaktermerkmalen und Situation ausgeblendet werden. Die Menschen können dann als "kulturelle Maschinen" erscheinen, die vollständig von kulturellen Mustern determiniert sind. In den Spielfilmen sind hingegen die Protagonisten mehreren Einflussfaktoren ausgesetzt. Kultur ist nur ein Faktor unter vielen, der ihr Handeln (mit)steuert. Darüber hinaus erscheint sie eher versteckt, was unserem alltäglichen Wahrnehmen ähnlicher ist.

Der "Kulturifizierung" wird auch durch Darstellung allgemein menschlicher Themen und Erfahrungsmuster vorgebeugt, die in Filmen unterschiedlicher Provenienz aufgegriffen werden (z.B. Abgrenzung gegenüber den Eltern, Suche nach Identität, Liebe, Bedürfnis nach Liebe und Anerkennung etc. Holzwarth 2008: 11).

Auch wenn Filme Aufschluss über fremdkulturelle Wirklichkeit geben können, muss man stets zu beachten, dass sie *Kunstprodukte* sind. Das heißt, "sie

bilden nicht die Wirklichkeit ab, sondern liefern durch die Selektion dessen, was dargestellt wird, sowie die Art und Weise, wie das Geschehen dargestellt wird einen bestimmten Blick auf die Wirklichkeit" (Surkamp 2010: 63). Um bei der Fenster-Metapher zu bleiben, das Fensterglas kann unterschiedliche Farben und Qualität haben. Sie hängen vom Geschmack und der Intention des Regisseurs ab, die durch den sozialen und zeitlichen Rahmen der Filmentstehung mitgeprägt sind. Lernende wenn erst dann kulturkompetente Filmrezipienten, wenn sie über die Konstruiertheit, Ausschnittshaftigkeit und Perspektivität jedes Films wissen (Henseler et al. 2011: 20). Alle bisher besprochenen Aspekte beziehen sich auf die kognitive Dimension der IKK.

Von der affektiven Dimension können Spielfilme zur Entfaltung von Neugier, Ambiguitätstoleranz, Offenheit und Empathie beitragen. In den Filmen, die interkulturell orientierte FilmDidaktik nutzt, wird oft Neues, am ersten Blick Unverständliches oder sogar Abscheu Erregendes gezeigt. Es verlangt von den Zuschauern *Ambiguitätstoleranz*, diese uneindeutigen, unangenehmen Szenen in der Hoffnung auszuhalten, dass die Gründe und Motive für das seltsame Verhalten der Protagonisten durch die weitere Filmsequenzen erklärt werden. Das Filmverstehen setzt einen offenen Rezipienten voraus, der die Motive und eigene Logik der Figuren nachzuvollziehen versucht und die Machart des Films akzeptiert.

Die Schilderung konkreter Einzelschicksale und Verwendung spezifischer Darstellungstechniken (z.B. Close-Up-Einstellung) machen die Innenwelt der Protagonisten erfahrbar und fordern Emotionen der Rezipienten heraus. Dabei können die Zuschauer eine Stellung zwischen zwei Polen einnehmen. Sie können die Handlung distanziert betrachten, d. h. eine Art "Adlerperspektive" mit Weitblick wählen, oder sie können sich in (eine der) Filmfiguren einfühlen, wodurch ihre Empathie trainiert wird. Bei der *Empathie* handelt es sich um eine emotionale Identifizierung mit dem anderen, die durch Perspektivenübernahme ermöglicht wird. Ihre Voraussetzung ist das Wissen über Normen, Erwartungen und Bedürfnisse des Interaktionspartners. In interkulturellen Interaktionen heißt es "sich in die fremde Welt zu wagen, die anderen in ihren eigenen Kontexten verstehen zu lernen, die "Normalität des Fremden" zu erfassen" (Zeuner 1997: 6). Empathische Menschen sind meistens eher fähig, angemessen zu reagieren. Empathie ist also eine Eigenschaft, die affektive und kognitive Elemente verbindet und sich im Verhalten demonstriert.

Durch Spielfilme kann die verhaltensbezogene Dimension der IKK aber auch noch anders modelliert werden. Im Filmgeschehen *beobachten bzw. entdecken* die Lernenden *neue Handlungsweisen, Problemlösungen, und Kommunikationsmuster*. Akzeptieren die Zuschauer eine der Filmfiguren als Modell, hat die Figur bestimmte Eigenschaften, die für die Lernenden attraktiv sind, kann das Lernen am Modell erfolgen: Durch Beobachten erfahren die Lernenden welche Verhaltensweisen unter welchen Umständen in einem spezifischen kulturellen

Umfeld erwünscht sind und welche nicht. Dadurch wird ihr Verhaltensrepertoire tangiert,²² ihre Problemlösungs- und Konfliktlösungskompetenz geschult.

