

Christoph Chlosta und Matthias Jung (Hg.)

# DaF integriert

Literatur – Medien – Ausbildung

36. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache  
an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf 2008



Band 81

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Christoph Chlosta und  
Matthias Jung (Hg.)

## DaF integriert

Literatur – Medien – Ausbildung

36. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremdsprache 2008  
an der Heinrich-Heine-Universität  
Düsseldorf

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 81



Universitätsverlag Göttingen  
2010

## Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache e.V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

[http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat\\_daf/](http://www.fadaf.de/de/Publikationen/mat_daf/)



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar und darf gelesen, heruntergeladen sowie als Privatkopie ausgedruckt werden. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Satz und Layout: Beate Gorny, Anne Wessner

Korrektur: Beate Gorny, Neli Chakarova

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

Fotos: <http://www.flickr.com/photos/iik-duesseldorf/>

© 2010 Universitätsverlag Göttingen

<http://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-941875-05-0

ISSN: 1866-8283

# Inhalt

<b>Jcfkcfh</b> ..	IX
<b>Literatur, Theater und Film im DaF-Unterricht</b>	
<b>Peter Dammeier &amp; Wolf-Dirk Skiba</b> Einführender Bericht	1
<b>Simone Schiedermaier</b> Texte zur Fremde – Ein Projekt zum Sprachenlernen mit literarischem Übungsmaterial	5
<b>Amina Arfaoui</b> Arbeit mit dramatischen Texten im Fremdsprachenunterricht Deutsch am Beispiel von Friedrich Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame“ und „Die Physiker“	21
<b>Karl Esselborn</b> Lust auf Literatur. Zugänge zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur für DaF-Lerner	33
<b>Anke Stöver-Blahak</b> Die Entwicklung von Sprech- und Vortragskompetenzen bei der Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht. Ein Beitrag aus der Praxis und der Forschung	49
<b>Susanne Horstmann</b> Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen?	59
<b>Sebastian Chudak</b> Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit der Förde- rung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe	73
<b>Oliver EB</b> Aschenputtel in China – eine Theaterinszenierung im DaF-Unterricht	97
<b>Nils Bernstein</b> Phraseologismen im Fremdsprachenunterricht. Didaktisierungsvor- schläge für den Umgang mit festen Mehrwortverbindungen in litera- rischen Texten	107

## Mediengestütztes Lernen

<b>Uwe Koreik &amp; Martin Lange &amp; Timo van Treeck</b>	123
Einführender Bericht	
<b>Dietmar Rösler</b>	127
Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008	
<b>Carola Strobl</b>	145
Blended Learning im universitären Fachsprachenunterricht: eine Fallstudie im Fach Wirtschaftsdeutsch an der Universität Gent	
<b>Karin Madlener</b>	159
Computergestützte Anwendungen in Spracherwerb und Spracherwerbsforschung: Die „Multimedia- <i>Chunks</i> für Deutsch als Fremdsprache“	
<b>Sylvia Adamczak-Krysztofowicz &amp; Antje Stork</b>	173
Podcastgestützte integrative Hörverstehensentwicklung in universitären Sommerdeutschkursen	
<b>Rüdiger Schreiber</b>	191
Aktionsforschung zum Einsatz von Podcasts und MP3 als Interaktionsmedium zwischen Dozenten und Lernenden	
<b>Jörg Roche</b>	213
Klinisch getestet: Zur Erforschung und Evaluation von e-Mehrwerten	

## Lehreraus- und -fortbildung

<b>Ernst Apeltauer &amp; Susanne Duxa &amp; Andreas Westhofen</b>	225
Einführender Bericht	
<b>Magdalena Michalak</b>	229
Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache – Ja, aber von wem?	
<b>Rupprecht S. Baur</b>	245
Mehrsprachige Schüler – einsprachige Lehrer?	
<b>Bettina Seipp</b>	251
Sprachförderkompetenz Deutsch als Zweitsprache im Unterricht aller Fächer – Übertragung des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator in die neue Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen	
<b>Udo Ohm</b>	271
Fachliche Schwierigkeiten sind sprachliche Schwierigkeiten. Müssen Fachlehrer und Ausbilder auch Sprachlehrer sein?	

---

<b>Joachim Schlabach &amp; Sabine Grasz &amp; Edeltraud Sormunen</b>	285
QualiDaF – Qualitätssicherung im fachbezogenen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht mündliche Kommunikation	
<b>Carmen Schier</b>	293
„Alle anders, alle gleich?“ – Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten germanistischer Studiengänge nach Bologna	
<b>Thesen zur Podiumsdiskussion</b>	317
Magdalena Michalak	
Udo Ohm	
Bettina Scipp	
Edwin Stiller	
<b>Integrationskurse</b>	
<b>Silvia Demmig &amp; Susan Kaufmann</b>	323
Einführender Bericht	
<b>Silvia Demmig &amp; Susan Kaufmann</b>	325
Das Rahmencurriculum für die Integrationskurse	
<b>Anja Ucharim</b>	335
„In meiner Heimat war ich Jurist [...] und jetzt fahre ich Taxi.“ Die diskursive Konstruktion der Arbeitswelt in Lehrwerken für Integrationskurse	
<b>Magdalena Michalak</b>	351
„Deutsch kann ich nur mit einem Lehrbuch lernen.“ Wege zum informellen Spracherwerb	
<b>Petra Szablewski-Çavuş</b>	363
Qualität im berufsbezogenen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Kriterien und Umsetzungsstrategien	
<b>Andrea Daase</b>	369
Integrationskurse – Was kommt danach?	
<b>Silke Ghobeyshi</b>	379
SprachBarriere. Eine Untersuchung unter Teilnehmern der Sprachprüfung nach § 30, Abs. I, Nr. 2 AufenthaltG.	

---

**Forum „Unterrichtspraxis“**

- Christian Krekeler & Rolf Rodenbeck** 387  
Einführender Bericht
- Rolf Rodenbeck** 389  
Deutsch als Wirtschafts- und Geschäftssprache: Lehrforschung und  
Curriculumentwicklung
- Stanka Murdsheva** 397  
„Mit Witzen Deutsch lernen?“ – „Mach doch keine Witze!“ Humor im  
interkulturellen DaF-Unterricht aller sprachlichen Stufen
- Renata Rozalowska-Żądło** 411  
Projektarbeit im landeskundlichen Deutsch als Fremdsprache-Unter-  
richt am Beispiel des Projekts „Österreich in Polen“

**Forum „Beruf und Qualifikation“**

- Matthias Jung & Annegret Middeke** 421  
Einführender Bericht
- Claudia Riemer** 423  
Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungspla-  
nung, forschungsmethodische Entscheidungen
- Matthias Jung** 435  
DaF-Ausbildung am Arbeitsmarkt vorbei? Bestandsaufnahme und  
Vorschläge

## Vorwort

Vom 22. bis 24. Mai 2008 fand an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf die 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache statt, organisiert vom Institut für Internationale Kommunikation (IIK Düsseldorf e.V.). Unter dem Motto „daf integriert. literatur : medien : ausbildung“ wurden vier Themenschwerpunkte – (1) Literatur, Theater und Film im DaF-Unterricht, (2) Mediengestütztes Lernen, (3) Lehreraus- und -fortbildung, (4) Integrationskurse – sowie das Forum „Unterrichtspraxis“ und das Forum „Beruf und Qualifizierung“ angeboten. Der Sammelband enthält neben Beiträgen aus den Themenschwerpunkten und Foren auch den Plenarvortrag von Prof. Dr. Dietmar Rösler „DaF mit digitalen Medien – wo stehen wir 2008?“, der dem Themenschwerpunkt 2 zugeordnet ist. Der Plenarvortrag von Werner Wnendt, Leiter der Abteilung Kultur und Kommunikation im Auswärtigen Amt, zum Thema „Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und die deutsche Sprache“, wurde bereits in Info DaF 5 (2008) veröffentlicht. Dr. Werner Roggenschütz zog die Bewahrung der Mündlichkeit seines Plenarvortrages zum Thema „Deutsch als Fremdsprache: Berufsbezug, Sprachenpolitik, Forschung – Perspektiven für ein internationales Fach“ vor, so dass dieser weder hier noch an anderer Stelle publiziert werden konnte.