Von der *Fremdsprachenkompetenz* werden bei der Filmarbeit sowohl rezeptive als auch produktive Fertigkeiten gefördert. Zur Schulung der Sprachrezeption trägt bei, dass die Lernenden die Fremdsprache im Film kontextualisiert und beinahe in ihrer authentischen Form erleben. Für Lerner im Ausland, die ausschließlich von Nicht-Muttersprachlern unterrichtet werden, stellten die Schauspieler aus den im Zielland produzierten Filmen oft die einzigen authentischen Sprachvorbilder dar. Durch Filmdialoge können sie viel von verbalen aber auch non-verbalen und paralinguistischen Merkmalen der Kommunikation wie Mimik, Gestik und Körpersprache bzw. Intonation, Sprechtempo und Sprechpausen lernen. Auf dieses didaktische Potential der Spielfilme soll besonders hingewiesen werden, denn den paralinguistischen und nonverbalen Merkmalen der Kommunikation wird im Unterricht nur selten Aufmerksamkeit schenkt (Henseler et al. 2011: 9). Ferner wird durch Filme das Verstehen als komplexer Vorgang trainiert, bei dem durch mehrere Sinne erfasste Informationen, Situationsfaktoren und Erschließen vom Mitgemeinten aber nicht Gesagten kombiniert werden. Darin besteht ein eindeutiger Vorteil von Filmen im Vergleich zum klassischen schulischen Hörverstehen isolierter Texte vom Lehrbuch.

Da die didaktisch durchdachte Filmarbeit beim Sehen des Films nicht endet, sondern eine sprachliche wie auch inhaltliche Vorentlastung, bei der die Lernenden zur Sprachproduktion aufgefordert werden, sowie eine anschließende Diskussion über das Gesehene umfasst, werden beim Einsatz der Filme im FSU auch produktive kommunikative Kompetenzen gefördert. Surkamp (2010: 62) empfiehlt, nach dem Filmsehen die Lernenden zuerst nach ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu fragen. Danach kann eine gezielte Diskussion zu ausgewählten Aspekten des Films folgen.²³ Möglich sind aber auch andere Formen der Nacharbeitung, bei denen die Lernenden ihre Kreativität entfalten können. Sie können z. B. die Schlüsselszenen nachspielen, innere Monologe, in denen die Gedanken der Figuren versprachlicht werden, verfassen (Verquickung mit Empathie) (Surkamp 2010: 62), eine Filmfortsetzung entwerfen (Brandi 2001: 54), ein Tagebuch eines der Protagonisten schreiben oder einen Brief an ihn richten, in dem sie das Gesehene mit eigenen Erfahrungen und Plänen vergleichen und so über einen möglichen Transfer nachdenken.

²² Im Bezug auf die Modellierungseinflüsse wurden drei Wirkungstypen identifiziert: 1) Neuerwerb von Verhaltensweisen (Reproduktion von Verhaltensweisen eines Modells, die vorher noch nicht beherrscht wurden); 2) Hemmungseffekte (Reduktion der Häufigkeit vorigen Verhaltensweisen abhängig von der Beobachtung aversiver Verhaltensfolgen bei einem Modell); 3) Enthemmungseffekte (Steigerung der Häufigkeit vorher gedämmter Verhaltensweisen durch Beobachtung, dass aversive Konsequenzen für dieses Verhalten nicht eintreten, bzw. dass das Modell positive Reaktion von seiner Umwelt erhält (Lukesch 2001 zit nach Wisniewski 2013:198)

²³ Brandi (2001: 15) rät explizit an, landeskundliche, sprachlich-inhaltliche, interkulturelle, nonverbale und filmische Aspekte zu trennen und einen deutlichen Fokus zu setzen.

4. Kriterien für die Filmauswahl

Der Film soll die Lernenden sprachlich und inhaltlich fordern aber nicht überfordern. Die Sprachkompetenz der Lernenden ist ebenso zu beachten wie ihre vorigen interkulturellen Erfahrungen und das Maß ihrer Aufgeschlossenheit für das Unbekannte. Filme als didaktische Mittel sollen zwar gewohnte Bilder und bekannte Seh- und Wahrnehmungsweisen aufbrechen und neue Denkanstöße geben (Henseler et al. 2011: 32), aber wenn eine Grenze überschritten wird, stößt der Film auf eine Ablehnung und wirkt kontraproduktiv.