Im Themenschwerpunkt 1 ging es darum, über den Einsatz von Film, Theater, Literatur Materialien im DaF- und DaZ-Unterricht nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Sensibilität für ästhetische Formen, die Interpretationsfähigkeit und die Medienkompetenz der Lerner zu fördern. Mit „mediengestütztem Lernen“ beschäftigte sich der Themenschwerpunkt 2, in dem Möglichkeiten und Gefahren, Fortschritt und Grenzen virtueller Lernangebote ausgelotet wurden. Der Themenschwerpunkt 3 „Lehreraus- und -fortbildung“ umfasst Beiträge aus den Bereichen: (a) Erstausbildung im Rahmen von Studiengängen DaF/DaZ in deutschsprachigen Ländern bzw. der Schul- lehrerausbildung in den übrigen Ländern, (b) zertifizierte, nachträgliche, im Vergleich



zu einem grundständigen DaF-Studium verkürzte Fortbildung nicht einschlägig ausgebildeter Lehrkräfte zu DaF- oder DaZ-Lehrern, (c) Erweiterung der Kompetenzen von Fachlehrern um DaF-/DaZ-Kenntnisse, (d) permanente Weiterbildung bereits qualifizierter DaF-/DaZ-Lehrkräfte zur Aktualisierung ihrer Kompetenzen. Die Beiträge des Themenschwerpunkts 4 sind sowohl Forschungsprojekte als auch wissenschaftlich begleitete Beispiele aus der Praxis der „Integrationskurse“. Das Forum „Unterrichtspraxis“ versteht sich traditionell als eine von den Themenschwerpunkten unabhängige Plattform „aus der Praxis für die Praxis“. Es werden neue Kurserfahrungen und eigene, unveröffentlichte Unterrichtsmaterialien vorgestellt. Das relativ junge Forum „Beruf und Qualifizierung“, das in Düsseldorf erstmals durchgehend besetzt war, hingegen bietet Kolleginnen und Kollegen, die bereits in DaF-bezogenen Berufsfeldern tätig sind oder dort demnächst arbeiten wollen, Informationen und Weiterbildungsveranstaltungen zur Reflexion und Verbesserung ihrer beruflichen Situation.

Wie die Evaluation der Jahrestagung zeigt, wurde diese Vielfalt der thematischen Angebote von den Tagungsteilnehmern durchweg mit mindestens „gut“ bewertet, auch wenn sich nicht jeder durch alles angesprochen fühlte, geschweige denn an allem teilnehmen konnte und wollte. Gelobt wurden insbesondere die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Tagungsorganisatoren, und so sei an dieser Stelle den Themenschwerpunktbetreuern und dem Team des IIK Düsseldorf, vor allem dem Tagungsmanager Stephan Semmler, herzlich gedankt. Auch die Aussteller und darunter vor allem die Verlage haben durch ihre Präsenz und ihr Sponsoring wesentlich zum Gelingen und zur Finanzierbarkeit der Tagung beigetragen. Ein besonderer Dank gilt natürlich auch dem DAAD für die großzügige finanzielle Unterstützung der Veranstaltung.

Themenschwerpunkt/Forum	TSP-Betreuer
TSP 1 Literatur, Medien, Theater und Film	Peter Dammeier, Dr. Dirk-Wolf Skiba
TSP 2 Mediengestütztes Lernen	Prof. Dr. Uwe Koreik, Martin Lange, Timo van Treec
TSP 3 Lehreraus- und -fortbildung	Prof. Dr. Ernst Apeltauer, Dr. Susanne Duxa, Andreas Westhofen
TSP 4 Integrationskurse	PD Dr. Petra Buchwald, Dr. Silvia Demmig, Susan Kaufmann
Forum A „Unterricht“	Prof. Dr. Christian Krekeler, Rolf Rodenbeck
Forum B „Beruf und Qualifizierung“	Dr. Matthias Jung, Dr. Annegret Middeke

Die FaDaF-Vertreter aus den Betreuerteams der Themenschwerpunkte und Foren haben die Beiträge gesammelt und die Auswahl für die Veröffentlichung getroffen, sie haben die Korrespondenzen mit den Autoren geführt und ihre Texte redigiert. Christoph Chlosta und Beate Gorny (beide Universität Duisburg-Essen) haben nach weiteren

Korrekturdurchgängen und Formatierungsarbeiten zügig die Druckvorlage für das Buch vorgelegt. Die Endfassung, die einige verspätete Änderungswünsche von Autoren berücksichtigt, sollte in der FaDaF-Geschäftsstelle bzw. vom Düsseldorfer Herausgeber angefertigt werden. Dass die Druckvorlage mit dem Profi-Desktoppublishing-Programm InDesign erstellt worden war, führte bei dieser Übergabe zu einer Reihe von Kompatibilitätsfragen. Die Zeit, in der die technischen Probleme behoben wurden, diente gleichzeitig zur erneuten Überarbeitung und Ergänzung der Druckvorlage, die diesmal Anne Wessner M.A. (Leipzig) durchgeführt hat.

Vor allem Christoph Chlosta, Beate Gorny und Anne Wessner bin ich zu großem Dank verpflichtet, aber auch Neli Chakarova M.A. (Göttingen), die sämtliche Quellenangaben überprüft und gegebenenfalls korrigiert hat. Dr. Annegret Middeke (Göttingen), die den Band von Anfang an begleitet hat, war so etwas wie der gute Geist in dessen komplizierter Entstehungsgeschichte und hat viel zur hohen Qualität der Druckvorlage beigetragen.

Matthias Jung für das Herausgeberteam

Düsseldorf im November 2010

Susanne Horstmann (Bielefeld)

## **Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen?**

### **Einleitung**

Der folgende Artikel beschäftigt sich mit der Frage, welche Voraussetzungen von Lehrerseite gegeben sein müssen, damit durch den Einsatz des Mediums Film interkulturelle Kompetenz von Lernern gefördert werden kann. Dazu werde ich zunächst Gedanken präsentieren, die sich in aktuellerer fremdsprachendidaktischer Literatur zum Filmeinsatz – insbesondere zum interkulturellen Filmeinsatz im Unterricht – finden. Da in diesem Bereich die Literaturlage eher dünn ist, werde ich anschließend auf Anregungen aus der Literatur zur interkulturellen Filmanalyse zurückgreifen. Diese Anregungen benennen sehr konkret Vorbedingungen, die auf Lehrerseite erfüllt sein müssen, damit vermeintlich gutgemeinter interkultureller Filmeinsatz nicht Effekte entgegen der beabsichtigten erzeugt, also beispielsweise statt zum Aufbrechen von Stereotypen zur Stereotypisierung beiträgt. Auch auf Lernerseite sind sicherlich Vorbedingungen zu erfüllen, mit denen beschäftige ich mich aber in diesem Artikel explizit nicht. Meine Absicht ist nicht, Lösungen liefern, sondern lediglich anzuregen, über bestimmte Konzepte nachzudenken, um diese für eine bewusste Filmauswahl zu nutzen.

### **1 Interkulturelle Filmarbeit – Sichtung didaktischer Literatur**

Welche Hilfestellungen bietet fremdsprachendidaktische Literatur zur interkulturellen Arbeit mit Filmen?

## 1.1 Anregungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache

Bereits 1989 nannte Schwerdtfeger die heute noch immer geltenden zentralen Argumente für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht:

„Filme und die in ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden vermögen es, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im FU vorherrschte. Ich sehe eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen, und Filmeinsatz, und den mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im FU.“ (Schwerdtfeger 1989: 20)

und weiter:

„Für den fremdsprachlichen Unterricht ist als 5. ‚Fertigkeit‘ das Seh-Verstehen zu fordern [...] In fremdsprachendidaktischen und -methodischen Entscheidungen wurde bisher vorwiegend berücksichtigt, daß Sprachverstehen erheblich von der *visuellen Wahrnehmung* des Sprachbenutzers abhängt. Völlig vernachlässigt wurde jedoch die Tatsache, dass die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle *Sprachfähigkeit* und *Sprechlust* hat.“ (ebd.: 24, Hervorhebungen im Original)

In aktueller DaF-didaktischer Literatur zum Thema, so z.B. von Sass (2007), die den Basisartikel für ein Heft zum Thema „Filme im Unterricht“ der Zeitschrift „Fremdsprache Deutsch“ verfasst hat, sind darüber hinausgehende Argumente kaum zu finden.<sup>1</sup> Es scheint sich also in den letzten 20 Jahren nicht viel getan zu haben. Zwar wird bei Sass im Unterpunkt „Vielfältige Methoden bereichern den Unterricht“ die interkulturelle Perspektive angesprochen, diese bleibt jedoch recht vage: Filme könnten auch aus landeskundlich-interkultureller Perspektive betrachtet werden und dies ermögliche zum einen einen differenzierten Blick auf deutschen Alltag, zum anderen würden interkulturelle Sprechkanäle geschaffen (vgl. ebd. 10). Theoretische Reflexionen zum Thema Interkulturalität spielen denn auch in den weiteren Artikeln des Heftes keine Rolle mehr.<sup>2</sup> Weitere aktuelle Literatur zum Themengebiet Filmeinsatz und Interkulturalität im DaF-Unterricht konnte ich nicht finden.

## 1.2 Anregungen aus anderen Fremdsprachendidaktiken

Ein Blick in neuere Texte anderer Fremdsprachendidaktiken wirft jedoch weitere Gesichtspunkte auf:

So wird in einem 2004 erschienenen entsprechenden filmdidaktischen Themenheft der Zeitschrift „Der fremdsprachliche Unterricht Englisch“ der Interkulturalität mehr Raum zugestanden: Im Basisartikel sieht Surkamp (2004) fremdsprachige Filme als authentische

<sup>1</sup> Hier lauten die die entsprechenden Abschnitte einleitenden Überschriften „Schärfung des Seh-Vermögens“ (ebd.: 6) und „Filme ermöglichen mit Emotionen verknüpftes Lernen“ (ebd: 7).

<sup>2</sup> Es finden sich allerdings im Themenschwerpunkt „Landeskunde“ zwei Didaktisierungen, die dem Bereich Interkulturalität zugeordnet werden können: Gregori et al. (2007) beschäftigen sich mit dem „Schwarzfahrer“ (1993) (Thema: Rassismus), Lundquist-Mog (2007) diskutiert den Einsatz von Vorabendserien im DaF-Unterricht und entwickelt Aufgaben zu den Bereichen Stereotypisierung, Interkulturelle Unterschiede und Missverständnisse sowie Perspektivenwechsel zur ersten Folge der ersten Staffel von „Türkisch für Anfänger“ (2006).

Kulturprodukte und sie verweist auf (häufig) insgesamt leichtere Verständlichkeit, da unterschiedliche Kommunikationskanäle benutzt werden (Entlastung), was gleichzeitig zur Förderung pragmatischer Kompetenz in der Fremdsprache beitrage. Diehr (2004) hebt in ebendiesem Heft auf die Schlüsselfertigkeit „Dezentrierung“ ab: Kulturell bedingte Konflikte könnten aus der Distanz betrachtet werden. So erhöhe sich die Chance, dass diese Konflikte handlungsentlastet sachlich analysiert würden (vgl. insb. ebd.: 84).

Blell und Lütge (2004) konzentrieren sich in einem in „Praxis Fremdsprachenunterricht“ erschienenen Artikel auf die Anknüpfungspunkte für die Reflexion eigen- und fremdkultureller Phänomene, die wegen der plurimedialen Darstellung im Film besonders reizvoll sei. Sie betonen die Relevanz der Untersuchung des eigenen kulturellen Selbstverständnisses, die Möglichkeit der Thematisierung multikultureller oder multilingualer Kontexte und das Ziel, monokulturell geprägte Bewusstseinshaltungen von Schülerinnen und Schülern aufzubrechen. Um dies zu erreichen, müssten mediale Inszenierungen zentraler Kulturthemen berücksichtigt werden, letztlich wird von den Autorinnen eine kulturwissenschaftliche Filmanalyse angestrebt (vgl. insb. ebd.: 404).

Und schließlich plädiert Linke (2006), die sich theoretisch an Hansen (2003) orientiert, – ebenfalls in der Zeitschrift „Praxis Fremdsprachenunterricht“ – dafür, im Fremdsprachenunterricht nicht nur die Kultur der „große[n] Gruppe der Nation“ (Linke 2006: 40) zu berücksichtigen, sondern auch „die Kultur kleinerer Untergruppen“ (ebd.). Sie fordert, nicht nur allgemeine Normen der Zielkultur zu vermitteln, sondern auch „auf subjektive Unterschiede in der Lebensweise von Individuen“ (ebd.) einzugehen und schließlich die Thematisierung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Herkunfts- und Zielkultur.

### 1.3 Zusammenfassung und kritische Reflexion der gefundenen Ziele und Möglichkeiten

In der folgenden Tabelle sind die bisher besprochenen Anregungen zusammengefasst:

	DaF (Sass 2007)	FU Englisch (Surkamp 2004, Blell; Lütge 2004, Diehr 2004, Linke 2006)
1	Landeskunde, deutscher Alltag	Filme als authentische Kulturprodukte
2		Pragmatische Kompetenz
3	Interkulturelle Sprech- anlässe	Vgl. und Refl. v. Eigen- und Fremdkultur und des eigenen kulturellen Selbstverständnisses
4		Kennenlernen multikult.- und multiling. Situationen, Schlüsselfertigkeit Dezentrierung
5		Kultur v. Untergruppen und subjektive Unterschiede vermitteln
6		Mediale Inszenierungen zentraler Kulturthemen: Kulturwissenschaftliche Filmanalyse

Tabelle 1: Mögliche Lernziele in interkultureller Filmarbeit

Wir haben nun also eine längere und durchaus differenziertere Liste von mit didaktischem Filmeinsatz verbundenen interkulturellen Zielen und Möglichkeiten. Kann ich als Lehrkraft damit bereits erfolgreich interkulturelle Filmarbeit durchführen?

Meines Erachtens sind einige Voraussetzungen von Lehrerseite aus notwendig, um die genannten Ziele überhaupt anstreben zu können. Die Lehrkraft muss bestimmte Konzepte für sich selber als gültig ansehen, sie auf die eigene Biographie anwenden können, und sie muss entsprechend der im Folgenden genannten Grundgedanken Filme auswählen.

- a) Für die in Zeile 3 bis 6 genannten Ziele ist es unabdingbar, ein Grundverständnis der Konstruiertheit von Zugehörigkeit und Identität zu entwickeln und von der Mehrfachzugehörigkeit jedes Menschen auszugehen.
- b) Um Filme unter kulturwissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten, müssen sie als kulturelle Produkte angesehen werden, nicht als Wirklichkeit.
- c) Und schließlich muss man, nimmt man b) ernst, erneut überlegen, wie die Annahme von Film als „authentisches Kulturprodukt“ zu verstehen ist.