Sollten Filme als Informationsträger zur Illustration theoretischer Konzepte interkultureller Kommunikation verwendet werden, bewährte es sich, den Film erst nach der Beschäftigung mit der Theorie zu zeigen und die Aufmerksamkeit der Lerner durch gezielte Aufgaben auf die durchgenommenen Aspekte zu lenken (selektives Sehen). Anders gesagt, um mit einem Film effektiv zu arbeiten, muss er an das Curriculum angebunden sein.

Bei der Wahl der Sprachversion ist das Sprachniveau der Zuschauer zu berücksichtigen. Sind die Lernenden nicht imstande, dem authentischen Sprechmaterial zu folgen, sollten sie durch Einschalten der Untertitel „Deutsch für Hörgeschädigte“ unterstützt werden. Um das Filmverstehen zu sichern, kann auf die Möglichkeit des individuellen Filmkonsums außerhalb des Unterrichts mit wiederholtem Ansehen der Kernszenen hingewiesen oder auf eine andere Sprachversion des Films – in der Muttersprache oder auf Englisch – aufmerksam gemacht werden.

Neben diesen zwei wichtigsten Kriterien – inhaltlicher Angemessenheit und sprachlicher Verständlichkeit – müssen bei jeder Didaktisierung auch ganz pragmatische Kriterien wie Verfügbarkeit des Films und Zeitressourcen, die für die Filmarbeit zur Verfügung stehen, berücksichtigt werden.

5. Unterrichtsbeispiel: Nirgendwo in Afrika

5.1. Handlung

Bei diesem Film handelt es sich um ein Oscar-gekröntes Melodram der deutschen Regisseurin Caroline Link (2001), das das Schicksal jüdischer Migranten in Afrika während des zweiten Weltkriegs schildert. Der aufgeklärte Anwalt Walter Redlich erkennt die Nazi-Gefahr und flüchtet 1938 aus Breslau nach Kenia, wo er alleine eine schäbige Farm in einer einsamen, trockenen Gegend verwaltet. Nach sechs Monaten reisen seine Frau Jettel und die Tochter Regina nach. Jettel, gewohnt an den Lebensstandard der oberen Mittelschicht, kann sich nur schwer mit dem neuen Leben auf einer armen Farm abfinden. Die kleine vierjährige Regina öffnet sich hingegen schnell für Neues und befreundet sich sofort mit dem einheimischen Koch Owuor. Der Verlust von Heimat und Verwandten, Nutzlosigkeit der in der „alten Heimat“ erworbenen Kompetenzen und angeeigneten Rollen bedrohen die Ehe von Jettel und Walter. Es kommt zu einer schleppenden Ehekrise.

Darüber hinaus sind die Folgen des Krieges auch in Kenia, damals eine englische Kolonie, zu spüren, Durch eine Ironie des Schicksals werden die Redlichs als Deutsche, als Kriegsfeinde interniert. In der Gefangenschaft entdeckt

aber Jettel ihre innere Kraft und verwandelt sich in eine selbstbewusste Frau. Sie übernimmt dann die Leitung einer neuen Farm, während ihr Mann bei der britischen Armee dient. Regina beginnt wegen der Armut später eine englische Internatschule zu besuchen, gehört dort aber bald zu den besten Schülern. Die Ferien verbringt sie zu Hause auf der Farm, wo sie sich mit einem einheimischen Jungen aus dem Stamm Pokot befreundet. In diesen Szenen werden ihre erfolgreiche Integration sowie ihr Grenzgängertum gezeigt. Sie fühlt sich in der Welt der Kultur ihrer deutsch-jüdischen Eltern heimisch, im Schuljahr gehört sie zur Gruppe der jungen Engländer, die in Kenia Kolonialherren sind, kommuniziert aber ohne Probleme auch mit Einheimischen. Zugleich gerät sie in Situationen, wo sie zu spüren bekommt, dass sie weder der einen noch der anderen Kultur ganz gehört.

Nach dem Kriegsende bewirbt sich Walter für ein Amt als Richter in Deutschland; seine Frau und Regina möchten aber lieber in Kenia bleiben. Erst wenn die Familienmitglieder wieder eine gegenseitige Wertschätzung spüren, bringt es die Familie zusammen und die Redlichs kehren nach Deutschland zurück.

5.2. Didaktischer Rahmen

Die hier dargestellte Didaktisierung wurde mit ausländischen Studienanfängern in Deutschland ausprobiert, die größtenteils aus Polen (Wrocław/Breslau) stammten und einen Crashkurs interkultureller Kommunikation besuchten. Das Aufgabenset wurde aber auch im Kurs Interkulturelle Kommunikation für Studierende der Auslandsgermanistik eingesetzt. Die Teilnehmer beider Gruppen verfügten über ein Sprachniveau B2-C1.