Bei unreflektiertem Filmeinsatz besteht die Gefahr, dass trotz hehrer Ziele letztlich Unterschiede essentialisiert und Gruppen unreflektiert stereotypisiert werden.

## 2 Anregungen aus der interkulturellen Filmanalyse

Diese – zunächst recht abstrakt anmutenden – Grundgedanken möchte ich anhand einiger Anregungen aus der interkulturellen Filmanalyse erläutern und durch Filmbeispiele konkretisieren (Blumentrath 2007, Bauer 1997, Hall 2000, Welsch 1997, Knopp 2006).

### 2.1 Transkulturalität und Mehrfachzugehörigkeit

„Die Medien sind [...] stets eine reduktive Rekonstruktion von Wirklichkeit und geben darüber hinaus immer neue Definitionen von Wirklichkeit [...]“ (Bauer 1997: 58)

Bauer (1997) geht davon aus, dass unsere Gesellschaften so vielfältig sind, dass unser alltagsweltlicher, an einer homogenen Nationalkultur orientierter Kulturbegriff im Zusammenhang mit Medien obsolet geworden ist. Er reflektiert über die Rolle der Medien, insbesondere des Films, in einem kulturellen Transformationsprozess, der durch die Transkulturalität des Einzelnen vorangetrieben wird. Blumentrath et al. (2007) zitieren dazu Welsch (1997):

„Unsere Kulturen haben de facto längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit. Sie haben vielmehr eine neuartige Form angenommen, die ich als *transkulturell* bezeichne, weil sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich *hindurchgeht*. Die kulturellen Verhältnisse sind heute weithin durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet.“ (Welsch 1997: 71, zitiert nach Blumentrath 2007: 16)

„Kulturen [sind...] nach innen vielfach differenziert [...und weisen] auch nach außen zahlreiche Verbindungen mit anderen Kulturen auf.“ (Blumentrath 2007: 17)

So haben möglicherweise Golfspieler auf der ganzen Welt mehr miteinander gemeinsam als ein kenianischer Golfspieler mit einer kenianischen Haushaltshilfe.

Jeder gehört aber auch mehreren Gruppen an, mehreren Gruppen, deren Interessen möglicherweise miteinander in Konflikt stehen und die teilweise unterschiedlichen Standardisierungen, z.B. im Umgang mit Zeit, Ansprüchen an Ordnung und Sauberkeit etc. folgen.<sup>3</sup>

Ich stelle die These auf, dass Lehrkräfte eine solche Sichtweise von Kultur nachvollziehen und für sich akzeptieren können müssen, sie müssen eigene Mehrfachzugehörigkeiten, Veränderungen eigener Zugehörigkeiten reflektieren können. Habe ich als Lehrkraft selbst einen starren Kulturbegriff, so endet jede scheinbar interkulturelle Filmarbeit doch letztlich wieder bei der Postulierung starrer nationaler Grenzen. An vielen in interkultureller Absicht erstellten didaktischen Filmen ist gerade dieser implizit vorhandene starre Kulturbegriff zu bemängeln. Er findet sich beispielsweise in dem noch immer beliebten Film „Nazmiyes Kopftuch“ (ursprünglich 1981, noch 2000 neu aufgelegt) und in „Mehmet und Maria“ (1993). Solche Filme sind erstellt worden, um Wissen über andere Kulturen zu verbreiten, haben dieses eine Schwerpunktthema und reduzieren alles auf dieses Thema. Die mitspielenden Menschen werden auf ihre national-kulturelle Zugehörigkeit reduziert.

Wichtig wäre es also, Filme auszusuchen, die dieser Falle entgehen. Leichter fündig wird man bei Spielfilmen, die eben nicht in primär didaktischer Absicht erstellt worden sind. Multikulturalität wird nicht mehr als „Pflicht“, sondern als ein Aspekt unter vielen angesehen (Blumentrath 2007: 86, 118ff.). Als Beispiel für einen Film, in dem sich transkulturelle Aspekte finden, ist „Kebab Connection“ (2005) zu nennen: In diesem Film geht es nicht nur um türkisch-deutsche Beziehungen, sondern auch um das Verhältnis von Mann und Frau, um die Entwicklung von Lebensperspektiven, um damit zusammenhängende Auseinandersetzungen und um das Aushandeln von Relationen und Einstellungen zueinander. Jeder gehört mehreren Gruppen an, Positionen/Meinungen, auch Stereotype werden formuliert und thematisiert – Meinungen und Positionen

<sup>3</sup> Es gibt einige Kritikpunkte an diesem Kulturbegriff: Zum einen verschwinde, je konkreter man nachdenkt, die Abgrenzung zum (pädagogischen) Rollenbegriff, zum zweiten führe diese Ansicht letztlich zu einer kompletten Entdifferenzierung und damit letztlich wieder zu einer Homogenisierung und schließlich würden konkrete Machtverhältnisse ausgeblendet. Das Konzept bedenke nicht, dass Menschen aufgrund sozialer Ungleichheit keinen gleichberechtigten Zugang zu Ressourcen und kulturellem Kapital haben.

Auf die ersten beiden Kritikpunkte finden sich folgende Entgegnungen: Beim Rollenbegriff geht es um Aufgaben, nicht um Standardisierungen (Begriff nach Hansen 2003). Bei genauerem Nachdenken sind zwischen beiden Größen aber sicherlich Interrelationen zu finden. Auch führt zunehmende Differenzierung gerade nicht zu Homogenität, sondern zu verschiedenen Arten von Vielfalt.

Der Kritik an der Ausblendung konkreter Machtverhältnisse hingegen kann m.E. kein Widerspruch entgegengesetzt werden (zur Kritik und ihrer Diskussion siehe Blumentrath 2007: 17f.). Dies weist uns darauf hin, dass wir uns im Rahmen der Auseinandersetzung mit Film und Interkulturalität mit der Frage der Machtverhältnisse und ihrer Sichtbarkeit beschäftigen sollten (siehe dazu Abschnitt 2.3 des vorliegenden Artikels).



verändern sich aber auch im Laufe des Films. Kulturelle Einheitserwartungen werden humorvoll thematisiert und teilweise sogar persifliert.<sup>4</sup>

An dieser Stelle deutet sich bereits der zweite Gesichtspunkt an, den ich anhand von Filmausschnitten thematisieren möchte: Wenn jeder mehreren Gruppen angehört, dann konstruiert er seine kulturelle Identität aus der Zugehörigkeit zu diesen verschiedenen Gruppen – und diese kulturelle Identität ist nicht statisch – sie verändert sich im Laufe der Zeit, u.a. in Verbindung mit den eigenen Lebensumgebungen und -verschiebungen.

## 2.2 Kulturelle Identität und Hybridität

„Interkulturalität ist mit den Möglichkeiten und Chancen der Selbstfindung in einer komplexen Welt verknüpft. Durch Medien werden Grenzen zu Räumen der Begegnung und der Berührung und erst durch diese Grenzen wird Identität definiert.“ (Bauer 1997: 56)

Hinter diesem Identitätskonzept stehen die Ideen des britisch-jamaikanischen Kulturwissenschaftlers Stuart Hall (2000). Er sieht zwei – einander ergänzende – Möglichkeiten, um über kulturelle Identität nachzudenken:<sup>5</sup> Kulturelle Identität ist einerseits das, was Menschen miteinander vereinigt, was sie miteinander teilen: historische Erfahrungen, kulturelle Codes, die uns mit stabilen Referenz- und Bedeutungsrahmen versorgen (in der interkulturellen Debatte auch als Standardisierungen bezeichnet, Hansen 2003). An-

<sup>4</sup> Kurze Inhaltsangabe: Tizzi, Freundin von Ibo, ist schwanger und hat sich entschieden, das Kind zu bekommen. Wegen der Schwangerschaft befindet sie sich im Konflikt mit der Mutter. Außerdem hat sie Schwierigkeiten, diese mit ihrem Berufswunsch Schauspielerin zu vereinbaren. Ibo weiß nicht, ob er schon Vater werden will, bekommt Druck von seinen Eltern, die zunächst eine nichttürkische Freundin nicht akzeptieren wollen.