Als *Lernziele* wurden festgelegt: Entwicklung der kognitiven Dimension der IKK, konkret des kulturalgemeinen Wissens. Von der affektiven Dimension sollte v.a. Empathie gefördert werden. Außerdem sollten die Kursteilnehmer zur Reflexion eigener Erfahrungen mit Fremden geführt werden und auf Herausforderungen eines Auslandsaufenthaltes vorbereitet werden.

In der Didaktisierung werden die Themen Migration und Akkulturation, Akkulturationsstrategien, die Akkulturation beeinflussende Faktoren; Kulturschock und seine Phasen und Manifestationen; IKK und ihre Teilkompetenzen; multiple kulturelle Identitäten, Verankerung und Prägung des Individuums durch mehrere Kollektive/Subkulturen, Stellung von Minderheiten behandelt.

Die *Lerninhalte* Akkulturation, Akkulturationsstrategien, Kulturschock, multiple kulturelle Identitäten wurden bereits vor dem Sehen des Films in einer Vorlesung vermittelt. Den Germanistikstudierenden standen außerdem Nachschlagwerke und Lehrbücher zur Verfügung, um sich mit den durchgenommenen Konzepten noch tiefer auseinanderzusetzen. Das Konzept IKK war für die Lerner ein neues Thema und sollte erst nach dem Sehen des Films erarbeitet werden.

5.3. Methoden und Aufgaben

Für die *pre-viewing phase* entstanden zwei Szenarios – ein eher kreatives, handlungsorientiertes und ein stärker kognitiv orientiertes. Sie können je nach Präferenzen der Lerner eingesetzt werden. Der kreative Einstieg erfolgt durch ein Afrika-Plakat. Die Lernenden werden aufgefordert, ein Plakat zum Thema Afrika

zu basteln, dabei Fotos aus Zeitschriften, Reisekatalogen, Kalendern oder Internet zu verwenden und eigene Assoziation zu dem Kontinent aufzuschreiben. Anschließend wird diskutiert, wie stark diese Bilder und Assoziationen nur ausgewählte Aspekte des Lebens fokussieren, wie lückenhaft und in Stereotypen verhaftet unser Wissen ist und wie stark unsere mentalen Bilder durch Medien (re)produziert und für eigene Zwecke genutzt werden (wilde Landschaft – Reiseprospekte, Armut – Caritas). In dem nächsten vorbereitenden Schritt sollen sich die Lernenden vorstellen, in einem afrikanischen Land ein paar Jahre leben zu müssen, wobei sie in dieser Zeit keine Chance haben, ihr Heimatland zu besuchen. Welche Herausforderungen müssten sie meistern? Was würden sie mitnehmen? Abschließend wird das Thema des Films die erzwungene Emigration nach Afrika während des zweiten Weltkriegs bekannt gemacht.

Eine andere Möglichkeit sich dem Film inhaltlich anzunähern und auf die Aktualität und Relevanz des Themas hinzuweisen erschließt sich durch Arbeit mit den heutigen Zeitungstexten über Migranten. Wer migriert heute? Aus welchen Gründen? Wie werden Migranten im Einwanderungsland wahrgenommen und aufgenommen? Welche Rolle spielt die ethnische Community beim Leben in der Fremde und bei der Integration? Falls mit ausländischen Studierenden oder Teilnehmern mit einer Auslandserfahrung gearbeitet wird, können die Fragen auch einen ganz konkreten Lernerbezug bekommen: Was hat Sie dazu bewegt, im Ausland zu studieren? Wollen Sie in ihrem jetzigen Gastland bleiben? Was meinen Sie, wie ändert sich dadurch ihr Leben? Welchen Herausforderungen werden Sie sich stellen müssen? Bzw. Unter welchen Umständen wären Sie bereit, ihre Heimat dauerhaft zu verlassen? Wahrscheinlich fallen dabei die Antworten “bei der Verfolgung” oder “im Krieg”, was einen Anlass bietet das Filmthema anzukünden und die Seh-Phase überzugehen.

Noch vor dem Filmstart sollten die Figuren kurz vorgestellt werden, weil die Analyse ihres Verhaltens das Kernstück der Filmarbeit darstellt. Aus diesem Grund bilden die Lernenden Gruppen, wobei jede Gruppe auf eine der drei Hauptfiguren (Walter Redlich, Jettel Redlich oder Regina Redlich) eingehen wird und dazu ein entsprechendes Arbeitsblatt ausgehändigt bekommt.

Die Seh-Phase wurde nur in Blockveranstaltungen im Plenum realisiert, in Standard-Kursen bekamen die Studierenden die DVD oder einen Link auf den Film im Netz und schauten sich diesen zu Hause an. Dazu erarbeiteten sie auch die Aufgaben, die die Beschreibung von für bestimmte theoretische Konzepte stehenden Handlungsweisen erfordern. Beim Sehen im Plenum wurde auf die entsprechenden Stellen hingewiesen und nach dem Zeigen eine kurze Pause gemacht, damit die Lerner ihre Notizen machen können.

Auch wenn in den Arbeitsblättern Beobachtungsaufgaben überwiegen, findet man in der Fachliteratur (Brandi 2001, Rabe 2011, Surkamp 2010) eine bunte Palette von *while-viewing activities*: Arbeit mit Standbildern, Unterbrechung des Films und Aufstellung von Hypothesen über den weiteren Filmverlauf, Arbeit mit der Bild-Ton-Schere, d. h. Zeigen eines Filmausschnittes ohne Ton, wobei die Lernenden über den Inhalt des Dialogs spekulieren sollen oder sogar die Sprechrolle einer Figur übernehmen. Im Film eignen sich dazu die Szenen, wo

Regina sich zum ersten Mal wagt, die Grenzen der Farm zu überschreiten, dabei schwarze Kinder kennen lernt und ein Antilope-Junge bekommt oder die Streitszene zwischen Walter und Jettel ebenso wie die Sequenz, in der Jettel und der einheimische Koch Owour gemeinsam den Mais entkörnen und sich dabei unterhalten. Möglich ist auch das gegenteilige Vorgehen, eine Sequenz nur zu hören, wobei das Hörverstehen geschult wird und die Lerner über den situationellen Rahmen, Emotionen der Protagonisten und ihren Ausdruck durch Gestik und Mimik nachdenken können. Wenn die Großgruppe geteilt wird und eine Gruppe nur hört, andere nur sieht und diese sich anschließend über ihre Hypothesen und Beobachtungen austauschen, wird eine Interaktivität hergestellt (Rabe 2011: 16)

Der Erfahrung nach, präferieren die meisten Gruppen den Film ungestört zu sehen. Eine Unterbrechung des Filmsehens durch *while-viewing activities* hat sich nur dann bewährt, wenn die Konzentration der Lernenden sinkt.

Wie bereits angedeutet wurde, stellt die Figurenanalyse das Kernstück dieser Didaktisierung vom *Nirgendwo in Afrika*. Zu den einzelnen Figuren wurden folgende Aufgaben gestellt:

Regina Redlich

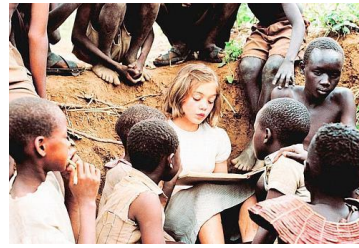
1. Wie hat die kleine Regina den Kulturwechsel erlebt?
2. Welches Bild ihrer Heimatkultur hat sie nach Afrika mitgenommen? Welche Erinnerungen an Deutschland blieben ihr im Kopf hängen?
3. Wie war ihre Akkulturationsstrategie in Afrika? Zeichnen Sie ihre Akkulturationskurve und beschreiben Sie den Verlauf ihrer Akkulturation.
4. Mit welchen Kulturen musste sich die Kleine auseinandersetzen? In welchen Mono- Multi- und Superkollektive hat sie sich integriert? Zeichnen Sie eine Skizze dazu (Modell: diverse Kulturkreise eines Individuums). Wie haben die einzelnen Kulturkreise sie beeinflusst?
5. Welche Eigenschaften und Einstellungen haben ihr die Akkulturation erleichtert? Folgende Standbilder aus dem Film können Sie an die Szenen erinnern, die in denen diese Eigenschaften und Einstellungen angedeutet werden.²⁴

²⁴ Abb.1: Regina wagt sich trotz Mutters Verbots Kontakt mit einheimischen Kindern aufzunehmen,

Abb. 2: Regina stellt Teile ihrer Kultur ihren neuen Kameraden vor – vertraut auf zwischenmenschliches Verstehen über Kulturen hinweg,

Abb. 3: Regina muss als Jüdin die Rolle der Außenseiterin in manchen Situationen akzeptieren. Sie meutert hier nicht dagegen, weil es in dem System kontraproduktiv wäre,

Abb. 4: Regina bringt dem einheimischen Jungen und seinem Vater Wertschätzung entgegen und im Gespräch über Poesie bildet sie eine Brücke zwischen der englischen Hochkultur der Kultur vom Stamm Pokot.