Zur Illustration der o.g. Behauptungen oder möglicherweise auch zur Entwicklung eigener Didaktisierungen eignen sich beispielsweise folgende Szenen:

### *Die Kinderwagenszene*

- 3 Minuten, 26:20-28:24: Tizzi teilt ihrer Mutter mit, dass sie schwanger ist und sich entschieden hat, das Kind zu bekommen. Ihre Mutter ist nicht erfreut und reagiert mit der Frage: „Hast du schon mal ’nen Türken ’nen Kinderwagen schieben sehen?“ In der darauf folgenden Szene testet Tizzi die Kinderwagenschiebbereitschaft ihres Freundes und es ergibt sich eine teilweise slapstickartige Szene.

### *Drei Szenen mit Ibos Vater*

- 2,5 Min., 17:44-19:16: Ibo erzählt seinen Eltern, dass seine Freundin schwanger ist und wird rausgeschmissen, weil der ein Kind mit einer „Ungläubigen“ bekommen wird.
- 2 Min., 33:20-35-14: Tizzi klingelt bei Ibos Eltern und erklärt seinem Vater in einem häufiger unterbrochenen Monolog, weshalb sie auf solch eine Schwiegerfamilie verzichten kann. Anschließend unterhalten sich die Eltern im Wohnzimmer und Ibos Mutter bringt ihren Mann durch Appelle an Ehre und Stolz dazu, das zukünftige Enkelkind zu akzeptieren.
- 1,5 Min., 1:15:15-1:16:40: Ibos Vater bringt Tizzi mit seinem Taxi zur Entbindung ins Krankenhaus.

Ein weiteres Beispiel für Transkulturalität und Mehrfachzugehörigkeit findet sich in „Kurz und Schmerzlos“. In diesem Film werden die Protagonisten anhand ihrer Nationalität eingeführt; bereits in der zweiten Szene (bei einer Hochzeit) stellt sich aber heraus, dass andere Gruppenzugehörigkeiten bedeutend wichtiger sind. Auch hier finden wir Themenvielfalt: Gabriel (Protagonist, Türke) wird nach Gefängnisaufenthalt und dem Wunsch, nun legal zu leben, wieder in ein Gangleben hineingezogen. Weitere Themen sind die Trennung seiner Schwester von ihrem Freund Costa (der Grieche), also die Bereiche Frauen/Männer und Liebe, der Versuch Bobbys (Serbe), über Mafiaverbindungen reich zu werden und die Freundschaft zwischen Gabriel, Costa und Bobby.

<sup>5</sup> Knopp (2006) wendet dieses Denkmodell auch auf die personale Identität an.



dererseits gibt es aber auch Punkte signifikanter Differenz, die das konstituieren, was wir geworden sind: Die türkische kulturelle Identität ist eine andere, je nachdem, ob man immer in der Türkei gewohnt hat, ob man remigriert ist oder aber inzwischen seit mehreren Generationen in Deutschland ansässig. Als gleichzeitig gemeinsame Erfahrung und Bruch ist aber auch der Nationalsozialismus in Deutschland anzusehen. Aufgrund dieser Erfahrung haben wir solch ein „gebrochenes“ Verhältnis zu Konzepten wie Nation, kulturelle Identität und Patriotismus.

Wir stellen uns unsere kulturelle Identität immer eher als kohärent vor; wir rekonstruieren unsere kulturellen Identitäten durch Erzählungen, Geschichten über uns und unsere Vergangenheit. Dadurch positionieren wir uns selber, werden aber auch durch die Erzählungen anderer positioniert (Blumentrath 2007: 23). Die Konstruktion von „Türkisch-Sein“ von Migranten in Deutschland hängt damit zusammen, wie man sich „Türkisch-Sein“ in der Türkei vorstellt und diese Auffassungen miteinander kommuniziert. „Deutsch-Sein“ hat sich nach der Weltmeisterschaft 2006 verändert, durch eigene und fremde Erzählungen, z.B. durch die Medienberichterstattung: Aus dem hässlichen Deutschen, dem Nazi, wurde ein gastfreundlicher Deutscher.

Kulturelle Identität verändert sich demnach ständig entlang verschiedener Linien, sie gehört nicht nur der Vergangenheit, sondern auch der Zukunft an. Innerhalb der Kontinuität und entlang der Kontinuität existiert Differenz.<sup>6</sup> Identität ist niemals fertig.

„Kebab Connection“ inszeniert solche Veränderungen, z.B. Veränderungen der Einstellung von Ibos Vater zu Tizzis Schwangerschaft, die zumindest teilweise kommunikativ ausgehandelt wird, u.a. mit Hinweis auf kulturelle Identität.<sup>7</sup> Der Film „Kurz und Schmerzlos“ zeigt sowohl Veränderungen von Identität<sup>8</sup> als auch ihre kommunikative Aushandlung<sup>9</sup>.

Aus der Sichtweise der ständigen Konstruktion von Identität ergibt sich das Konzept der *Hybridität*. Ein wichtiger Vordenker dieses Konzepts ist Homi K. Bhaba. Er geht nicht mehr, wie frühere Rassismustheoretiker, von einer Dualität zwischen Unterdrückern und Unterdrückten aus, sondern es werden „Hybridisierungen produziert“ (Blumentrath 2007: 24), Minderheitenangehörige eignen sich Aspekte der Mehrheitskultur

<sup>6</sup> Hall (2000: 709) verweist hier auf Derrida als Gedankengeber, der mit den Worten „differ“ und „defer“, „unterscheiden“ und „verzögern“, spielt.

<sup>7</sup> siehe Fußnote 4.

<sup>8</sup> Beispielsweise zeigen vier sehr kurze Szenen einen Wandel im Umgang mit Religion seitens des Protagonisten Gabriel. Zu Beginn des Films befindet er sich u.a. zusammen mit seiner Schwester auf einer Hochzeit, ein buddhistischer Furba-Dolch wird als Talisman überreicht (3:50-4:13). In einer zweiten Szene bietet der Vater dem Sohn an, gemeinsam zu beten, dieser lehnt ab (27:10-27:30). In einer dritten Szene – in der zweiten Hälfte des Films, nachdem unserem Protagonisten die Kontrolle über die Ereignisse entglitten ist – wird eine kurze Szene in einer Moschee eingeblendet, in der Gabriel zwar mitbetet, aber durch verzögertes Verhalten, fehlende Kopfbedeckung und vorzeitiges Verlassen der Moschee auffällt (1:14:30-1:15:38), und schließlich endet der Film nach der Katastrophe mit einem Betangebot des Vaters an den Sohn, das dieser diesmal annimmt (1:30:51-1:31:53).