6. Welche Erfahrungen hat sie in Afrika gesammelt, die ihr im weiteren Leben helfen können? Beschreiben Sie diese Kompetenzen.
7. Wie stellen Sie sich die Reintegration von Regina in Deutschland vor? Wie könnten die Einheimischen einem bei der Integration helfen?

Walter Redlich

1. Mit welcher Einstellung flüchtete der Rechtsanwalt Walter Redlich nach Afrika? Wie könnte diese Einstellung und die Bedingungen seiner Flucht das Einleben in die neue Kultur beeinflussen?
2. Welche Beziehung entwickelte er zu der neuen Heimat? Welche Akkulturationsstrategie wählte er? Illustrieren Sie es mit den Beispielen aus dem Film.
3. Leben Sie sich in die Rolle Walter Redlichs ein. Mit welchen Anfangsschwierigkeiten musste er sich auseinandersetzen? Leben Sie sich in Situation von Walter ein und schreiben Sie in seinem Namen einen Brief an seinen Vater Max, in dem sie das Leben der Familie mit ihren schönen Seiten aber auch Schwierigkeiten beschreiben.
4. Kommen in Film Situationen vor, die Sie an Ihren Auslandsaufenthalt erinnern? Wenn ja, welche? Wie haben Sie problematische Situationen gemeistert?
5. Wie hat Walter, seine Frau Jettel wahrgenommen? Warum kam es zu einer Ehekrise? Was war der Schlüssel zu ihrer Überwindung?
6. Der Vater der Familie hat während seines Aufenthaltes interkulturelle Kompetenz entwickelt. Analysieren Sie dieses Phänomen. Aus welchen Komponenten besteht die interkulturelle Kompetenz? Wie haben sich diese Komponenten im Handeln von Walter Redlich gezeigt?

7. Trotz Folgen des katastrophalen Krieges hat sich Walter für eine Rückkehr nach Deutschland entschieden. Wie betrachten Sie seine Entscheidung? Wie würden Sie sich an seiner Stelle entscheiden? Warum? Falls Sie sich fürs Bleiben in Afrika entscheiden, entwerfen Sie ein alternatives Ende des Films.
8. Der Film, auch beschäftigt sich indirekt mit der Kriegsgeschichte in dem er das Schicksal der jüdischen Flüchtlinge thematisiert. Wie werden der Krieg, bzw. andere kulturelle oder ethnische Konflikte in ihrem Land verarbeitet? Sind da noch stereotype Ressentiments gegenüber ehemaligen Feinden vorhanden? Wie wird damit umgegangen?

Jettel Redlich

1. Erinnern Sie sich an die Ausgangssituation von Jettel. Schreiben Sie in einen Eintrag in ihr Tagebuch, in dem Sie den Kulturschock beschreiben, den sie erlebte, als Sie nach Afrika kam. Wie haben die neue Umgebung, Walter und ihre neuen Aufgaben auf sie gewirkt? Erinnern Sie sich an den Satz "Es ist wunderschön, aber hier können wir doch nicht leben." Begründen Sie, warum die Gewöhnung an das Leben in Afrika für Jettel so schwer war.
2. Was sind/Was waren ihre Probleme am Anfang eines Studienaufenthalts im Ausland? Wie setzten Sie sich damit auseinander?
3. Für welche Akkulturationsstrategie entschied sich Jettel am Anfang. Illustrieren Sie ihre Annahme mit Szenenbeispielen aus dem Film.
4. Welche Beziehung hatte Jettel zu dem Koch? Wie hat sie Afrikaner wahrgenommen? Belegen Sie es mit Zitaten aus dem Film. (Wie zeigte es sich z.B. bei der Erziehung ihrer Tochter?) Folgende Bilder machen Sie auf die Schlüsselszenen aufmerksam:



5. Jettels ungenügende Anpassung machte auch ihrem Ehemann Sorgen. Wie hat er darauf reagiert? Welche Ratschläge hat er seiner Frau gegeben. Wie würden Sie die Frau beraten.
6. Verschiedene Einstellungen der Eheleute zu der neuen Heimat, haben sich auch in ihrer Beziehung widerspiegelt. Mit welchen Beziehungsschwierigkeiten mussten sie kämpfen?
7. Wie war die Einstellung zum neuen Land bei Jettel am Ende? Was hat die Wende wohl verursacht? Worin bestand ihr Lernerfolg?
8. Zeichnen Sie eine Akkulturationskurve von Jettel, an der Sie die Akkulturationsphasen beschreiben. Machen Sie es in Form eines Posters, das Sie dann den Kommilitonen präsentieren.

In der nächsten Sitzung bzw. in der *post-viewing phase* kommen zunächst die Lernenden mit ihren persönlichen Reaktionen und Stellungnahmen zu Wort. Sie äußern sich dazu, was ihnen gefiel, was nicht, welche Szenen sie ansprachen, was sie überraschte etc.

Nach diesem einführenden Rezeptionsgespräch, in dem der Film global beurteilt wird, kann man zu einer strukturierten Analyse anhand der Arbeitsblätter übergehen. Da sich einige Fragen zu den Hauptprotagonisten wiederholen und nur aus einer anderen Erfahrungsperspektive bearbeitet werden sollten, geht es in der *post-viewing phase* darum, die Beobachtungen und Interpretationen zu summieren, Pluralität der Migrationserfahrungen zu erkennen sowie theoretische Konzepte in ihrer Ganzheit zu sehen und kritisch zu würdigen.

Gleichzeitig soll der Erfahrungsaustausch über eigene Fremderfahrungen angeregt werden. Bei dieser Art der Diskussion ist wichtig, dass in der Lerngruppe eine Atmosphäre des Vertrauens herrscht. Diese wird leichter erzeugt, wenn sich auch die Lehrperson öffnet und über ihre eigenen Erfahrungen und Erlebnisse berichtet.

Der letzte didaktische Schritt soll einen Transfer anhand des Lernens am Modell stimulieren, wozu sich mehrere kreative Methoden anbieten. Die Lernenden können z.B. im Namen einer der Figuren einen Brief an sich schreiben, in dem sie geeignete gesehene Handlungsstrategien auf ihre Probleme übertragen. Um das Verfassen dieses Briefes zu erleichtern, ist es günstig, den Lernenden eine Vorlage anzubieten.²⁵ Ferner kann mit Zitaten aus dem Film gearbeitet werden, die

²⁵ Ein Beispiel für diese Vorlage:

Liebe/Leiber (Eigenname des Verfassers),
 ich schreibe Dir, weil ich weiß dass Dir (Benennung der problematischen Situation aus dem eigenen Leben) zu schaffen macht. Etwas Ähnliches habe ich auch in Afrika erlebt. Vielleicht kannst Du Dich erinnern, dass (eine analoge Situation aus dem Film und ihre Lösung nennen). Vielleicht könntest du auch(eine Lösungsstrategie für das eigene Problem ausarbeiten). Es wird nicht leicht sein und sich vielleicht nur langsam verändern, aber ich bin überzeugt, dass du es schaffst, weil du(eigene Kompetenzen und Ressourcen nennen). Ich drücke Dir die Daumen.
 Dein(e) Regina/Jettel/Walter

die Lerner auf ihre Lebenssituation beziehen und dazu kurze Essays schreiben oder passende Bilder machen. Hierzu eine kurze Auswahl:

Toleranz heißt ja nicht, dass alle Menschen gleich sind. Und wenn ich etwas hier gelernt habe, dann, wie kostbar diese Unterschiede sind. Unterschiede sind etwas Gutes, Regina. Und kluge Menschen würden dir dein Anderssein niemals vorwerfen.

Mutter zu Regina in einem Gespräch im Bett

Merkwürdig, wie manche Wörter hier an Bedeutung verlieren.

Walter und Jettel bei einem Spaziergang, als das Paar wieder zu sich gefunden hat.

Du wirst es in diesem Land weit bringen, du redest schon jetzt wie ein Neger.

Walter Süßkind zu Regina an einem Schabatt-Abend

Mach Dir ums Reginchen keine Sorgen, die hat's Massel vom Goj. (die hat einfach Glück)

Regina, nachdem sie von der Mutter vorm Kontakt mit Einheimischen gewarnt wurde

Ähnlich kann man auch mit Bildzitaten arbeiten, zu denen die Lernenden analoge Fotos aus ihrer Lebenswelt schießen können. Kolečáni-Lenčová (2012: 81) bezeichnet ein ähnliches Verfahren als Spiegelbild und charakterisiert es als eine besondere Art der Identifikation. Der/die Lernende nimmt eine der dargestellten Figuren als sich selbst wahr und vergleicht sich mit ihr, bearbeitet das abgebildete Thema mit Bezug auf sich selbst.



5. Schlusswort

Obwohl in Spielfilmen hauptsächlich als ein Medium der Populärkultur gesehen wird, das der menschlichen Neugier und dem Bedürfnis nach Unterhaltung entgegenkommt, weisen die sie auch ein erhebliches Potential für die Vermittlung der IKK. Filme enthalten Botschaften, die etwas über die Kultur des dargestellten Landes aber auch des Produktionslandes aussagen. Bei allem Realismus sind sie aber Kunstformen, die den Zuschauer in eine fiktive Welt hineinziehen. Sie spiegeln die Realität nicht vollständig wider, sind aber Fenster, die einen künstlich konturierten Blick in fremde Welten ebenso wie in uns selbst anbieten. Durch Filmarbeit kann den Lernenden kulturspezifischen Wissens vermittelt werden, außerdem können Empathie, Perspektivenwechsel, Neugier auf das Fremde und Ambiguitätstoleranz geschult werden. Filme, in denen interkulturelle Interaktionen thematisiert werden, können über Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse, Wichtigkeit der kulturellen Identität und ihrer Bildung informieren. Durch die Filmarbeit kann sogar das Lernen am Modell initiiert werden und somit die verhaltensbezogene Dimension der IKK tangiert werden.

Trotz all dieser Potentials kann der Film das Lernen in realen interkulturellen Situationen nicht ersetzen. Der Reiz der Filme kann jedoch dazu genutzt werden, die Bereitschaft der Lerner zu erhöhen, sich auf interkulturelle Begegnungen einzulassen und das interkulturelle Lernen attraktiv zu machen.

Literaturverzeichnis

- Bolten, J. (2003): "Interkulturelles Coaching, Mediation, Training und Consulting als Aufgaben des Personalmanagements internationaler Unternehmen". In J. Bolten und C. Erhardt (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation. Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln*. Sternenfels: Wissenschaft & Praxis, 369-391.
- Brandi, M.-L. (2001): *Video im Deutschunterricht*. Berlin – München – Wien: Langenscheidt.
- Byram, M. (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing intercultural communicative competence*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Coste, D. et al. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Deardorff, D. K. (2006): Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Fowler, S. M. und Blohm, J.M. (2004): "An analysis of methods for intercultural Training". In D. Landis et al. (eds.): *Handbook of intercultural Training*. Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage, 37-84.
- Henseler, R. et al. (Hrsg.) (2011): *Filme im Englischunterricht: Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

- Hillmann, K.-H. (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. 4. überarbeitete und ergänzte Auflage, Stuttgart: Kröner.
- Holzwarth, P. (2008): Interkulturelle Filmbildung. Ziele – Fragestellungen – Methoden. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 11/2008, S. 10-15. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe11/AktuelleThemen11.pdf
- Holzwarth, P. (2013): Filmliste Migration. Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik. Ausgabe 16/2013, S. 1-14. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe16/Filmliste_Migration16.pdf
- House, J. (1996): Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1 (3), 1-21. (2. Juli 2016).
- Kaunzner, U.A. (2008): "Grenzen überschreiten – Grenzen überwinden. Neue Herausforderungen an den DaF-Unterricht". In U. Kaunzner (Hrsg.): *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann, 11-26.
- Kolečáni-Lenčová (2012): *Vizuálne medium vo výučbe cudzích jazykov. Vybrané kapitoly s praktickými ukázkami z nemeckého jazyka*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta humanitných vied.
- Kováčová, M. (2010): *Komparative Evaluation kulturspezifischer didaktischer und erfahrungsorientierter interkultureller Trainings*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Morawietz, F. und Reichel, D. (2016): Interkulturelles Lernen und (neue?) Komplexität. *Europäische Erziehung* 46 (1): 5-9.
- Neuner, G. (2003): "Interkulturelle Aspekte der Lehrplanentwicklung und Lehrwerkgestaltung für Deutsch als Fremdsprache". In: A. Wierlacher und A. Bogner (Hrsg.) *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart – Weimar: Metzler, 417-424.
- Rabe, S. (2011): *Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht am Beispiel von 'Jenseits der Stille'*. Studienarbeit. München: Grin.
- Roche, J. (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: W. Fink.
- Surkamp, C. (2010): *Metzler Lexikon der Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart – Weimar: Metzler.
- Weichelmann, S. (2010): Wider den Kulturalismus. In D. Kumbier und F. Schulz von Thun (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 323-335.
- Welke, T. und Faistauer, R. (Hrsg.) (2015): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens.
- Wiseman, R. L. (2002): "Intercultural Communication Competence". In W. B. Gudykunst and B. Mody (eds.): *Handbook of international and intercultural*

communication. 2. Auflage, Thousand Oaks – London – New Delhi: Sage, 207-223.

Wisniewski, B. (2013): *Psychologie für die Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Zeuner, U. (1997): Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen "Deutsch als Fremdsprache" an der Technischen Universität Dresden *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online] 2.1997. http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_02_1/beitrag/zeuner.htm (22.3.2012).

Filmographie

Nirgendwo in Afrika, Deutschland 2001; Regie und Drehbuch: Caroline Link, 135 Minuten.