<sup>9</sup> Gabriel und seiner Schwester thematisieren in einem Gespräch die beiden verschiedenen Traditionen, Loyalitäten und Zugehörigkeiten, und sie handeln Gabriels Rolle als türkischer großer Bruder aus. Positionen verändern sich (27:40-28:47).

an, weichen dabei aber „vom Original ab“ (ebd.: 25).<sup>10</sup> Hà (2004) reflektiert über die „Selbst-Kanakisierung als strategische Diskurspolitik“ (ebd.: 199): Begriffe sind in Kommunikationsgemeinschaften positiv oder negativ konnotiert. Durch die Aufnahme negativ konnotierter Kategorisierungen von Minderheitsangehörigen in ihren eigenen Diskurs geschieht eine Umwertung dieser Kategorisierungen, Bedeutungen werden geändert/modifiziert und „ein aufgezwungenes Selbstbild subversiv [...] unterlaufen“ (ebd.: 200). Auch hier ist zur Illustration wieder eine Szene aus „Kurz und Schmerzlos“ geeignet: Bobby (Serbe) und Costa (Grieche) verhandeln um einen Laptop, den Costa geklaut hat. Bobby gibt weniger als den vereinbarten Preis (40 Sekunden, 11:30-12:10). Hier die Grobtranskription der Szene:

Bobby: Buzukimann... Laptop. Gib mir den Laptop.  
 Costa: Ey du willst mich beschießen, Alter..., Jugo Betrugeo, Alter!  
 Bobby: Eh kannst du machen nichts, Lebe geht weiter.  
 Costa: Kannst du machen nix? ... Kannst du mir geben eine Hunderter mehr!  
 Bobby: Kannst du mir geben Akku dafür!  
 Costa: Akku bekommst du...  
 Bobby: Ey, weißt du was, du bist richtig gut geworden.

Die Äußerungen im „Ausländerdeutsch“ werden gerahmt durch einen Auslöser („Buzukimann“) und einen Metakommentar Bobbys („Ey, weißt du was, du bist richtig gut geworden“). Innerhalb dieses Rahmens konstruieren die beiden durch ihre veränderte Sprechweise einen scheinbar prototypischen kriminellen Ausländer. Fremdstereotype werden also umgedeutet, indem sie von den potentiell Stereotypisierten selbst zitiert werden. Mit Identität wird auf diese Weise gespielt.

Nun zum grundlegendsten, aber wegen seiner Abstraktheit zumindest im konkreten Fall am schwersten zugänglichen Aspekt:

### 2.3 Rekonstruktion von Wirklichkeit und Definitionsmacht<sup>11</sup>

Mediale Darstellungen sind keine Abbilder der Wirklichkeit, sondern konstruieren Realität.

„Die Medien [...] sind stets eine reduktive Rekonstruktion von Wirklichkeit und geben darüber hinaus immer neue Definitionen von Wirklichkeit.“ (Bauer 1997: 58)

Dies geschieht auf mindestens drei Ebenen: Zum einen wählen Film-Macher aus, was sie auf welche Weise zeigen, und stellen so Wirklichkeit her. Welche *Themen* werden als darstellungswürdig angesehen? Wie werden diese Themen behandelt? Zum zweiten entscheiden sich Film-Macher, wie sie ihre *Protagonisten* konstruieren: Wer wird wie dargestellt, wer wird wie gesehen, wessen Identität wird wie konstituiert? Was wird als gut und was als problematisch angesehen? Wie viel Definitionsmacht geben die Macher den Protagonisten, wie viel Handlungsfreiheit räumen sie ihnen ein: Wer spricht, wer handelt, wer hat Handlungsspielräume – und wer ist möglicherweise nur ein Opfer der Verhältnisse? So wird in vielen Filmen der 80er und frühen 90er des letzten Jahrhunderts den Minderheitsangehörigen

<sup>10</sup> Dieses Phänomen wird auch unter dem Namen „Mimikry“ beschrieben.

<sup>11</sup> Die Idee zu dieser Anregung stammt von Paul Mecheril, der genau diesen Gesichtspunkt anhand des unten diskutierten Films „Schwarzfahrer“ vor mehreren Jahren auf einer Tagung präsentiert hat.

die Opferrolle zugeschrieben.<sup>12</sup> Beispielhaft illustrieren lässt sich das durch „Nazmiyes Kopftuch“ (1981) im Vergleich zu „Hallo Erkan“ (2002) oder „Respekt“ (2000). Während ersteres eindeutig aus der Mehrheitsperspektive gedreht ist, enthält „Hallo Erkan“ einen Wechsel der Perspektiven.<sup>13</sup> „Respekt“ schließlich, ein Dokumentarfilm, ist ganz aus der Minderheitenperspektive gedreht. Filmemacher (re-)konstruieren also Wirklichkeit, und diese (Re-)Konstruktion hat etwas mit Macht zu tun. Aus der oben erwähnten zweifachen Auswahl lassen sich Rückschlüsse auf die Positionen der Macher ziehen: „The practices of representation always implicate the positions from which we speak or write“ (Hall 2000: 704). Und schließlich hat – drittens – auch der *Rezipient* seine jeweils eigene kulturelle Brille auf, setzt dadurch eigene Relevanzen und konstruiert sich daraus sein Bild dessen, was er sieht.<sup>14</sup>

Aus der Perspektive der Rekonstruktion von Wirklichkeit betrachtet, ist der häufig didaktisierte Film „Schwarzfahrer“ (1992) kritischer zu sehen als üblicherweise angenommen: Den größten Teil des Filmes nimmt ein Bild ein, in dem eine ältere Frau weißer Hautfarbe und ein jüngerer Mann dunklerer Färbung in einem Bus nebeneinander sitzen, wobei die ältere Frau durchgängig rassistische Äußerungen ausstoßend redet, während die Kamera abwechselnd sie, den jungen Mann und die Mitfahrenden fokussiert. Die Frau *agiert* also: Ihr Redefluss wird, dies zeigt die Kamera, sicherlich von einigen Mitfahrern kritisch gesehen, diese greifen aber nicht ein. Der Schwarze *re-agiert*, zunächst durch Schweigen und später auf unkonventionelle (nicht legale) und originelle Weise, indem er ihren Fahrschein aufisst.

Welche Schlussfolgerung lassen sich daraus ziehen? Erstens: Wenn man als Minderheitenangehöriger wegen seiner Zugehörigkeit angegriffen wird, kann man nur außerhalb des legalen Rahmens (erfolgreich) reagieren. Besonders von der Umwelt positiv gesehen werden humoristische Handlungen, Handlungen, die Lacher hervorrufen.<sup>15</sup>

<sup>12</sup> Auch in der zeitgleich verfassten interkulturellen Kinderliteratur findet sich diese Tendenz. So z.B. in: Schwarz, Annelies (1986): Hamide spielt Hamide. Ein türkisches Mädchen in Deutschland. München: dtv junior, sowie in: van Heyst, Ilse (1976): Alles für Karagöz. Stuttgart: Spectrum etc. Diese Bücher wurden übrigens allesamt bis Ende der 90er Jahre vielfach aufgelegt.

<sup>13</sup> „Hallo Erkan“ zeigt eine Auseinandersetzung zwischen Kindern deutscher und türkischer Herkunft. Auch hier finden sich, wie in „Nazmiyes Kopftuch“, Diskriminierungsszenen, Erkan ist diesen aber nicht so ausgeliefert wie Nazmiye, sondern handelt selber, und durchaus nicht moralisch vollkommen einwandfrei. Die Kamera wechselt zwischen den Perspektiven Erkans und der ihn verfolgenden Jungen, wenn auch die Identifikation mit Erkan durch die Kameraführung in etwas stärkerem Maße nahegelegt wird. Das Ende des Films ist offen, möglicherweise wurden durch die im Film gezeigten Geschehnisse auf beiden Seiten Positions- und Meinungsänderungen bewirkt.

<sup>14</sup> Schon 1986 hat sich Kreuzer mit dem fremden Blick beschäftigt, und zwar hinsichtlich der Frage, wie in Deutschland fiktive Filme aus anderen Ländern und über andere Länder gesehen werden, nämlich quasidokumentarisch. Die Fremdheit des Blicks ist ein meines Wissens in der DaF-Didaktik bisher nicht systematisch reflektiertes Thema.

<sup>15</sup> Wenn Sie dies übertrieben finden, versetzen Sie sich in eine solche rassistische, aber nicht gefährliche Situation, derer Sie sicher auch schon Zeuge geworden sind: Hätte der Schwarze sich verbal-argumentativ gewehrt, wäre ihm nicht unbedingt die Solidarität der Umsitzenden sicher gewesen, ein Unwohlsein wäre aufgetreten, das durch diese originelle Reaktion vermieden wird. Solche Reaktionen schonen uns Zuhörer und wecken in uns Sympathien mit dem Minderheitenangehörigen, ohne dass wir uns als Mehrheitsrepräsentanten angegriffen fühlen müssten.

Zweitens: Als Minderheitenangehöriger muss man immer alles „richtig“ machen, um Stereotypen nicht zu entsprechen (z.B. als Schwarzer mit Fahrschein fahren). Auch wenn man sich „richtig“ verhält: Stereotype der Mehrheitsangehörigen kann man nicht wirklich ausräumen. Man hat also in zweierlei Hinsicht fehlende Handlungsfreiheit.<sup>16</sup>

Dieses Wissen ermöglicht nun eine differenziertere Reflexion von Reaktionsmöglichkeiten auf den Film: Zeigt man ihn Mehrheitsangehörigen, so reagieren diese häufig auf das fehlende Engagement der Mitfahrenden. Zeigt man ihn Minderheitsangehörigen mit Deutschlandbezug, so erinnern sich diese – ebenfalls üblicherweise – an eigene Diskriminierungssituationen. Didaktische Situationen mit Mehrheitsangehörigen, die diesen Film diskutieren, werden oft als gelungen angesehen, didaktische Situationen mit Minderheitsangehörigen, in denen dieser Film eingesetzt wird, gelingen häufig nicht.<sup>17</sup> Ein möglicher Grund dafür ist, dass Mehrheitsangehörige sich aufgrund ihrer Biographie eher den Mitfahrenden näher fühlen, und sogar auch der rassistischen Frau, von deren Verhalten wir uns selbstverständlich abgrenzen, Minderheitsangehörige hingegen sehen sich eher in der Rolle des diskriminierten Schwarzen.<sup>18</sup> Das macht es für uns als Lehrende so schwer, Filme auszusuchen, wenn wir der Majorität angehören: Automatisch und unreflektiert nehmen wir deren Perspektive ein. Wenn unsere Zielgruppe aber eben aus Minoritätsangehörigen besteht, sind bei dieser Herangehensweise Probleme bei der didaktischen Realisierung wahrscheinlich.

### 3 Welche Konsequenzen sind aus den drei Anregungen für die interkulturelle DaF-Filmarbeit zu ziehen?

Auch der Lehrende befindet sich durch seine Möglichkeit der Filmauswahl in einer Machtposition. Er entscheidet, welche Wirklichkeits-(Re)-Konstruktionen im Unterricht Gesprächsgrundlage werden, und er entscheidet, wie er die gewählten Filmvorlagen einbringen will, welche Aufgaben er dazu bearbeiten lässt, welche Gespräche er anregt, zulässt, fördert – und damit verbunden, welche Konstruktionen kultureller Identität nahegelegt werden. Bevorzugt auszuwählen sind:

- Filme, in denen Kultur und Interkulturalität ein Thema unter mehreren ist,
- Filme, in denen Protagonisten verschiedene Zugehörigkeiten haben; diese können zu Interessenkonflikten führen, Reduzierung auf „Kultur“ allein nicht möglich,
- Filme, in denen sich Positionen/Einstellungen von Personen verändern,
- Filme, in denen Protagonisten mit Identitäten spielen.

<sup>16</sup> Auch dieser Gedanke ist nicht neu: Man erinnere sich nur an das Tagebuch der Anne Frank, in dem diese am 22.5.1944 über den Antisemitismus reflektiert: „Ja, es ist traurig, sehr, sehr traurig, daß sich zum soundsovielten Male der alte Spruch bewahrheitet: ‚Was ein Christ tut, muss er selbst verantworten. Was ein Jude tut, fällt auf alle Juden zurück‘“ (Frank 1955: 208). Daraus folgt der Imperativ zum ständig moralisch unanfechtbaren Handeln Minoritätenangehörigen.

<sup>17</sup> Dies wurde mir inzwischen mehrfach von Sprachlehrenden sowie einer Erasmusstudentin berichtet.

<sup>18</sup> Um es noch einmal zu betonen: Damit ist nicht die Frage gemeint, mit wem man sich solidarisch fühlt, sondern die, in wessen Rolle man sich eher sieht: Wenn eine Diskriminierungssituation aufträte, wäre man dann eher Täter, Opfer oder unbeteiligter Zeuge? Über die Rolle, die einem selbst am nächsten ist, denkt man dann auch am intensivsten nach.

Bei der Filmauswahl ist zu berücksichtigen: In welcher Relation stehen die Rezipienten zu dem/den Protagonisten? Wer könnte die Person sein, in deren Rolle sie sich am ehesten sehen?

Dies impliziert verschiedene Probleme: In *didaktischen Filmen* werden Andersgruppenzugehörige oft so dargestellt, dass sie keine Stimme und keine Handlungsfreiheiten haben. Die Filme arbeiten mit einem starren Kulturbegriff und werden oft ausschließlich zum Thema Interkulturalität erstellt. Sie verstellen so den Blick auf multiple Zugehörigkeiten. Diese Filme bieten aber auch Vorteile: Sie sind bereits für den Unterricht zubereitet, zumindest aufbereitet; sie haben eine angemessene Länge, sind sprachlich vereinfacht, sie benutzen eine in unserer Gesellschaft als „politisch korrekt“ angesehene Sprache – ihr Einsatz ist ganz schlicht und einfach arbeitensparend, was für im Berufsleben stehende stark belastete Lehrende ein sehr gewichtiges Argument ist.

All diese Vorteile bieten *Spielfilme* nicht: sie sind zu lang, oft sprachlich zu anspruchsvoll, sie enthalten Passagen, die für Lerner nicht Wort für Wort verständlich sind, sie sind zu schwer, zu sperrig, möglicherweise politisch unkorrekt, Schlägereien enthaltend und Stereotype offen aussprechend. Sie scheinen also zunächst die schlechtere Wahl. Aber in diesen neueren deutschen Spielfilmen finden wir, wie eben an Beispielen erläutert, die erwünschte Vielfalt. Kultur ist ein Thema unter mehreren, (kulturelle) Identitäten wandeln sich, Brüche, Diskontinuitäten und hybride Formen sind vorhanden, die Perspektivenvielfalt möglicherweise sogar schon eingeplant.<sup>19</sup>

Welche Möglichkeiten haben wir als Pädagogen also? Wir sollten Filme bewusst auswählen – und die dem jeweiligen Film angemessenen Aufgabenstellungen entwickeln. Wenn wir uns für einen didaktischen Film mit den oben erwähnten Schwächen entscheiden, müssen wir überlegen, wie der im Film angelegte Rezeptionsweise gegengesteuert werden kann. Wie kann ggf. essentialisierenden Tendenzen entgegengewirkt werden? Filmen inhärente Kulturbegriffe und Identitätskonstruktionen müssen von uns reflektiert werden und daran anknüpfend müssen wir überlegen, welche (möglicherweise auch ausgleichenden) Aufgaben dazu zu entwickeln sind. Rezeptionsmöglichkeiten, unterschiedliche Sicht-Weisen müssen bei der Aufgabenentwicklung berücksichtigt werden: Was ist beispielsweise zu tun, damit beim Schwarzfahrer der Minderheitenangehörige nicht die naheliegenden oben erwähnten Konsequenzen zieht? Man kann die Handlungsmöglichkeiten des Schwarzen reflektieren, auf den Konstruktionscharakter des Films aufmerksam machen, einen konträr angelegten Film als Gegenbeispiel suchen etc. Immer aber sollten wir in unserer didaktischen Filmarbeit Bezug auf Identitätskonstruktionen der Gruppenteilnehmer nehmen, diese möglicherweise auch interaktiv erarbeiten lassen. Für die Arbeit mit Filmen, die nicht in didaktischer Absicht erstellt worden sind, die idealerweise die o.g. problematischen Aspekte nicht aufweisen, dafür aber lang und sprachlich komplex sind, müssen wir mehr Aufgaben zum globalen

<sup>19</sup> Dies formuliert beispielsweise Fatih Akin in dem Interview, das als Bonusmaterial der käuflich zu erwerbenden DVD „Gegen die Wand“ beigefügt wurde. Auf die Frage: „Muss man einen Türkenbonus haben, um den Film zu verstehen?“, antwortet er, dass er den Film für drei Sichtweisen zu erstellen versucht habe, den deutsch-deutschen Blick (den Blick der Geldgeber), den deutsch-türkischen Blick, welcher eben sein eigener, der für ihn selbstverständliche sei, und den türkisch-türkischen Blick.

Verständnis des Inhalts erstellen (dies schult durchaus die anfangs erwähnte pragmatische Kompetenz), und uns nur mit einzelnen Aspekten/Szenen des Films genauer auseinandersetzen.<sup>20</sup>

Schließlich ist es wichtig, trotz Didaktisierung das Interesse an den im Film angesprochenen Themenkomplexen nicht zu zerstören: Man sollte einen Film nicht so zerstückeln, dass nichts mehr übrig bleibt. Und damit sind wir wieder bei Schwerdtfeger (1989) angelangt: Die Neugier muss erhalten bleiben.

## Literatur

- Bauer, Thomas A. (1997): Kulturen im Wandel. Der Film als Medium interkultureller Verständigung. In: *Filmkunst. Zeitschrift für Filmkultur und Filmwissenschaft* 154, 54-68.
- Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdspracheunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6, 402-405, 445.
- Blumentrath, Hendrick; Bodenbug, Julia; Hillman, Roger; Wagner-Engelhaaf, Martina (2007): *Transkulturalität. Türkisch-deutsche Konstellationen in Literatur und Film*. Münster: Aschendorff.
- Diehr, Bärbel (2004): Brit-Asian films und interkulturelles Lernen auf der Sekundarstufe 1. They go together like „dal and chapatties“. In: *Englisch* 39/3, 81-86.
- Frank, Anne (1955): *Das Tagebuch der Anne Frank*. Frankfurt a.M. u.a.: Fischer.
- Gregori, Luisa; Václav, Kubecka; Tschunidova, Elena (2007): „Schwarzfahrer“. In: *Fremdsprache Deutsch* 36, 26-28.
- Hà, Kièn Nhi (2004): *Ethnizität und Migration reloaded: Kulturelle Differenz, Identität und Hybridität im postkolonialen Diskurs*. Berlin: wvb.
- Hall, Stuart (2000): Cultural Identity and Cinematic Representation. In: Stam, Robert; Miller, Toby (Hrsg.): *Film and Theory. An Anthology*. Malden, Mass.: Blackwell, 704-714.
- Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Francke.
- Knopp, Matthias (2006): Identität zwischen den Kulturen: Gegen die Wand. In: Braun, Michael; Kamp, Werner (Hrsg.): *Kontext Film. Beiträge zu Film und Literatur*. Berlin: Erich Schmidt, 59-77.
- Kreuzer, Dorothee (1986): Film in der Fremde. In: *LiLi – Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 62, 134-139.
- Linke, Gabriele (2006): Kulturelles Lernen mit Musikvideoclip und Film. In *Praxis Fremdsprachen-Unterricht* 5, 40-45.
- Lundquist-Mog, Angelika (2007): „Türkisch für Anfänger“. In: *Fremdsprache Deutsch* 36, 29-35.

<sup>20</sup> Auch Dokumentarfilme eignen sich übrigens für die interkulturelle Arbeit, so die in der Reihe „100 deutsche Jahre“ entstandene Folge „MannsBilder“, die den Wandel eines Ideals innerhalb der deutschen Kultur innerhalb von einhundert Jahren zeigt. Ein Kulturkontrast muss nicht unbedingt bereits im Film angelegt sein; andere Kontraste, wie hier der Zeitkontrast, sind ebenfalls gut geeignet. Kulturvergleich kann dann auch interaktiv im Unterricht selbst hergestellt werden.



- Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 36, 5-13.
- Schwerdtfeger, Inge (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Surkamp, Carola (2004): Teaching films. Von der Filmanalyse zu handlungs- und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 68, 2-11.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen. In: Schneider, Irmela; Thomson, Christian W. (Hrsg.): *Hybridkultur. Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand, 67-90.

### **Filme, auf die verwiesen wird**

- Gegen die Wand (2004). Spielfilm, Fatih Akin, Deutschland.
- Hallo Erkan (2002). Eine Auseinandersetzung zwischen deutschen und türkischen Kindern. Lehrfilm, Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht, 15 Min.
- 100 Deutsche Jahre (2000). Dokumentarfilmserie. 3 Folgen: Urlaubsträume (Thomas Fischer), Mannsbilder (Rolf Stephan), Weibsbilder (Gabriele Trost), je 30 Min.
- Kebab Connection (2005). Spielfilm, Anno Saul, Deutschland.
- Kurz und schmerzlos (1998). Spielfilm, Fatih Akin, Deutschland.
- Mehmet und Maria (1993). Lehrfilm, Hans-Werner John, 30 Min.
- Nazmiyes Kopftuch (2000 neu aufgelegt, urspr. 1981). Lehrfilm, Monika Bach, 18 Min.
- Respekt (2000). Lehrfilm (Dokumentarfilm), Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn (Hrsg.), 6 Min.
- Schwarzfahrer (1992). Kurzspielfilm, Pepe Danquart, Deutschland, 12 Min.

Früher deckte „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ Forschung und Lehre des Faches überwiegend ab, durch die neu entstandene öffentliche Aufmerksamkeit für die sprachlichen Aspekte der Einwanderung ist mittlerweile Deutsch als Zweitsprache als gleichberechtigte Säule hinzugekommen. „DaF integriert“ meint aber nicht nur das Zusammenwachsen beider Perspektiven der Deutschvermittlung, sondern auch die enge Verbindung unterschiedlicher Ansätze in Forschung und Lehre innerhalb der vier Themenschwerpunkte und der zwei Foren, die auf der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) vertreten waren. So gehen insgesamt knapp 40 ausgewählte Tagungsbeiträge unter den Blickwinkeln der Forschung, des Unterrichts oder der institutionellen Rahmenbedingungen auf die Themen • Literatur, Film, Theater • mediengestütztes Lernen • Lehreraus- und -fortbildung • Integrationskurse ein, während das thematisch • offene Unterrichtsforum und das • Forum Beruf DaF-/DaZ-Kräfte unmittelbar für die Berufspraxis besser qualifizieren wollen. Dadurch entsteht ein für die aktuelle Diskussion unverzichtbarer Querschnitt des Faches DaF/DaZ in seinen vielfältigen Konturen und neuen Entwicklungen.



ISBN 978-3-941875-05-0  
ISSN 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen