

Der Einsatz von Film zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz im DaF-Unterricht

Jurković, Miroslava

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:913246>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-09**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Universität Zagreb
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik

Miroslava Jurković

**Der Einsatz von Film zur Vermittlung der interkulturellen
Kompetenz im DaF-Unterricht.
Didaktisierung des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland***

Diplomarbeit

Mentorinnen:

Prof. Dr. Christine Magerski

Prof. Dr. Marija Lütze-Miculinić

Inhalt

1. Einleitung	3
2. Theoretische Grundlagen der interkulturellen Kompetenz	4
2.1. Ursachen der Entwicklung interkultureller Kompetenz	4
2.2. Hindernisse zur Implementierung des interkulturellen Lernens.....	6
2.3. Voraussetzungen zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz.....	7
2.4. Was ist Kultur?	9
2.5. Zwei Ansätze der Interkulturalität	12
2.6. Was ist interkulturelle Kompetenz?	14
2.7. Erstes Kriterium: Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz	15
2.8. Zweites Kriterium: Entwicklungsphasen der interkulturellen Kompetenz	19
3. Film als Lernmedium zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz	25
3.2. Vorteile der Filmarbeit im DaF-Unterricht	26
3.3. Voraussetzungen für den Einsatz von Filmen	28
3.4. Kriterien für die Filmauswahl.....	30
4. Didaktisierung des Films <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i>	33
4.1. Über den Film <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i>	33
4.2. Thema	34
4.3. Lernziele	35
4.4. Kriterien zur Auswahl des Films <i>Almanya. Willkommen in Deutschland</i>	36
4.5. Unterrichtsprotokoll.....	38
4.5.1. Einleitung	38
4.5.2. Hauptteil.....	38
4.5.3. Schlussteil	40
4.6. Sozialformen	40
4.7. Medien und Materialien	41
4.8. Didaktischer Kommentar	42
5. Fazit	45
Literaturverzeichnis	47
Zusammenfassung	51
Anhang	52

1. Einleitung

Betrachtet man die Entwicklung der Didaktik in den letzten Jahren, so kann man feststellen, dass die Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und der Mediengebrauch immer mehr an Bedeutung gewinnen. Die Veränderungen in der Gesellschaft spiegeln sich auch in die Ausbildung wider und führen zum Aufbau dieser neuen Tendenzen. Aus diesem Grund spielt im akademischen Leben eines Lernenden gerade der Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Analyse dieser Schwerpunkte im Rahmen des DaF-Unterrichts. Der erste Teil widmet sich der terminologischen Klärung der interkulturellen Kompetenz und deren Bedeutung für die Lernenden, Lehrpersonen und das Schulsystem. Es werden fundamentale theoretische Begriffe und Einteilungen in diesem Zusammenhang ausgearbeitet und auf mögliche Hindernisse und Herausforderungen hingewiesen.

Ferner beschäftigt sich der zweite Teil mit dem Filmeinsatz im DaF-Unterricht zur Vermittlung interkultureller Inhalte. Darauf aufbauend werden positive Seiten der Filmarbeit erläutert und wichtige Bemerkungen zum Einsatzprozess gemacht.

Zum Schluss wird die Didaktisierung der zwei Filmsequenzen aus dem Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* präsentiert, als ein Beispiel der praxisorientierten Bearbeitung der theoretischen Ansätze aus den ersten zwei Kapiteln. Das Ziel dieser Didaktisierung ist, die SchülerInnen auf eine aktive Filmarbeit vorzubereiten, sodass sie ihre Fähigkeiten zur kritischen Interpretation der Filmszenen üben. Darüber hinaus führen die interkulturellen Themen der Filmsequenzen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz und heben das kommunikative Potenzial zum Fremdsprachengebrauch hervor. Mithilfe der verschiedenen Lernmethoden, -materialien und -medien schafft der vorgeschlagene Unterrichtsplan eine dynamische und interessante Unterrichtsstunde.

2. Theoretische Grundlagen der interkulturellen Kompetenz

2.1. Ursachen der Entwicklung interkultureller Kompetenz

In diesem Hauptkapitel werden die theoretischen Grundlagen als Schlüssel zur Verständigung der interkulturellen Kompetenz¹ erläutert. Im Fokus des ersten Kapitels stehen die Ursachen des rasant gewachsenen Bedürfnisses nach der Entwicklung der i. K.. Vor allem wird die Frage aufgeworfen, welche gesellschaftliche Voraussetzungen dazu geführt haben, die i. K. am Anfang des 21. Jahrhunderts in den Vordergrund der Ausbildung zu stellen. Die Ausbildung, die von unterschiedlichen Ereignissen beeinflusst wird und zusammen mit anderen Komponenten der Gesellschaft, wie Wirtschaft oder Politik, sich im Laufe der Zeit ändert, ist einer der wichtigsten Bausteine unserer Gesellschaft. Die Tendenzen der Gesellschaft wechseln sich durch die Epochen aufgrund der menschlichen Entwicklung und historischen Vorgänge, die von bemerkenswerten und mächtigen Menschen, Gruppen und Bewegungen geprägt sind. Deswegen hat die Entfaltung verschiedener Vorgänge am Ende des 20. Jahrhunderts den Auftrieb im pädagogischen, erzieherischen und bildungspolitischen Bereich verschafft und die Bedeutung der Interkulturalität geändert (Caspari & Schinscke, 2009, S. 273).

Marija Bartulović und Barbara Kušević nennen in ihrem Buch mehrere Ursachen, die den Begriff *interkulturelle Kompetenz* als Spitzenreiter in Bezug auf die Lernkompetenzen eingestuft haben (Bartulović & Kušević, 2016, S. 11). Laut den Autorinnen sind Globalisierung, Flüchtlingskrise, Migrationswelle, religiöse und ethnische Konflikte sowie die wachsende gesellschaftliche Heterogenität nur Reaktionen auf den Zustand der Gesellschaft (Bartulović & Kušević, 2016, S. 7). Obwohl die Ursachen nicht nach Wichtigkeit eingeordnet sind, wird die Globalisierung zuerst erklärt. Die weltweite Vernetzung der Individuen zu einem *globalen Dorf* (Volkmer, 2003, S. 11) führt dazu, die Menschen diverser Kulturen näher zueinander zu bringen und öfter in Situationen zu kommen, die ein gewisses Niveau der i. K. benötigen, um eine erfolgreiche Unterhaltung, Zusammenarbeit und ein Zusammenleben zu schaffen. Wie die Globalisierung zu verstehen ist, hat der Soziologe Anthony Giddens erklärt:

Definieren lässt sich der Begriff der Globalisierung ... im Sinne einer Intensivierung weltweiter sozialer Beziehungen, durch die entfernten Orte in solcher Weise miteinander verbunden werden, dass Ereignisse am einen Ort durch Vorgänge geprägt werden, die sich am einen viele Kilometer entfernten Ort abspielen und umgekehrt (Kneer & Schroer, 2009, S. 504).

Die Vernetzung der Menschen durch die Entwicklung der Technologie und Medien ermöglicht den Zugang zu Informationen über unterschiedliche Ereignisse, die nicht in unserer Nähe passieren. Es ist nicht notwendig, in einem heterogenen Land zu leben, um auf interkulturelle

¹ Im weiteren Text wird die Abkürzung i.K. verwendet.

Begegnungen zu stoßen. Geschäftliche Beziehungen, Studenten- und Schüleraustausche, touristische Reisen und unterschiedliche Internetseiten sind nur einige Beispiele, die einen gewissen Grad der i. K. benötigen (Petračić & Šenjug Golub, 2012). Deshalb ist die Vorbereitung der Individuen für interkulturelle Begegnungen von großer Bedeutung. Die Schule spielt dabei eine wichtige Rolle, weil sie einer der ersten Kontakte eines Einzelnen mit einer erzieherischen und ausbildenden Institution ist. Die Funktion der Schule liegt nicht nur in der Ausbildung und Vorbereitung der Menschen für die Berufswelt, sondern auch in der Vermittlung der Normen, Sitten und Werte. Diese zweite aber nicht weniger wichtige Aufgabe des Bildungssystems ist für die Entwicklung einer gesunden Einstellung der Lernenden gegenüber anderen Kulturen ausschlaggebend.

Seit den letzten Jahren wurde das Thema der i. K. in europäischen Ländern öfter aufgeworfen, als die Migrationen der Flüchtlinge in Europa angefangen haben. Millionen von Menschen aus den kriegsbetroffenen Ländern des Nahen Ostens haben ihren Weg nach Europa gesucht und eine große Migrationswelle ausgelöst. Der Kontakt der EinwohnerInnen europäischer Länder mit den neuen MitbewohnerInnen hat unterschiedliche, meist negative, Reaktionen bei den EuropäerInnen erweckt. Das Zusammenstoßen der westlichen und östlichen Kultur auf allen Ebenen des menschlichen Alltags, vom Privatleben bis zum Berufsleben, und damit verbundenen politischen Entfaltungen haben Fachkräfte und Politiker dazu gebracht, sich mit der Interkulturalität zu befassen und einen Weg von der Theorie zur Praxis zu bauen. Ihr Engagement hat sich in der Richtung der Integration der Flüchtlinge entwickelt. Des Weiteren hat sich auch die Studie des Europäischen Parlaments aus dem Jahr 2008 mit den Gründen zur Entwicklung des interkulturellen Lernens beschäftigt (Allemann-Ghionda, 2008). Es wurde die interkulturelle Bildung in den Schulen von 5 Mitgliedstaaten der EU (Deutschland, Frankreich, England, Ungarn und Italien) untersucht. Schließlich wurde festgestellt, dass die demografischen und wirtschaftlichen Argumente für eine interkulturelle Bildung und Politik sprechen. Die Autoren argumentieren folgendermaßen:

Jede Volkswirtschaft benötigt Arbeitskräfte, die hoch qualifiziert sind, die über eine breite und fundierte Allgemeinbildung sowie interkulturelle Kompetenz verfügen und die zumindest zwei Sprachen beherrschen, denn sonst geht innerhalb kurzer Zeit die Wettbewerbsfähigkeit auf den globalen Märkten verloren. Die Bildungssysteme müssen deshalb den Rückstand wettmachen, der auf die mangelnde Einsicht zurückzuführen ist, dass Migranten und ethnische Minderheiten ein wichtiger Teil der Bevölkerung sind und die Zukunft jedes Landes darstellen. Die Bildungssysteme sollten sich stärker darum bemühen, die Lernenden zu einem verantwortungsbewussten, demokratischen Bürgerengagement für Europa zu erziehen, das notwendigerweise die Vielfalt einschließt (Allemann-Ghionda, 2008, S. 50)

Die angeführten Gründe untermauern eine positive Einstellung zur Entwicklung der i. K, wobei sich anmerken lässt, dass die i. K. keine Einwegstraße ist. Um eine erfolgreiche interkulturelle Ausbildung und Interaktion zu schaffen, müssen nicht nur die Flüchtlinge und AusländerInnen die Fähigkeiten wie Toleranz und Empathie entwickeln, sondern auch die europäischen EinwohnerInnen. Gerade diese Fähigkeiten gelten als Hauptmerkmale und Ziele der interkulturellen Kompetenz und sind der Schlüssel zur erfolgreichen Sensibilisierung gegenüber anderen Kulturen. Da letztendlich festgestellt wurde, warum die i. K. für die heutigen Umstände wichtig ist, wird im nächsten Kapitel auf die Problematik der i. K. in der Ausbildung hingewiesen.

2.2. Hindernisse zur Implementierung des interkulturellen Lernens

Im Anschluss an das obige Kapitel werden die Hindernisse von Gundara erläutert, die die Implementierung des interkulturellen Lernens in das Bildungssystem erschweren (Bartulović & Kušević, 2016, S. 13). Als erstes Hindernis wurde die unsystematische Strategie der Implementierung angeführt. Der Grund dafür ist, dass sich die interkulturelle Ausbildung als ein neuer wissenschaftlicher Bereich entwickelt hat, dem eine kritische und analytische Perspektive fehlt (Nagel, 2004, S. 15). Zweitens hat er festgelegt, dass das interkulturelle Lernen nur als Auseinandersetzung auf der akademischen Ebene durchgenommen wird, die zu keinen realen Änderungen im Bildungssystem führt. Die Autorinnen Bartulović und Kušević stimmen dem zu und widmen sich demselben Problem. Sie gehen davon aus, die Diskrepanz zwischen der Theorie und Praxis sei zu groß. Als Begründung dafür wird die Vereinfachung der interkulturellen Ausbildung und Kompetenz angeführt (Bartulović & Kušević, 2016, S. 9). Das dritte Problem richtet sich an die Europäische Union, die zurzeit den größten Einfluss auf die Mehrheit der europäischen Länder hat und deswegen eine große Verantwortung für die Bildungssysteme in den Mitgliedsstaaten trägt. Laut Gundara hat die Europäische Union noch kein einheitliches Modell der interkulturellen Ausbildung entwickelt, obwohl die Umstände in Europa zeigen, dass dies notwendig ist. Dennoch muss man in Betracht ziehen, dass die Hinweise und Ratschläge für die nationale Bildungspolitik in den Mitgliedstaaten von der EU bestimmt sind. Die Frage ist, ob die Mitgliedstaaten diese Richtlinien berücksichtigen. Das vierte Problem geht auf die Vorgehensweise der Mitgliedsstaaten bezüglich der EU-Richtlinien ein. Die Ignoranz seitens des nationalen Bildungsministeriums der Mitgliedstaaten verzögert den Progress des interkulturellen Lernens. Deshalb besteht die Notwendigkeit, das interkulturelle Lernen in Medien, Wissenschaft, Ausbildung und Alltag zu thematisieren und

dessen Wichtigkeit hervorzuheben. Um die Veränderungen erfolgreich durchzuführen, werden im nächsten Kapitel die Voraussetzungen zur Vermittlung der i. K. im Schulsystem beleuchtet.

2.3. Voraussetzungen zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz

Das Ziel dieses Kapitels ist die erforderlichen Voraussetzungen zur Vermittlung der i. K. im Schulsystem aufzuzeigen. Die Aufarbeitung dieser Voraussetzungen bezieht sich mit der Absicht auf das ganze Schulsystem und nicht nur auf den Unterrichtskontext, die Lehrperson oder die Lernenden, da eine erfolgreiche Internalisierung der interkulturellen Fähigkeiten und Werte nur dann erreicht werden kann, wenn man die Veränderungen auf der Makro- und Mikroebene vornimmt.

Aus diesem Grund werden zuerst die Voraussetzungen auf der Makroebene aufgelistet, die sich auf das Bildungswesen und die Schule als Institution beziehen. Im Folgenden stütze ich mich auf die schon erwähnte Studie des Europäischen Parlaments aus dem Kapitel 2.1., die die Veränderungen auf der Makroebene als strukturelle Voraussetzungen kennzeichnet (Allemann-Ghionda, 2008, S. 47). Als erste Voraussetzung wird die regelmäßige Durchführung der Kontrolle, Beaufsichtigung und Qualitätsbewertung des Lehrstoffs an den Schulen angeführt. Zweitens sollte auf dem staatlichen Niveau eine Schulreform durchgenommen werden, die zur Beseitigung der sozialen, ethnischen und kulturellen Ausgrenzungen zwischen den SchülerInnen führen sollte. Bartulović und Kušević haben an den Bereichen der Schulreform gearbeitet und sind zur dritten Voraussetzung gekommen. Die Autorinnen weisen darauf hin, dass in den Schulen die Zwei- und Mehrsprachigkeit gefördert werden soll (Bartulović & Kušević, 2016, S. 23). In Kroatien lernen die Lernenden meistens zwei Sprachen. Die erste Fremdsprache ist in den meisten Fällen Englisch und die zweite Sprache variiert je nach der Schule. Deutsch, Französisch, Russisch, Italienisch und Spanisch werden überwiegend gelernt, aber nicht so gut beherrscht wie Englisch. Deswegen muss man sich mit der Förderung der zweiten Fremdsprache beschäftigen. Weiterhin versteht man unter dem Begriff Schulreform die Anpassung des Curriculums, d.h. es muss eine größere Anzahl der Inhalte über andere Kulturen implementiert werden (Bartulović & Kušević, 2016, S. 23). Dabei ist es wichtig zu betonen, dass diese Anpassung gründlich sein soll und sich nicht nur auf ein paar Fotos von Menschen unterschiedlicher Kultur zurückführen darf, wie es manchmal der Fall ist. Jedoch sind neue Inhalte nicht genügend, denn die Art und Weise, wie diese Inhalte vermittelt werden, ist vielleicht noch wichtiger. Deswegen widmet sich die vierte Voraussetzung der Schulreform den Lernmethoden und Lernstrategien. In der Literatur wurde nachgewiesen, dass folgende Lernmethoden und -strategien das interkulturelle Lernen fördern: kooperatives und

handlungsorientiertes Lernen, Projektarbeiten, Peer-Learning, integratives Lernen usw. (Bartulović & Kušević, 2016, S. 22) (Allemann-Ghionda, 2008, S. 47) (Timmermann, 2012, S. 4). Die oben angeführten Angaben entsprechen auch den modernen Tendenzen des Lehrens. Schließlich richtet sich die fünfte Voraussetzung an die Zusammenarbeit der Schule mit den Nichtregierungsorganisationen und lokalen Organisationen (Bartulović & Kušević, 2016, S. 22). Solche Organisationen bieten meistens Unterstützung für unterschiedliche Projekte in der Schule und auch zwischen mehreren Schulen. Die Organisation AFS (American Field Service) ist beispielsweise eine von solchen Organisationen, die die Schüleraustausche in verschiedenen Ländern organisiert.² Der Schüleraustausch in einem fremden Land ist von großer Bedeutung, weil dadurch die Lernenden zu einem realen Erlebnis in der Zielkultur kommen und ihre Sensibilisierung für andere Kulturen entwickeln. Damit verbunden ist auch die positive Zusammenarbeit der jeweiligen Schule mit anderen Schulen, der Gemeinschaft und den Eltern der Lernenden. Man darf auch nicht unerwähnt lassen, dass die Reformen im Schulsystem und die Positionierung der Schule in der Gesellschaft nicht genug sind, um einen großen Schritt vorwärts zu machen.

Der Fortschritt lässt sich am besten im Klassenzimmer bemerken, deshalb machen die Veränderungen auf der Mikroebene bei den Lernenden und Lehrpersonen einen direkten Unterschied. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die Lehrpersonen nicht so gut für die Vermittlung interkultureller Inhalte vorbereitet sind. Aufgrund der Untersuchung der Curricula an den Universitäten in Kroatien wurde bestätigt, dass die LehrerInnen für die kulturelle Ausbildung nicht vorbereitet und generell überfordert sind (Bartulović & Kušević, 2016, S. 26). Aus diesem Grund müssen zuerst Veränderungen an den Universitäten für die Lehrerausbildung durchgenommen werden. Zweitens steht die Weiterbildung zur interkulturellen Bildung und Integration hoch im Kurs (Allemann-Ghionda, 2008, S. 48). Inspiriert mit dem neuen Leitspruch des kroatischen Ministeriums für Wissenschaft und Bildung *Die Schule fürs Leben*, müssen auch die Lehrpersonen an ihrer Weiterentwicklung arbeiten und den Schritt mit den neuen Trends in der Ausbildung halten, und zwar anhand der angeführten Gründe im ersten Kapitel ist die i. K. einer der neuen Trends. Deswegen müssen auch die Lehrpersonen an diversen Workshops, Seminaren und Veranstaltungen, die das Thema *Interkulturalität* behandeln, teilnehmen. Abgesehen von der Tatsache, dass die Weiterbildung im interkulturellen Bereich wichtig ist, sind auch die im Unterricht benutzten Lernmedien relevant. Die dritte Voraussetzung stützt sich auf die moderne Technologie im Unterricht, wie

² Nachprüfen unter <https://www.afs.de/> (Stand: 14. Juni 2019)

z. B. Smartboard oder Internet. Solche Medien bieten einen schnellen Zugang zu Informationen, erleichtern die Organisation des Unterrichts, machen den Unterricht interessanter und sparen Zeit. Dennoch können die Medien missbraucht werden und deswegen müssen die LehrerInnen die modernen Medien mit Bedacht benutzen (Bartulović & Kušević, 2016, S. 23). Ferner stehen die SchülerInnen im Mittelpunkt der vierten Voraussetzung. Die schon erwähnten Voraussetzungen werden sich vorteilhaft auswirken, wenn man den Lernenden beweist, dass man Respekt und Toleranz lernen kann. Die Lernenden sollen sich bewusst sein, dass diese Fähigkeiten nicht nur ein Teil des Charakters sind, sondern dass sie im Unterricht vermittelt und beherrscht werden können.

Obwohl heutzutage die interkulturelle Ausbildung ein umstrittenes Thema ist, werden die angeführten Voraussetzungen nur am Rande behandelt, weil es an Forschungen und empirischen Daten mangelt. Wünschenswert wäre eine Langzeitstudie, um die Folgen und Ergebnisse dieser Voraussetzungen zu testen, zu neuen Schlussfolgerungen zu kommen und zuverlässigere Ausgangspunkte für die theoretischen Bestimmungen zu liefern. Jedoch wird im nächsten Kapitel auf die Kultur als eines der meist untersuchten Konzepte unserer Gesellschaft eingegangen, um eine feste Grundlage für die Auseinandersetzung mit den modernen Konzepten der Interkulturalität zu bilden.

2.4. Was ist Kultur?

Die Frage nach der Bestimmung der Kultur ist von besonderem Interesse, weil sie die Grundeinheit der Interkulturalität darstellt. Viele WissenschaftlerInnen haben sich mit dem Konstrukt der Kultur beschäftigt, doch nicht alle Definitionen sind für diese Arbeit relevant. Einer von den wichtigen Experten in diesem Bereich ist der deutsche Kommunikationswissenschaftler und Psychologe Gerhard Maletzke. Er versteht unter dem Begriff *Kultur* ein System, das aus Konzepten, Werten und Einstellungen besteht, die sich sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen, als auch in deren geistlichen Produkten manifestieren (Maletzke, 1996, S. 15). Laut Maletzke ist die Kultur eine Art und Weise, wie die Menschen leben und was sie aus sich selbst und der Welt machen. Ähnliche Bestimmung hat auch die Wissenschaftlerin Annelie Knapp gegeben:

...Kultur als ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns fasst, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert (Knapp, 2002, S. 64).

Knapp ergänzt die Definition der Kultur mit der Organisation der Bestandteile einer Kultur in kognitive Schemata, was die Aufbewahrung der kulturellen Inhalte im menschlichen Gehirn

beleuchtet. Anschließend fügt der Forscher Edward T. Hall eine wichtige Bemerkung zur Kultur hinzu. Der Autor geht davon aus, dass die Kultur eine Welt der alltäglichen Gewohnheiten und Sitten, die automatisch ablaufen, ist. Er bezeichnet die Kultur als eine verborgene Dimension (*silent language*), deren sich die Menschen nicht bewusst sind (Moosmüller, 2000, S. 17). Dabei stehen im Mittelpunkt das Automatische und Unbewusste. Da die Menschen die kulturell geprägten Vorgehensweisen meistens automatisch in ihrem Alltag verwenden, kommen diese erst dann zum Ausdruck, wenn sie auf jemanden mit einem anderen kulturellen Hintergrund stoßen. In diesen Situationen werden sich die Personen ihrer eigenen Kultur bewusst. Dennoch ist es fraglich, ob die bis jetzt angeführten Definitionen ein vollständiges und umfassendes Bild der Kultur zeichnen. Andere WissenschaftlerInnen betrachten die Kultur aus einem anderen Blickwinkel.

Die zweite Strömung der WissenschaftlerInnen bietet eine Deutung des gesellschaftlichen und historischen Aspekts der Kultur. Die Anthropologin Olga Supek stellt in ihrer wissenschaftlichen Arbeit auch den Begriff *Kultur* zur Diskussion. Schließlich geht sie davon aus, dass die Kultur im sozialanthropologischen Sinne aus Sitten, Sprache, historischem Gedächtnis, Glaube, Identität und Lebensweise einer bestimmten Personengruppe besteht. All diese Elemente dienen zuerst der Festlegung von Grenzen zwischen den Gruppen (Supek, 1989, S. 149.). Nenad Fanuko nähert sich in seinem Buch *Soziologie* der Feststellung von Supek. Er definiert die Kultur als ein allgemeines soziales Erbe einer Gruppe von Menschen. Dieses Erbe gliedert sich in 3 Gruppen von Phänomenen (Fanuko, 1997, S. 50). Die erste Gruppe der Phänomene bezieht sich auf Produkte, Werkzeuge, Technik und Technologie, die die Menschen entwickelt haben. Die zweite Gruppe der Phänomene widmet sich den Verhaltensmustern, denen die Angehörigen einer Kultur folgen. Zu guter Letzt besteht die dritte Gruppe der Phänomene aus gemeinsamen Werten, Regeln und Glauben, die sich als Mittel zum Aufbau der Verhältnisse zwischen den Menschen manifestieren (Fanuko, 1997, S. 50).

Hieraus ergibt sich, dass Kultur ein komplexer Begriff ist, der sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten lässt. Jeder/jede WissenschaftlerIn legt den Schwerpunkt auf für ihn/sie wichtige Elemente. Trotzdem wurden all diese unterschiedlichen Sichtweisen der Kultur präsentiert, um eine einheitliche Definition der Kultur zu bilden. Folgende Bestimmung der Kultur ist eine Zusammenstellung der immanenten Elemente von schon erwähnten Definitionen und wird der Ausgangspunkt für die Auffassung der interkulturellen Kompetenz und damit verbundenen Begriffe sein. Es lässt sich konstatieren, dass die Kultur ein allgemeines System einer Gruppe ist, das einerseits geerbt und andererseits erlernt wird. Dieses System besteht aus Glauben, Sitten, Werten, Verhaltensmustern und Regeln, die als kognitive Schemata im Gehirn

des Einzelnen organisiert sind und durch das Handeln und die Sprache zum Ausdruck kommen. Diese Elemente bilden die Identität des Individuums und führen zur Entwicklung spezifischer Produkte und Vorgänge. Das Individuum praktiziert seine eigene Kultur automatisch und ist sich seiner Kultur nicht bewusst, solange es nicht im Kontakt mit jemandem aus einer anderen Kultur steht. An dieser Stelle muss man betonen, dass diese Erläuterung der Kultur nicht auf die Ausgangspunkte bei einem Zusammenstoßen zweier Kulturen eingeht. Darauf aufbauend werden im nächsten Abschnitt zwei kulturelle Ansätze laut Petravić beleuchtet (Petravić, 2016, S. 32-33). Diese zwei kulturellen Ansätze sind mit den zwei Interpretationen der Interkulturalität im Bildungssystem verbunden und sind von großer Bedeutung für die Begründung der Stellungnahme zu der angeführten Definition der Kultur.

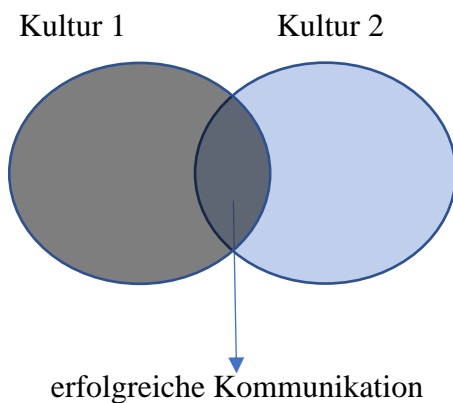
Die Basis der Überlegungen von A. Petravić ist die Einteilung der kulturellen Ansätze in den offenen und geschlossenen Ansatz (Petravić, 2016, S. 15-16). Die Vertreter des geschlossenen kulturellen Ansatzes verstehen die Kultur als einen Container, der aus Sitten, Normen, Verhaltensmustern und materialen und geistigen Produkten besteht und der häufig als ein Synonym für den nationalen Staat verwendet wird. Die Kultur wird aus einer nationalen und ethnischen Perspektive betrachtet, wobei die intrakulturelle Diversität und transkulturelle Ereignisse ausgeschlossen sind (Petravić, 2016, S. 15). Während sich die intrakulturelle Diversität auf die Unterschiede zwischen Menschen innerhalb einer Kultur bezieht, versteht man unter den transkulturellen Ereignissen die Begegnungen und die Kommunikation zwischen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen. Man kann feststellen, dass in diesem Zusammenhang die Kultur eine feste und geschlossene Einheit ist, die die Identität der Person stark prägt und begrenzt. Dieser Ansatz wird unter den VertreternInnen des offenen kulturellen Ansatzes scharf kritisiert, weil sie die Individuen nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer Kultur bestimmen. Obwohl jede Person zu einer nationalen Kultur gehört, wird ihr alltägliches Handeln mehr durch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen (Altersgruppe, Geschlechtsgruppe, Interessengruppe...) beeinflusst. Deshalb kann man sagen, dass jede Person in ihrer eigenen Kultur multikulturell ist. Angesichts der geschilderten Sachlagen, haben zwei Personen unterschiedlicher Kultur, die 40 und VegetarianerInn sind und Rock hören, mehr gemeinsam, als Personen derselben Kultur mit unterschiedlichen Interessen. Blumentrath beschreibt auch diesen Ansatz mit transkulturellen Eigenschaften der Menschen. Seiner Ansicht nach hat die Kultur längst nicht mehr die Form der Homogenität, weil die kulturellen Verhältnisse durch Mischungen und Durchdringungen gekennzeichnet sind (Horstmann, 2010, S. 62). Daraus lässt sich ableiten, dass der offene kulturelle Ansatz das

Gewicht auf das kohärente Potenzial zwischen den Kulturen legt, während der geschlossene Ansatz die Separation der Mitglieder einer Kultur in den Vordergrund bringt.

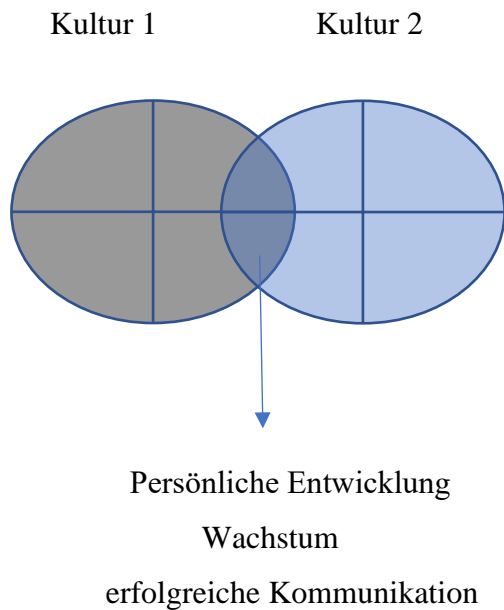
2.5. Zwei Ansätze der Interkulturalität

Aufgrund der zwei erläuterten kulturellen Ansätze gliedert sich auch die Bestimmung der Interkulturalität in zwei Strömungen. Die erste Strömung beschreibt die Interkulturalität als Interaktion zwischen zwei Personen, wobei jede Person der/die VertreterIn seiner/ihrer eigenen homogenen Kultur ist. Das Ziel dieser Interaktion ist eine erfolgreiche Kommunikation zwischen den VertreterInnen zu schaffen. Hingegen wird die Interkulturalität bei den VertreterInnen der zweiten Strömung als nur eine von mehreren Interaktionen zwischen Individuen verstanden. In diesem Fall gehört jedes Individuum mehreren Untergruppen. Das Ziel dieser Interaktion ist nicht nur erfolgreiche Kommunikation zu schaffen, sondern auch die persönliche Entwicklung und das Wachstum der Person zu pflegen. Folgende Zeichnung hilft bei der Visualisierung der genannten Strömungen:

I. Erste Strömung



II. Zweite Strömung



Bei der zweiten Strömung ist eine Veränderung auf der Ebene des Charakters vorhanden. Viele WissenschaftlerInnen sind der Meinung, dass diese Veränderungen die Identität des Einzelnen beeinflussen und auf diese Art und Weise eine dynamische kulturelle Identität der Person bilden. Susanne Horstmann erklärt die kulturelle Identität des Individuums durch eine Dynamik der Zugehörigkeit einer Person zu unterschiedlichen Gruppen. Diese Zugehörigkeit ändert sich im Laufe der Zeit und durch die Verbindung mit anderen Lebensumgebungen und -verschiebungen (Horstmann, 2010, S. 64). Bartulović und Kušević stimmen dem zu und gehen von folgender Prämisse aus: Unterschiedliche Personen legen den Schwerpunkt auf verschiedene Aspekte ihrer eigenen Identität, die sich mit der Zeit ändern (Bartulović & Kušević, 2016, S. 20). Diese Schwerpunkte gliedert Stuart Hall, der Begründer des Begriffs *cultural studies* (Heidi, 2017, S. 155), in zwei Teile bzw. er versteht die Dynamik der kulturellen Identität durch ihre Zweideutigkeit. Einerseits ist die Kultur das, was uns miteinander verbindet, andererseits ist die Kultur das, was uns unterscheidet (Horstmann, 2010, S. 64). Diese Zweideutigkeit kommt besonders zum Ausdruck, wenn sich die Person in einer interkulturellen Situation befindet. In derselben Zeit versucht man die Zugehörigkeit der eigenen Kultur hervorzuheben und sich von den Mitgliedern anderer Kulturen zu unterscheiden. Situationen dieser Art werden in der Literatur als kritische Interaktionssituationen (*critical incidents*) bezeichnet (Hesse & Göbel, 2007, S. 264). Um die Konflikte in diesen Situationen zu vermeiden, ist es erforderlich, die eigene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Deswegen wird im nächsten Kapitel die theoretische Sachlage der interkulturellen Kompetenz beleuchtet.

2.6. Was ist interkulturelle Kompetenz?

Viele Fachkräfte haben für sich in Anspruch genommen, eine Analyse der i. K. zu geben, doch die Ansichten unterscheiden sich in verschiedenen Punkten, weil die i. K. aus mehreren Teilkompetenzen besteht (Caspari & Schinscke, 2009, S. 273-274). Die amerikanische Professorin Darla Deardorff ist zur Überzeugung gekommen, dass die i. K. eine Fähigkeit der effizienten und angemessenen Kommunikation in interkulturellen Situationen ist, die auf persönlichen Fähigkeiten, Einstellungen und dem Wissen basiert (Petračić, 2016, S. 17). Grosch und Leenen beschreiben in ihrer wissenschaftlichen Arbeit die i. K. auch als eine Fähigkeit, doch sie begrenzen diese Fähigkeit nicht nur auf die Kommunikation, sondern bestimmen sie als eine erfolgreiche Interaktion mit den Mitgliedern anderer Kulturen (Petračić, 2016, S. 17). Während die erwähnten WissenschaftlerInnen die i. K. explizit als eine Fähigkeit annehmen, versteht Waltraud Timmermann sie nicht nur als eine Fähigkeit, sondern auch als ein Bündel von eigen- und fremdkulturellem Wissen und persönlichen Dispositionen, die einer Person erlauben, konstruktiv und effektiv mit den Vertretern anderer Kulturen zu kommunizieren (Timmermann, 2012, S. 2). Darüber hinaus bleibt bei den erwähnten Experten eine Frage allerdings unbeantwortet, und zwar, was ist eine angemessene, erfolgreiche, konstruktive und effektive Kommunikation und Interaktion in einer interkulturellen Situation. Hesse und Göbel haben diese Frage in der Form der Lehrziele beantwortet. Um eine erfolgreiche Kommunikation zu führen, müssen die Teilnehmer kulturelle Unterschiede respektieren und akzeptieren, ihre eigene Kultur wahrnehmen, das eigene Interesse an der fremden Kultur fördern, Empathie und interkulturelle Bewusstheit entwickeln, usw. (Hesse & Göbel, 2007, S. 263). Die dargestellten Deutungen der i. K. beziehen sich auf die kulturellen Unterschiede, die die Linguistin Lies Sercu auf nationalistische, ethnische, religiöse, institutionelle, professionelle und soziale Unterschiede erweitert hat (Petračić, 2016, S. 20). Sie beruft sich auf die postmoderne Wahrnehmung der Gesellschaft, in der jede Begegnung zweier Personen eine Interaktion zwischen vielfältigen Identitäten ist, d. h. jede Identität ist wegen der schon erwähnten kulturellen Unterschiede in mehrere Teile gegliedert. Deshalb sollte laut Sercu jede Interaktion interkulturell sein (Petračić, 2016, S. 20).

Als Schlussfolgerung kann man festhalten, dass man die interkulturelle Kompetenz als eine Fähigkeit zur Interaktion und Kommunikation verstehen kann, die mit Respekt und Empathie gegenüber anderen Kulturen geführt wird. Im engeren Sinne verläuft diese Interaktion notwendig zwischen Personen aus zwei unterschiedlichen Kulturen. Im weiteren Sinne benötigt jede Interaktion interkulturelle Kompetenz, weil die Identität jedes Individuums durch Unterschiede innerhalb einer Kultur geprägt ist. Aus Praktikabilitätsgründen kann in

dieser Arbeit keine umfassende Übersicht der i. K. im weiteren Sinne präsentiert werden. Anschließend ist es wichtig zu betonen, dass diese Bemerkungen nicht auf ihre Teilkomponenten und Eigenschaften eingehen und deswegen keinen vollständigen Überblick geben. Deshalb werden in den nächsten zwei Kapiteln die Teilkomponenten der i. K. vorgelegt.

2.7. Erstes Kriterium: Teilkomponenten der interkulturellen Kompetenz

Trotz der wachsenden Auseinandersetzung mit der i. K., handelt es sich nach wie vor um ein komplexes Konstrukt, das sich in mehrere Komponenten einteilen lässt. Die Gliederung der i. K. in diverse Modelle beschränkt sich auf zwei Kriterien, die aus dem Buch von Ana Petravić übernommen worden sind, da sie sich gründlich mit den für didaktischen und pädagogischen Kontext relevanten Modellen beschäftigt hat (Petravić, 2016, S. 36-110). Laut Petravić kann man die Modelle der i. K. nach zwei Kriterien einteilen (Petravić, 2016, S. 32-33). Das erste Kriterium gliedert die Modelle in mehrere Komponenten und Teilkomponenten und das zweite Kriterium gliedert die Modelle in Bezug auf die Entwicklungsphasen. Zuerst werden zwei Modelle nach dem ersten Kriterium vorgestellt.

Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen³ ist das Modell vom britischen Sprachwissenschaftler Michael Byram als Leitmodell ausgewählt, deshalb wird zuerst dieses Modell näher erläutert (Petravić, 2016, S. 38) (Vijeće Europe, 2005, S. 104-111). Byram ist durch sein fünfgliedriges Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz weltweit bekannt (Petravić, 2011, S. 109-111) (Petravić, 2016, S. 40-50).⁴ Die erste Komponente nennt er das *Wissen (savoir)*, die sich auf die Kenntnisse über andere und sich selbst in Bezug auf die Interaktion auf einer individuellen und sozialen Ebene bezieht. Außer dem Wissen besteht die i. K. aus der Interpretationsfähigkeit der diversen Dokumente und Situationen, die in der Korrelation mit eigener Kultur stehen (*savoir comprendre*). Die Interpretation der Vorgänge zwischen den Mitgliedern zweier unterschiedlichen Kulturen sollte dieselbe sein, weil sie nur dann als ein vollständiges Verständnis betrachtet wird. Nachdem man diese Vorgänge richtig versteht, ist es wichtig, die Fähigkeit des Lernens zu entwickeln bzw. die verstandene Interpretation zu integrieren (*savoir apprendre/faire*). Das Ergebnis dieser Fähigkeit ist nicht nur etwas Neues zu lernen, sondern auch das neue Wissen in verschiedenen Situationen der interkulturellen Interaktion anzuwenden. Darauf aufbauend führt Byram auch die vierte Komponente *savoir être*, die die Neugierde und Offenheit gegenüber anderen Kulturen thematisiert. Der Autor hebt hervor, wie essenziell die Einstellung und Motivation

³ Im weiteren Text GERS

⁴ Da Byram Französischlehrer war, sind die Gruppen in der Literatur oft in Französisch geschrieben und werden aus Praktikabilitätsgründen auch in dieser Arbeit so angeführt.

einer Person für die Entwicklung der i. K. ist. Schließlich fügt Byram auch die fünfte Komponente *savoirs s'engager* ein. Diese Komponente stützt sich auf die kritische kulturelle Bewusstheit und Evaluation, wobei sich das „kulturelle“ sowohl auf die eigene Kultur, als auch auf die fremde Kultur bezieht. Diese letzte Komponente des Byrams Modells ist in den GERS nicht als selbstständige Komponente angeführt, sondern nur teilweise als Untergruppe für die Komponenten *savoir* und *savoir faire*.

Daraus ergibt sich, dass das Modell von Byram im GERS nicht konsequent angenommen ist. Die Begründung dafür mag die Tatsache sein, dass dieses Modell unter vielen WissenschaftlerInnen ein Streitpunkt ist. Die Analyse des Modells von Byram zeigte auf, dass die bearbeiteten Untergruppen die sprachlichen und fremdsprachlichen Fähigkeiten nur am Rande in Betracht ziehen, obwohl gerade diese Fähigkeiten für die Erklärung der i. K. im Fremdsprachenunterricht die Grundlage bilden sollten (Petračić, 2016, S. 54). Deswegen umfasst dieses Modell nur teilweise das Thema dieser Arbeit und muss mit weiterem Modell ergänzt werden.

Diese Ergänzung richtet sich auf das Modell von Caspari und Schinschke, die sich mit der i. K. beschäftigt haben, weil sie in meisten Fällen nur als ein landeskundliches Wissen interpretiert ist (Caspari & Schinschke, 2009, S. 273-282). Um näher ins Detail zu gehen, haben die Autorinnen die i. K. in 3 Komponenten gegliedert: das Wissen, das Können/Verhalten und die Einstellung (Caspari & Schinschke, 2009, S. 276-278). Das Wissen teilt sich in 3 weitere Untergruppen: fremdsprachliches, fremdkulturelles und strategisches Wissen. Im Fremdsprachenunterricht wird dem Wissen über die Fremdsprache der größte Teil des Unterrichts gewidmet. Die grammatischen Einheiten und die Erweiterung des Wortschatzes stehen im Schwerpunkt des fremdsprachlichen Unterrichts. Danach befassen sich die meisten Fremdsprachenlehrpersonen mit dem fremdkulturellen Wissen, was sich in den meisten Fällen auf die Benennung der Stereotype über die fremde Kultur und die Auflistung der landeskundlichen Tatsachen zurückführt. Die i. K. ist sogar im kroatischen Schulsystem kein Teil des Bewertungsprozesses. Das hat die Vernachlässigung der i. K. als selbstständiges Lehr- und Lernziel zu Folge (Petračić, 2016, S. 285). Letztendlich wird dem strategischen Wissen am wenigsten die Zeit gewidmet, weil es sich auf das Verhalten, die Werte und Wahrnehmungen einer Kultur bezieht. Es ist zeitaufwendig und umfangreich diese Teile einer fremden Kultur im Unterricht zu vermitteln, deshalb stellt es eine große Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Außerdem ist es auch fraglich, ob es möglich ist, diese hohen Ziele im Klassenzimmer zu erreichen. Man kann die Vorgehensweise der Mitglieder einer Kultur in bestimmten Situationen am besten in einer realen und natürlichen Umgebung erleben und lernen. Zusammenfassend

kann man über die erste Einteilung der Komponente „Wissen“ berichten, dass den drei Untergruppen des Wissens nicht dieselbe Aufmerksamkeit im Unterricht geschenkt wird. Es lässt sich sogar bemerken, dass die dritte Untergruppe fast völlig zurückgesetzt wird.

Ferner gliedert sich auch die zweite Komponente des Caspari/Schinschke Modells, das Können/Verhalten, in drei Untergruppen: fremdsprachliches, fremdkulturelles und strategisches Können/Verhalten. Diese Untergruppen des Könnens/Verhaltens lassen sich als Kann-Beschreibungen der Wissen-Untergruppen beleuchten. Bei den Kann-Beschreibungen handelt es sich um eine Operationalisierung der Lernziele, die nicht nur für die Gestaltung und Transparenz des Unterrichts sehr wichtig sind, sondern auch der Lehrperson helfen, den Sinn und Fokus des Unterrichts zu fassen (Schmidt, 1996, S. 4-5). Somit würde die Kann-Beschreibung für das fremdsprachliche Können lauten: Der/die SchülerIn kann mit dem/der KommunikationspartnerIn in der Fremdsprache verständlich kommunizieren (Caspari & Schinschke, 2009, S. 277). Diese Kann-Beschreibung ist natürlich nicht die einzige mögliche. Man kann unterschiedliche Erweiterungen und Formulierungen der Kann-Beschreibung zu allen Untergruppen des Könnens/Verhaltens erstellen. Beispielsweise könnte man die Kann-Beschreibung mit einem bestimmten Thema erweitern: Der/die SchülerIn kann verständlich mit dem/der KommunikationspartnerIn in der Fremdsprache über das Wetter kommunizieren. Weiterhin kann man für die zweite Untergruppe, das fremdkulturelle Können/Verhalten, folgende Kann-Beschreibung bilden: Der/die SchülerIn kann sich in realen oder medialen Begegnungssituationen angemessen benehmen (Caspari & Schinschke, 2009, S. 277). Eine spezifische Kann-Beschreibung für das fremdkulturelle Können/Verhalten würde dann lauten: Der/die SchülerIn kann sich bei einem Besuch als Tourist in einem fremdkulturellen Land angemessen benehmen. Des Weiteren wird auf das strategische Können/Verhalten eingegangen. Bei dieser Untergruppe ist es wichtig, verschiedene Strategien zum Perspektivenwechsel zu üben. Unter dem Begriff *Perspektivenwechsel* versteht man die Fähigkeit, in den Schuhen einer anderen Person zu gehen, d. h. das Verständnis und Mitgefühl für die Mitglieder anderer Kulturen zu entwickeln. Einige Personen haben vom Charakter her ein stark entwickeltes Gefühl der Empathie, während andere Personen damit große Schwierigkeiten haben. Da Lernende über unterschiedliche Voraussetzungen verfügen, ist es notwendig im Unterricht die Strategien für den Perspektivenwechsel zu vermitteln. Deshalb sollte die Kann-Beschreibung zum Perspektivenwechsel der Lehrperson helfen, den roten Faden nicht zu verlieren, sodass die Lernenden diese Strategien erfolgreich einüben können. Eine allgemeine Kann-Beschreibung zum Perspektivenwechsel wäre: Der/die SchülerIn kann erfolgreich die Strategien des Perspektivenwechsels in interkulturellen Situationen verwenden

(Caspari & Schinschke, 2009, S. 277). Jedoch ist bei dieser Kann-Beschreibung unklar, um welche Strategien es sich dabei handelt. Wie auch mit den anderen Kann-Beschreibungen der Fall war, können je nach der Unterrichtseinheit mehrere Kann-Beschreibungen verwendet werden. Um fähig zu sein, das Mitgefühl für die Mitglieder anderer Kulturen zu entwickeln, müssen zuerst die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen der eigenen und fremden Kultur erkannt werden, was zur folgenden Kann-Beschreibung führt: Der/die SchülerIn kann die Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den Deutschen und Kroaten anführen.

Zu den ersten zwei Komponenten, das Wissen und das Können/Verhalten, lässt sich bemerken, dass ihre Entwicklung und ihr Ablauf im Klassenzimmer abhängig von der Unterrichtsgestaltung, dem Lehrerengagement und den Schülerfähigkeiten sind. Im Vergleich zu diesen Komponenten richtet sich die dritte Komponente der i. K. durchaus an die SchülerInnen. Da sich die Einteilung dieser Komponente auf die Einstellungen der SchülerInnen in Bezug auf diverse Herausforderungen bezieht, tritt in Erscheinung, dass bei der dritten Komponente die SchülerInnen im Mittelpunkt stehen.

Die folgenden vier Untergruppen der dritten Komponente aus dem Modell von Caspari/Schinschke werden diesen Ausgangspunkt untermauern. Darüber hinaus thematisiert die erste Untergruppe die persönliche Einstellung der Lernenden in Bezug auf die fremde Kultur. Diese Einstellung ist für die Vorbereitung der Lehrperson für den Unterricht und dessen Durchführung wichtig, weil die SchülerInnen mit unterschiedlichen Erfahrungen und Meinungen, die ihre Einstellung zu einer fremden Kultur prägen, in den Unterricht kommen. Ferner bezieht sich die zweite Untergruppe auf die Bereitschaft der SchülerInnen, die Fremdsprache tatsächlich in der mündlichen Unterhaltung zu verwenden, obwohl sie die Fremdsprache noch nicht so gut beherrscht haben. Während der fremdsprachlichen Kommunikation entsteht die Diskrepanz zwischen dem, was man sagen will, und dem, was man sagen kann. Diese Diskrepanz ist bei den AnfängerInnen des Fremdspracherwerbs besonders groß, und deswegen haben die Lernenden Angst vor der Kommunikation in der Fremdsprache. In der Regel lautet es, je höher das Sprachniveau der SchülerInnen ist, desto mehr sind die SchülerInnen bereit, sich in der Fremdsprache zu unterhalten. Es gibt natürlich auch Ausnahmen, was man in meisten Fällen dem Charakter der Person und den Umgebungsbedingungen zuschreibt. Dabei spielt die Lehrperson eine wichtige Rolle, weil sie die SchülerInnen durch interessante und handlungsorientierte Unterrichtsaktivitäten dazu motivieren sollte, am Unterricht teilzunehmen und in der Fremdsprache zu kommunizieren. Des Weiteren behandelt die dritte Untergruppe die Bereitschaft in Bezug auf die Anwendung der Strategien zur Entwicklung der i. K. Diese Bereitschaft hängt davon ab, wie gut die

SchülerInnen die erwähnten Strategien beherrschen haben und wie viel diese Strategien im Unterricht gefördert werden. Darauf aufbauend führen die Autorinnen Caspari und Schinschke die vierte Untergruppe ein. Es handelt sich um die Bereitschaft, sich als Person auf fremde und möglicherweise peinliche Situationen einzulassen. Bei den interkulturellen Situationen geht es oft um die Suche nach der gemeinsamen Sprache. In diesem Sinne bezieht sich *die gemeinsame Sprache* nicht nur auf die Fremdsprache, sondern auch auf Gedankengang, die Meinungen, den Kommunikationsstil, die Körpersprache usw. All diese Faktoren können unterschiedliche Missverständnisse in der Kommunikation verursachen, die dann zu unangenehmen oder sogar peinlichen Situationen führen. Die Bereitschaft, überhaupt in diesen Situationen zu kommen und die nicht zu vermeiden, ist ein großes Potenzial zur Entwicklung der i. K.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Caspari und Schinschke ein beachtenswertes Modell geleistet haben, dass aus drei Komponenten entsteht: das Wissen, das Können/Verhalten und die Einstellung. Diese Komponenten gliedern sich in weitere Untergruppen, die letztendlich ein für diese Arbeit wichtiges Modell bilden und die sich mit der Erstellung der Lernziele bezüglich der i. K. befassen, infolgedessen sie für die Didaktisierung hilfreich sind. Außerdem wird auch die Motivation der Lernenden thematisiert, was heutzutage ein immanentes Thema in der Didaktik und Pädagogik ist. Der Lernende als Leitfigur des Unterrichts hat die Rolle der Lehrperson im Unterricht geändert. Die neue Entwicklungstendenz der Ausbildung beschreibt die Lehrperson als ein/eine HelferIn und BegleiterIn der SchülerInnen im Prozess des Lernens, wobei sie die Lernerautonomie und Motivation der SchülerInnen fördert (Reusser, 2000, S. 85-86). Im Großen und Ganzen lässt sich fassen, dass die zwei angeführte Modelle der i. K. für den Unterrichtskontext essenziell sind und die Basis dieser Arbeit offenlegen.

2.8. Zweites Kriterium: Entwicklungsphasen der interkulturellen Kompetenz

Das folgende Kapitel behandelt drei Modelle der i. K., die in mehrere Entwicklungsphasen eingeteilt sind. Das erste Kriterium zur Erstellung der Modelle hat sich mit den Teilkomponenten befasst, womit die statische Seite der i. K. präsentiert wurde. Diese Teilkomponenten sind nach dem ersten Kriterium als statisch betrachtet, weil sie entweder als Voraussetzungen oder als Ziele der i. K. verstanden sind. Sie werden im Prozess des Erwerbs der i. K. als Ausgangspunkte oder als Endergebnisse angenommen. Dennoch wurden die Phasen dazwischen, die die Veränderungen durch das Lernen und damit auch die Dynamik des Erwerbs aufzeigen, mit dem ersten Kriterium nicht beleuchtet. Deswegen hat Petradić ein dynamisches Kriterium eingeführt, um die Veränderung und den Progress der Lernenden zu

verfolgen (Petračić, 2016, S. 84). Je nach dem Schwerpunkt der Modelle, variiert auch die Zahl der Entwicklungsphasen. Zu der Frage, wie viele und welche Entwicklungsphasen prädisponiert sind, besteht noch keine Einigung. Folgende Abhandlung widmet sich der Beantwortung der angeführten Fragen und der methodischen Auseinandersetzung mit den Modellen von Bennett, Witte und Grosch/Leenen.

Zuerst wird das Entwicklungsmodell der interkulturellen Sensitivität von Bennett zur Aufführung gelangen (Hesse, 2009, S. 166-168). Dieses Modell ist für die Wahrnehmung der i. K. in einer bestimmten Zeitspanne von großer Bedeutung, weil es die Entwicklung in einem allgemeinen Kontext aufzeigt, und dadurch die Basis für andere Modelle darstellt. Milton Bennett ist zum Schluss gekommen, dass der Entwicklungsprozess eigener interkultureller Sensitivität mit dem Ethnozentrismus anfängt und letztendlich mit der Integration der interkulturellen Unterschiede endet. Es gibt insgesamt sechs Entwicklungsphasen, die in zwei Orientierungen eingeteilt sind. Die erste Orientierung bezeichnet er als ethnozentrische Orientierung (Hesse, 2008, S. 50), die je nach der Phase durch Ignoranz, negative Konnotation und Minimierung der fremden Kultur charakterisiert ist. Innerhalb dieser Orientierung unterscheidet man zwischen drei Gruppen: *denial*, *defense* und *minimization of diversity* (Hesse, 2009, S. 167). Die erste Phase ist mit der Ignoranz gegenüber den kulturellen Unterschieden geprägt, wobei keine negativen Reaktionen und Absichten von den Individuen zu erwarten sind, weil sie die kulturellen Unterschiede überhaupt nicht einsehen können und ihre Umgebung nur durch die Prisma ihrer eigenen Kultur betrachten. Im Unterschied dazu werden fremde Kulturen in der zweiten Entwicklungsphase registriert und als gefährlich und unerwünscht angenommen. Die kulturellen Unterschiede werden besonders betont und negativ bewertet (Hesse, 2009, S. 167). In der dritten Phase blendet die negative Ansicht über die fremden Kulturen aus und die Person verwendet verschiedene Methoden der Minimierung kultureller Verschiedenheit, weil man davon ausgeht, dass alle Menschen im Grunde gleich sind. Im Fokus dieser Phase sind die Ähnlichkeiten zwischen den Mitgliedern anderer Kulturen.

Obwohl diese Phase als eine extreme Einstellung erscheint, stellt sie eine positive Voraussetzung für die zweite Orientierung des Modells von Bennett dar. Diese Orientierung nennt er ethnorelative Orientierung und sie besteht aus weiteren drei Phasen: *acceptance*, *adaptation* und *integration of diversity*. Die kulturelle Verschiedenheit wird in der vierten Phase akzeptiert und sogar erwünscht, aber es entsteht keine Veränderung in der Persönlichkeit und Identität der Individuen. In der weiteren Phase der Anpassung sind die Unterschiede nicht nur erwünscht, sondern die Person beherrscht die Fähigkeit des Perspektivenwechsels. Diese Personen passen sich an unterschiedliche Umgebungen und Bedingungen leicht an und sind in

der Lage, sich in die Mitglieder einer anderen Kultur hineinzusetzen. Der letzte Schritt in der Entwicklung interkultureller Sensitivität stützt sich auf die Integration interkultureller Verschiedenheit. Diese Integration wird durch die Veränderungen der Identität des Individuums und die Internalisierung von mindestens zwei verschiedenen Weltansichten charakterisiert (Hesse, 2009, S. 167). Das Ziel dieser Phase ist ein hohes Niveau an Offenheit, Toleranz und Akzeptanz gegenüber fremden Kulturen zu erreichen und die Neugierde und Empathie für das Andere und Andersartige zu entwickeln (Petravić & Šenjuga Golub, 2012).

Obwohl dieses Modell als Grundlage für die Erhebung der i. K. in der bekannten DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, 2006) verwendet wurde (Grünwald, 2012, S. 58), ist die Reihenfolge der Phasen zweifelhaft, weil manche Personen einzelne Phasen überspringen, durch sie in einer anderen Reihenfolge gehen oder nicht mit der vorherbestimmten ersten Phase anfangen (Hesse, 2009, S. 168). Dieses Modell verdeutlicht die Entwicklung der i. K. in einer ungesteuerten Umgebung, doch es ist nicht präzise genug, um in dieser Form in den gesteuerten schulischen Kontext angewendet zu werden. Die Ziele der jeweiligen Phasen sind nicht offengelegt und es ist nicht einleuchtend, welche Phase des Bennetts Modells für welches Jahressalter geeignet ist. Natürlich muss sich nicht absolut jeder Lernende einer Klasse in derselben Phase befinden, da die Voraussetzungen, Möglichkeiten und Fähigkeiten der Lernenden unterschiedlich sind, aber für die Operationalisierung der Lernziele und der Unterrichtseinheiten muss ein durchschnittlicher Rahmen bestimmt werden. Dieser Rahmen soll breit genug sein, um einerseits manche Lernende nicht mit dem Stoff zu überlasten, und andererseits die fortgeschrittenen Lernenden weiter zu fördern. Aus der angeführten Zusammenfassung des Modells von Bennett lässt sich anmerken, dass es sich um eine wichtige und durchdachte Gliederung der i. K. in Entwicklungsphasen handelt, aber dass man die Phasen für den Einsatz in den Fremdsprachenunterricht noch anpassen muss. Aus diesem Grund wird im nächsten Abschnitt auf das Modell der Progression des interkulturellen Lernens von Arnd Witte eingegangen, da er die fremdsprachliche Komponente in sein Modell miteinbezogen hat.

Arnd Witte ist ein Lehrer und Forscher, der sein Forschungsinteresse auf die Interkulturalität gerichtet hat. Sein Modell ist ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit anderen Modellen der i. K., aus denen er festgestellt hat, dass das Modell von Byram aus dem Kapitel 2.7. und oben angeführtes Modell von Bennett für den fremdsprachlichen Unterrichtskontext nicht genug ausgearbeitet sind. Laut Witte muss das Modell von Byram noch weiter operationalisiert werden, um die i. K. im fremdsprachlichen Kontext einzusetzen und präziser zu messen (Witte, 2013, S. 111). Das Modell von Bennett versteht er als ein für den Fremdsprachenunterricht

nicht passendes Modell, weil es primär für den *Business-Kontext* entwickelt wurde und „wichtige Aspekte des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gänzlich unberücksichtigt lässt, z. B. die Entwicklung des subjektiven dritten Ortes zwischen den Kulturen.“ (Witte, 2013, S. 114).

Diese Nachteile hat er versucht, mit seinem eigenen Modell der Progression des interkulturellen Lernens zu beheben, sodass er neun Entwicklungsphasen eingeführt hat, die schwerpunktmäßig für den Fremdsprachenunterricht geeignet sind (Vogt, 2016, S. 81) (Petračić, 2016, S. 107). Der Autor geht davon aus, dass man mit dem Erwerb der i. K. in der Pubertät anfängt, obwohl man das Modell auch an jüngere Lernende anpassen kann (Petračić, 2016, S. 107). Die Progression fängt mit zwei Vorphasen an: Ignoranz und erster intensiver Fremdsprachenkontakt. In der ersten Vorphase sind die Lernenden als monokulturelle und monosprachliche Individuen charakterisiert, die die fremde Kultur in ihrem Alltag nicht erleben. In der zweiten Vorphase haben sie einen ersten oberflächlichen Kontakt mit der fremden Kultur (Petračić, 2016, S. 107). Die dritte Phase bezeichnet er als „lebensweltliche Anknüpfungspunkte“ (Vogt, 2016, S. 81), in der die Ähnlichkeiten zwischen der fremden und ihrer eigenen Kultur bewusst gemacht sind. Danach fängt die Phase der Bewusstmachung der Stereotype, die einer „kritischen kognitiven Verarbeitung“ (Petračić, 2016, S. 107) unterliegen. Weiterhin wird in der fünften Phase, der sogenannten interkulturellen Grenzerfahrung, zum ersten Mal von den Lernenden verlangt, dass sie sich von ihrer eigenen Kultur entfernen und sich in die fremde Kultur hineinversetzen, was in früheren Kapiteln als Perspektivenwechsel bezeichnet wurde. Darauf folgend stützt sich die sechste Phase auf die Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit vom Denken und Handeln, in der die Lernenden einsehen, dass die Kultur ihre Meinung und ihr Handeln prägt und formt. Darauf aufbauend beschäftigt sich die siebte Phase mit der Relativierung der eigenen kulturellen Deutungsmuster. In dieser Phase versuchen die Lernenden die Deutungsmuster ihrer eigenen Kultur besser zu verstehen und die Gründe für die Bildung dieser Deutungsmuster zu finden. In der achten Phase entwickeln die Lernenden eine subjektive Interkultur. Das Ziel dieser Phase ist eine unvollkommene Akzeptanz der interkulturellen Verschiedenheiten zu entwickeln. Diese Akzeptanz wird in der letzten Phase vollkommen, da es sich um eine tiefe Integration der interkulturellen Konstrukte in den Alltag der Person handelt. Das Ziel der letzten Phase ist, dass sich die Lernenden in verschiedenen Kulturen angemessen und nach den kulturellen Verhaltensmustern benehmen. Dieses Modell ist dem Fremdsprachenunterricht angepasst, aber das Ziel für die jeweilige Phase ist nicht bestimmt. Deshalb wird dieses Modell von Witte mit dem Modell von Grosch und Leenen ergänzt (vgl. Petračić, 2016, S. 98-101).

Das Modell von Grosch und Leenen umfasst das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht mit sieben Entwicklungsphasen, die als Kann-Beschreibungen formuliert sind, was die Operationalisierung der Lernziele im Unterricht erleichtert. Wie es auch bei anderen Modellen der Fall war, bezeichnen die Autoren den Anfang des interkulturellen Lernens mit dem Begriff des Kulturzentrismus d. h., dass die Personen sich der fremden Kultur nicht bewusst sind und ihre Kultur als einzige mögliche erleben. Jedoch in diesem Modell ist der Kulturzentrismus nicht die erste Entwicklungsphase, sondern ein Zeichen, dass der Lernende an seiner i. K. arbeiten muss. Diese Stellungnahme suggeriert zusammen mit der Formulierung der Phasen als Kann-Beschreibungen einen progressiven Ansatz zur Entwicklung der i. K. In der ersten Phase wird das Lernziel folgendermaßen formuliert: Der/die SchülerInn kann die allgemeine kulturelle Bedingtheit des menschlichen Handelns einsehen und akzeptieren. Danach wird dieses Handeln als ein Verhaltensmuster einer fremden Kultur eingesehen: Der/die SchülerIn kann die Muster fremder Kulturen als etwas Fremdes wahrnehmen, ohne sie positiv oder negativ zu bewerten. Die dritte Phase richtet sich an das Bewusstsein der eigenen Kultur: Der/die SchülerIn kann seine/ihre eigene kulturelle Standards identifizieren und deren Auswirkung auf die fremde Kultur in einer interkulturellen Situation einschätzen. Im Anschluss daran wird in der vierten Phase das Wissen über die persönlichen kulturellen Standards in Beziehung zu den Standards der fremden Kulturen gesetzt: Der/die SchülerIn kann relevante kulturelle Standards identifizieren und Bezug zu fremden Kulturen erstellen. Im Unterschied zu der dritten und vierten Phase beschäftigt sich die fünfte Phase nicht mehr mit dem Wissen, sondern mit den Fähigkeiten wie z. B. Respekt und Mitgefühl: Der/die SchülerIn kann Mitgefühl und Respekt gegenüber fremdkulturellen Mustern entwickeln. Die letzten zwei Phasen beschreiben das Handeln in den interkulturellen Situationen. In der sechsten Phase werden persönliche kulturelle Möglichkeiten erweitert: Der/die SchülerIn kann fremdkulturelle Standards selektiv übernehmen und diese Übernahme auch erklären. Schließlich bezieht sich die letzte Phase auf die Verhältnisse zwischen den Lernenden und den Mitgliedern der fremden Kultur: Der/die SchülerIn kann mit den interkulturellen Kontakten praktisch umgehen und konstruktive Beziehungen mit den Mitgliedern einer fremden Kultur bilden.

Bei der Analyse dieses Modells stellt sich heraus, dass die Kann-Beschreibungen zu allgemein sind und obwohl sie sich in den Unterricht einsetzen können, fehlt der Bezug zum Fremdsprachenunterricht. Darüber hinaus ist es noch nicht geklärt, ob die Phasen de facto so verlaufen müssen, da es an empirischen Beweisen mangelt.

Die dargestellten Modelle rechtfertigen die Aussage, dass die i. K. ein komplexes

Phänomen ist, das noch weitere Untersuchungen bedarf. An den angeführten Modellen lassen sich mehrere Ähnlichkeiten erkennen. Erstens ist es eindeutig, dass der Prozess des interkulturellen Lernens in allen Modellen mit dem Ethnozentrismus/Kulturzentrismus anfängt und letztendlich mit der Integration der kulturellen Verhaltensmuster endet. Zweitens muss hervorgehoben werden, dass es an weiteren Untersuchungen über die i. K. mangelt, und dass die DESI-Studie, in der das Modell von Bennett getestet wurde, nicht ausreichend ist, um allgemeingültige Schlussfolgerungen zu ziehen. Aus diesem Grund wird die Reihenfolge der Phasen in allen Modellen infrage gestellt. Drittens sind sich bis jetzt die WissenschaftlerInnen einig, dass man die letzten Phasen der Modelle in der Schule nicht erreichen kann. Um eine vollkommene Integration der interkulturellen Verhaltensmuster und Verschiedenheiten zu schaffen, ist ein direkter und langfristiger Kontakt mit der fremden Kultur erforderlich (Petračić, 2016, S. 111). Nur durch eine ungesteuerte Umgebung kann eine vollständige i. K. erworben werden. Man kann also zum Schluss kommen, dass die Lernenden die i. K. nur teilweise im DaF-Unterricht außer der DACH-Region erlernen können, weil die Verbindung mit der Realität der Zielkultur fehlt.

Eine ganze fremde Kultur in den Unterricht zu versetzen, wäre eine zu anspruchsvolle Zielsetzung für diese Arbeit, aber der Übergang von der gesteuerten Unterrichtsumgebung zu einer ungesteuerten Umgebung in der Zielkultur kann nun mit verschiedenen Unterrichtsaktivitäten, -medien und -materialien erleichtert werden und möglicherweise auch dazu bringen, dass mehrere Phasen der interkulturellen Entwicklung eines Individuums in den Unterricht beherrscht werden. Demnach wird sich die vorliegende Arbeit auf die Lernmedien zur Überwindung dieser Problematik beschränken, bzw. der Schwerpunkt des nächsten Kapitels liegt im theoretischen Überblick über den Film als Lernmedium zur Vermittlung der i. K. Im weiteren Text wird auf folgende Fragen geantwortet: Warum sollte man den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht fördern und wie kann man mit der Filmarbeit am besten die i. K. entwickeln?

3. Film als Lernmedium zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz

Wir leben in einer Kultur, die überwiegend durch die visuellen Darstellungen geprägt ist, da die Menschen die Mehrheit ihrer Umgebung mit dem Sehsinn wahrnehmen. Deswegen nehmen die visuellen und audiovisuellen Medien im menschlichen Alltag einen wichtigen Platz ein. Wegen der Entwicklung der Technologie ist der Zugang zu diesen Medien einfach wie nie zuvor. Diese erweiterte Verfügbarkeit der Medien hat auch den fremdsprachlichen Unterricht beeinflusst und viele Türen zu andersartigen und modernen Unterrichtsgestaltungen geöffnet. Das Ziel dieses Hauptkapitels ist aufzuzeigen, wie man mit dem Film als Lernmedium den Unterricht interessanter gestalten kann, sodass die i. K. gefördert wird. Zuerst wird die Klassifizierung des Films als Lernmedium verdeutlicht. Danach werden die Vorteile und Voraussetzungen für die Filmarbeit im Unterricht präsentiert und zu guter Letzt werden die Kriterien für die Filmauswahl für den Unterricht angeführt. Manche theoretischen Darlegungen thematisieren allgemeine Sachverhalte über die Filmarbeit im DaF-Unterricht und manche sind besonders für die Entwicklung der i. K. geeignet.

Nach der Typologie der Medien im Unterricht von Gertraude Heyd wird der Film zu den audiovisuellen Medien zugeordnet, weil die Informationen über Augen und Ohren übertragen werden (Heyd, 1991, S. 192). Jedoch wird diese Klassifizierung des Films als Lernmedium oft mit dessen Bestimmung als Lernmaterial verwechselt. Nach einer detaillierten Kategorisierung der Bestandteile im Unterricht, die für die Gestaltung des Unterrichtsentwurfs wichtig sind, würde man den Film zuerst als Lernmaterial bezeichnen. Ein Grund dafür ist, dass die Lernmedien als fassbare Gegenstände zur Übertragung der Lernmaterialien bestimmt sind aber ein Film ist kein fassbarer Gegenstand (Rösler, 2012, S. 50). In dieser Definition wird der Film dem Begriff *Lernmaterialien* zugeteilt, weil es sich im Prinzip um einen nicht fassbaren Lerninhalt handelt, der erst dann sichtbar ist, wenn er auf greifbare Gegenstände, wie Computer oder Fernseher, übertragen wird (Rösler, 2012, S. 41). Somit klassifiziert man beispielsweise Texte, Fotos, Diagramme, *PowerPoint* Präsentationen, usw. als Lernmaterialien und Computer, Fernseher, Overheadprojektoren, Papiere, usw. als Lernmedien. Da der Film in der Literatur meistens als ein Lernmedium bezeichnet wird (Heyd, 1991, S. 192), wird in diesem theoretischen Hauptkapitel die gleiche Bezeichnung verwendet. Im Anschluss daran folgt auch die Didaktisierung des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland*, in der die Unterrichtsvorbereitung erstellt wird. In dieser Unterrichtsvorbereitung werden verschiedene Aspekte des Unterrichts angeführt und beschrieben, unter anderem werden auch die Lernmaterialien und Lernmedien als Bestandteile des Unterrichts angeführt. Aus Praktikabilitätsgründen wird in diesem Zusammenhang der Film als Lernmaterial eingesetzt.

3. 2. Vorteile der Filmarbeit im DaF-Unterricht

Im Rahmen der genannten Fragestellung aus dem Kapitel 2.8. werde ich auf die Gründe für die Filmarbeit im DaF-Unterricht zur Förderung der i. K. eingehen. Die folgende Begründung spiegelt zugleich die positiven Seiten der Filmarbeit im DaF-Unterricht.

Der erste Vorteil betrifft die Essenz des Films als Medium, mit dem sich der deutsche Medienwissenschaftler Reiner Leschke beschäftigt hat. Er definiert die Medien als Instrumente menschlicher Wirklichkeitskonstruktion (Leschke, 2003). Dementsprechend beschreibt man auch den Film als Nachahmung der Realität, womit man ihm realitätsnahe Eigenschaften zuschreibt. Diese Nachahmung ist für das interkulturelle Lernen wichtig, weil sie den Lernenden einen Einblick in den Alltag der Zielkultur gewährleistet, ohne ins Zielland zu reisen. Natürlich ist der Film keine hundertprozentig objektive Nachahmung der Realität, aber er berührt die zentralen Orientierungsmuster unserer Gesellschaft und formt unsere Vorstellung von sozialer Realität (Schröter, 2009). Er ist eine Wurzel der audiovisuellen Medien, die die Gesellschafts- und Sittenbilder der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft zeichnet (Schröter, 2009).

Daraus lässt sich ableiten, dass ein weiterer Vorteil den Umgang mit der Zeit beschreibt. Mit dem Film wird die Zeit verschrumpft, d. h. man kann unterschiedliche Situationen in kürzester Zeit erleben und sehen (Badstübner-Kizik, 2012), Einblick in die Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft bekommen und dies sogar in der Retrospektive. Sigrid Lange beschreibt diesen Umgang mit der Zeit als *Auflösung der Kontinuität der Zeit* (Lange, 2007, S. 20). Diese Eigenschaft des Films spricht für dessen Einsatz im Unterricht, weil der Unterricht selbst zeitlich begrenzt ist, und weil man dadurch einen umfangreichen Einblick in die Geschichte einer Kultur in kurzer Zeit bekommt.

Weiterhin darf nicht außer Acht gelassen werden, dass ein Film ein Kulturprodukt ist, d. h. er entsteht in einer bestimmten Kultur, Filmtradition und Herstellungspraxis, deswegen vermittelt er auch Tatsachen über das Zielland und zeigt kulturelle Unterschiede auf. Aus diesem Grund verfügt er über ein großes interkulturelles Potenzial (Gieselmann, 2010, S. 361) (Bauer, 2010). In diesem Zusammenhang wird betont, dass der Film nicht unbedingt nur ein Produkt einer Kultur ist, sondern dass er sich durch die Protagonisten zwischen mehreren Kulturen entfalten kann (Badstübner-Kizik, 2012) und deswegen ein hohes Synergiepotenzial aufweist (Bauer, 2010). Deshalb sind im Film zahlreiche interkulturelle Situationen vorhanden, die dann im Unterricht zur Diskussion gebracht werden und die Lernenden zur Kommunikation anregen.

Dieses Kommunikationspotenzial des Films ermuntert die Lernenden, sich mit ihren

eigenen kulturellen Prägungen zu konfrontieren, zu neuen kulturellen Erfahrungen zu kommen und diese auch zu integrieren (Bauer, 2010). So arbeiten die Lernenden an deren Fähigkeit des Perspektivenwechsels und entwickeln eigene Toleranz und Empathie für das Andere und Andersartige.

Der Film bietet noch einen Anlass zur Kommunikation im Fremdsprachenunterricht und das sind die sogenannten offenen Lehrstellen (Schröter, 2009). Schröter beschreibt diese Lehrstellen im Film als semantische Unbestimmtheiten, die mit der Vorstellung der Betrachter aufgefüllt werden. Diese Vorstellungen sollten im Unterricht durch unterschiedliche Aufgaben zur Diskussion gebracht werden, um den kommunikativen Ansatz der Filmarbeit zu verstärken. Hervorzuheben ist vor allem die authentische Kommunikation, die sich in diesem Kontext herausstellt. Außerdem müssen sich diese Diskussionen oder Aufgaben im Unterricht nicht nur auf ein Thema beschränken, da ein Film über eine Vielfalt von Themen verfügt (Gieselmann, 2010) und deswegen als eine Quelle für Gestaltung mehrerer Unterrichtseinheiten eingesetzt werden kann.

Ein weiterer Gesichtspunkt ist die fremdsprachliche Entwicklungsmöglichkeit, die ein Film leistet. Im Film befinden sich die fremdsprachlichen Konstellationen in einem konkreten historischen und kulturellen Kontext, den man nicht nur durch das Hören erlebt, sondern auch durch das Sehen, sodass man auch die Mimik und Gestik der Protagonisten beobachten kann (Badstübner-Kizik, 2012). Somit üben die Lernenden gleichzeitig ihre Hör-, Seh- und Lesefertigkeiten und fördern ihre Sprachaufmerksamkeit (Efthimiadou, o. J.). Fremdsprachliche Konstellationen dieser Art dienen als Anregung zu differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten und haben hohe Informationsdichte (Bauer, 2010). Diese Multidimensionalität des Films im Sinne der Ausarbeitung der Sprachfertigkeiten und Vermittlung der Informationen geben der Lehrperson die Möglichkeit, unterschiedliche Lernmethoden im Unterricht zu verwenden, die dann positiv auf die Dynamik des Unterrichts wirken und ihn auch für die Lernenden interessanter machen. Darüber hinaus wurde auch bewiesen, dass die Filmarbeit das Interesse der Lernenden am Unterricht erweckt und auf sie motivierend wirkt (Efthimiadou, o. J.) (Göbel, 2009, S. 185) (Bauer, 2010).

Trotz all dieser Gründe darf nicht übersehen werden, dass die meisten Filme ursprünglich nicht für den Unterricht produziert sind, ein hohes Niveau der Medien- und Sprachkompetenz beanspruchen (Gieselmann, 2010) und selektiv wahrgenommen sind (Schröter, 2009). Deswegen werden im nächsten Kapitel die Voraussetzungen für einen adäquaten Filmeinsatz in den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt.

3.3. Voraussetzungen für den Einsatz von Filmen

Die Didaktik des Filmvorführs darf nicht so angewendet werden, dass man den Lernenden eine ganze Unterrichtsstunde einen Film vorspielt, ohne eine Pause zu machen, Aufgabe zum Film zu geben oder sogar den Sinn und das Ziel des Films erläutern. Einen Film im Unterricht einzusetzen, sollte für die SchülerInnen nicht bedeuten, dass sie sich die ganze Stunde amüsieren dürfen. Wie auch bei allen anderen Unterrichtsmedien müssen auch beim Filmeinsatz unterschiedliche Voraussetzungen erfüllt und Transparenz geschaffen werden, damit die Lernenden den Film verstehen und ihr Wissen erweitern.

Um eine interessante und motivierende Unterrichtsstunde mit dem Film zu gestalten, müssen die Lehrpersonen für die Filmarbeit gut vorbereitet sein. Diese Vorbereitung bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsgestaltung, Filmarbeit und Behandlung der interkulturellen Themen. Zuerst muss die Lehrperson eine Unterrichtsvorbereitung erstellen, in der die Lernziele und der Unterrichtsverlauf klar ausgearbeitet sind. Um dies zu erleichtern, sollten sich die Lehrpersonen zuerst die Frage nach den mentalen Voraussetzungen in Bezug auf die Filmarbeit bei den SchülerInnen stellen (Kuchenbuch, 2005), d. h. wie bereit die SchülerInnen sind, den ausgewählten Film zu sehen. Bereitsein in diesem Sinne heißt, ein gewisses Niveau der Medien- und Sprachkompetenz zu haben und allgemeine Kenntnisse über die Filmarbeit zu kennen.

Diese Vorbereitung sollte auch mögliche Reaktionen und Antworten der SchülerInnen beinhalten, da verschiedene Sequenzen im Film, die die interkulturellen Themen behandeln, zur Interpretation der schon erwähnten kritischen Interaktionssituationen (Kapitel 2.5.) führen. Wegen der unterschiedlichen Einstellungen und Erfahrungen der Lernenden mit anderen Kulturen muss die Lehrperson mit der Behandlung der kritischen Interaktionssituationen und generell interkulturellen Themen vorsichtig umgehen, um peinliche, unangenehme oder sogar negative Reaktionen während und nach der Filmvorführung zu vermeiden.

Nicht minder zu beachten ist auch die Vorbereitung der Lehrpersonen auf den Umgang mit den Medien. Es ist wissenschaftlich bewiesen, dass die Lehrpersonen nicht genug Medienkompetenz haben, obwohl sich Medien aller Art überall in unserer Umgebung befinden (Hugger, 2004, S. 270). Norbert Groeben beschreibt die Medienkompetenz als Fähigkeit, sich in unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten kommunikativ über die Medien auszutauschen, den kreativen Einsatz von Medien als mögliche Instrumente für Identitätsbildung zu nutzen, aus dem Angebot das Wichtige zu selektieren und die Medien einer kritischen Bewertung zu unterziehen (Faulstich, 2002). All diese Fähigkeiten sind auch für die Filmarbeit mit den Lernenden wichtig und deswegen wäre es wünschenswert, dass die

Lehrpersonen an Seminaren und Veranstaltungen über Medienkompetenz teilnehmen und sich in diesem Bereich aus- und weiterbilden, sodass sie diese Fähigkeiten auch den Lernenden vermitteln können.

Um diese Vermittlung erfolgreich durchzuführen, muss der Mediengebrauch bzw. der Filmgebrauch dem Unterrichtskontext angepasst werden. Deshalb werden filmpädagogische Kenntnisse und Grundprinzipien der Filmdidaktik im DaF-Unterricht von den Lehrpersonen verlangt (Efthimiadou, o. J.). Zusätzlich sollte man daran denken, dass für die Filmvorführung im Klassenzimmer noch technische Ausrüstung erforderlich ist. Die Lehrperson muss dafür sorgen, dass im Klassenzimmer die Geräte wie Laptop, Fernseher, Computer, Overheadprojektor o. Ä. zur Verfügung stehen. Wenn man den Film per Internet abspielen möchte, dürfen nur zuverlässige und erlaubte Seiten verwendet und der Internetzugang sichergestellt werden.

Trotz der angeführten Voraussetzungen bei den Lehrkräften darf die Rolle der Lernenden nicht übersehen werden. Für den DaF-Unterricht ist die sprachliche Voraussetzung der Lernenden von großer Bedeutung, denn die Lernenden müssen zuerst fähig sein, den Film in gewisser Hinsicht sprachlich zu verstehen, um dann tiefer die Filmanalyse der interkulturellen Themen vorzunehmen. Weiterhin müssen die Lernenden vor der Filmvorführung mit filmtechnischen Details wie Kameraperspektive, Ton, Schnitt usw. vertraut gemacht werden (Gieselmann, 2010), um deren Rolle und Bedeutung im Film analysieren zu können. Deshalb sollten die Lehrkräfte vor dem Filmvorführen eine Einführung über die wichtigen Elemente des Films geben. Diese Elemente und deren Analyse gehören nur zu einem Teil der Medienkompetenz und sollen auch mit generellen Kenntnissen und Wahrnehmungen über andere Medien erweitert werden.

Dies führt zur Konklusion, dass für eine nutzbringende Filmarbeit mit interkulturellen Themen ein hohes Maß an Medienkompetenz sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrpersonen vorausgesetzt ist (Gieselmann, 2010). Die Absicht und Vorbereitung der Lehrpersonen bestimmen die Gestaltung und den Ablauf des Filmeinsatzes im Unterricht. Dabei ist von Relevanz, die Einstellungen und Sprachkenntnisse der Lernenden in Erwägung zu ziehen und erforderliche technische Ausrüstung im Klassenzimmer zu haben. Jedoch korrelieren alle angeführten Voraussetzungen mit den Kriterien für die Filmauswahl, d. h. wenn der ausgewählte Film nicht zu den Unterricht und dem Thema der Unterrichtseinheit passt, spielen die aufgelisteten Voraussetzungen eine nebensächliche Rolle. Deswegen werden im nächsten Kapitel die Kriterien der Filmauswahl dargestellt.

3.4. Kriterien für die Filmauswahl

Aufgrund der großen Anzahl von Filmen tauchen schon vor der didaktischen Vorbereitung der Filmarbeit mehrere Fragen über die Filmauswahl auf. Um aus dem großen Filmangebot einen für den DaF-Unterricht passenden Film auszuwählen, müssen die Lehrpersonen mehrere Kriterien zur Filmauswahl beachten. Wenn man diese Kriterien dann noch auf die Behandlung der interkulturellen Themen beschränkt, scheint diese Aufgabe nicht so einfach zu sein. Doch mithilfe der folgenden Kriterien werden die Lehrkräfte leichter die entsprechende Entscheidung treffen.

Bevor sich die Lehrpersonen die Fragen nach dem für die Lernenden passenden Film stellen, müssen sie zuerst bestimmen, was sie mit dem Film erzielen möchten. Die Festsetzung der Lernziele ist nicht nur für die Auswahl des Films ausschlaggebend, sondern auch für die gesamte Unterrichtsgestaltung, weil der Unterricht unterschiedlich aufgebaut ist, wenn man einerseits grammatische Einheiten oder andererseits interkulturelle Themen zur Entwicklung der i. K. behandelt.

Nicht minder zu beachten sind auch die eigenen Vorlieben und der persönliche Geschmack der Lehrperson (Gieselmann, 2010), was auch allgemein für die Auswahl aller anderen Medien für den Unterricht gilt. Wenn die Lehrperson mit dem Lernmedium nicht vertraut ist und negative Ansichten zu dessen Inhalt hat, wird sie auch das Unterrichten nicht genießen, möglicherweise auch dem Ganzen nicht genug Aufmerksamkeit schenken. Letztendlich ist das Unterrichtsziel, dass sowohl die Lehrpersonen als auch die SchülerInnen Interesse und Spaß am Unterricht haben.

Im Anschluss daran bezieht sich das nächste Kriterium auf die Identifikationsmöglichkeiten der SchülerInnen mit dem Film (Rösch, et al., 2011, S. 16) und deren Interesse daran (Herfurth, 2007, S. 43). Die Lehrpersonen sollten einen Film vorspielen, der für das Alter der SchülerInnen geeignet ist und der für die SchülerInnen relevanten Themen behandelt. Zur Veranschaulichung des letzten Kriteriums wird im Folgenden der Film *Good Bye, Lenin* als Beispiel angeführt. Die Handlung des Films *Good Bye, Lenin* spielt vor und nach dem Fall der Mauer in der DDR. Den SchülerInnen, die beispielsweise in die fünfte oder sechste Klasse der Grundschule in Kroatien gehen, ist der Begriff und die Bedeutung des Mauerfalls in Berlin noch nicht bekannt, da sie die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts im Geschichtsunterricht noch nicht behandelt haben. Aus diesem Grund können die SchülerInnen diesen Film nicht vollkommen verstehen und dessen übertragene Bedeutung nicht begreifen.

Besonders wichtig erscheint auch die Tatsache, dass es in diesem Fall auch keine Möglichkeit zur Übernahme einer Fremdperspektive gibt (Rösch, et al., 2011, S. 16), da die

Lernenden die Handlung und die Zusammenhänge im Film nicht verstehen. An dieser Stelle haben die Lehrkräfte die Aufgabe, das Potenzial zum Perspektivenwechsel im Film zu überprüfen. Dieses Potenzial kann man im Film erkennen, wenn der Film für die Lernenden interessante Themen behandelt, spannend ist und auf das Zielsprachenland neugierig macht (Sass, 2007, S. 8). Dabei müssen auch die Herkunft und Aktualität des Films bedacht werden. Obwohl es Filme gibt, die zum filmischen Kanon gehören und zur Sprache gebracht werden müssen, thematisieren die neueren Filme in der Regel aktuelle Themen der Gesellschaft oder mindestens alte Themen, aber aus einer zeitgenössischen Perspektive.

Da es sich in dieser Arbeit um den DaF-Unterricht handelt, sollten keine synchronisierten Filme bearbeitet werden, sondern Filme aus dem deutschsprachigen Raum, sodass die Lernenden den Zugang zu der authentischen deutschen Sprache haben und nicht zu einer Übersetzung. Obwohl man Vieles auch aus den Übersetzungen lernen kann, kommt es oft vor, dass im Übersetzungsprozess die ursprüngliche Absicht des Gesagten verloren geht. Außerdem ist das Ziel, nicht nur die deutsche Sprache zu vermitteln, sondern auch die deutsche Kultur, deren Teil auch der deutsche Film ist.

Es ist allerdings unbestritten, dass sich die Sprachvermittlung bei der Filmarbeit mit interkulturellen Themen als einem der Hauptziele des DaF-Unterrichts aufdrängt. Diesbezüglich bestimmt und begrenzt dann auch die Sprachkompetenz der Lernenden die Auswahl des Films (Gieselmann, 2010). Je höher das Sprachniveau der Lernenden ist, desto sprachlich anspruchsvollere Filme können im Unterricht eingesetzt werden.

Weiterhin bleibt auch zu bedenken, wie der Film im Klassenzimmer vorgeführt wird. Abhängig von den Lernzielen und von der Unterrichtsphase können die Filme im Unterricht auf verschiedene Art und Weise präsentiert werden. Man unterscheidet zwischen vier Möglichkeiten: Block, Intervall, Sandwich und Segment (Efthimiadou, o. J.). Den Film als Block vorzuführen, bedeutet, den ganzen Film in einer Unterrichtsstunde einzusetzen. Diese Filmpräsentation ist möglich, wenn der Film kürzer als 45 Minuten dauert, was meistens der Fall bei den Dokumentar- oder Kurzfilmen ist. Weiterhin kann man auch den Film als Intervall einsetzen, d. h. den ganzen Film in mehreren Unterrichtsstunden aufzeigen. Auf diese Art und Weise werden die Spielfilme im Unterricht eingesetzt, da sie ungefähr 90 Minuten dauern und deswegen nicht in einer Unterrichtsstunde gesehen werden können. Ferner werden mit der Sandwich-Filmpräsentation nur einige Teile des Films gezeigt und die restlichen Szenen sind zusammengefasst und nacherzählt. Schließlich bezieht sich die Segment-Filmpräsentation auf die Durchnahme und Analyse nur einer Szene aus dem Film. Natürlich ist es auch möglich, mehrere Filmsequenzen im Unterricht zu präsentieren, ohne die restlichen Teile des Films

nacherzählen zu müssen. Bei diesem letzten Kriterium ist es fraglich, ob die Art der Filmpräsentation die Filmauswahl beeinflusst oder umgekehrt. Es lässt sich trotzdem feststellen, dass beide Aspekte des Filmeinsatzes von den Lernzielen und der Unterrichtsgestaltung abhängig sind.

Aus den angeführten Kriterien der Filmauswahl lässt sich ableiten, dass man beim Filmeinsatz im Unterricht zur Förderung der i. K. auf viele Einschränkungen stößt und verschiedene Sachverhalte berücksichtigen muss. Diese Schlussbemerkung darf nicht die Lehrpersonen zum Filmeinsatz im Unterricht entmutigen, sondern einen Anlass zur Schaffung einer erfolgreichen und interessanten Unterrichtseinheit geben, die den Lernenden einen Einblick in eine fremde Kultur gewährt. Diese Voraussetzungen und Kriterien dienen als Hinweise zur Unterstützung der Lehrpersonen bei der Filmarbeit und führen zur Reduktion der möglichen Probleme und unangenehmen Überraschungen im Unterricht während der Filmarbeit. Um die bis jetzt angeführten theoretischen Darlegungen über den Filmeinsatz im Unterricht und i. K. zu überprüfen, wird im nächsten Hauptkapitel die Didaktisierung des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland* als Beispiel für die Bearbeitung der interkulturellen Themen mithilfe des Films vorgestellt.

4. Didaktisierung des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Zur Erläuterung der oben genannten theoretischen Ansätze und Prämissen in einem praktischen Zusammenhang wurde der Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* ausgewählt. Im Folgenden werden die Hauptinformationen zum Film und dessen Inhalt angeführt und die Didaktisierung der zwei ausgewählten Filmsequenzen in zwei Unterrichtsstunden (90 Minuten) vorgestellt. Es werden die Hauptteile des Unterrichtsentwurfs präsentiert und die Gründe für die Angemessenheit dieses Films zur Förderung der i. K. und dessen Einsatz im Unterricht nach den Kriterien aus dem Kapitel 3.4 elaboriert. Schließlich werden im didaktischen Kommentar die Präferenzen und Entscheidungen in der Unterrichtseinheit evaluiert. Folgender Unterrichtsentwurf eignet sich für die SchülerInnen im sechsten oder siebten Lernjahr der deutschen Sprache, die in die zweite Klasse des Gymnasiums gehen und Deutsch als erste Fremdsprache lernen. Diese Einschränkung der Zielgruppe wurde nach der Durchführung der konstruktiven Ausrichtung mit den Lernthemen festgelegt, die im kroatischen Lehrplan und -programm für Deutsch als erste Fremdsprache vorgegeben sind (*Nastavni plan i program*)⁵.

4.1. Über den Film *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Angaben zum Film ⁶:

Titel: *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Kategorie: Spielfilm, Komödie

Regie: Yasemin Samdereli

Drehbuch: Nesrin und Yasemin Samdereli

Kamera: Ngo the Chau

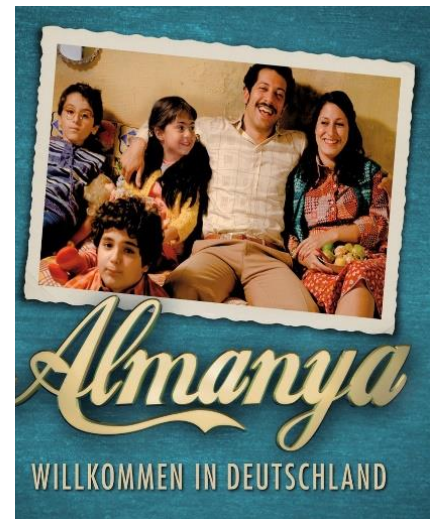
Laufzeit: 97 Minuten

Erscheinungsort/-jahr: Deutschland, 2010

Auszeichnungen:

Deutscher Filmpreis: Bester Spielfilm (2011)

Deutscher Filmpreis: Bestes Drehbuch (2011)



⁵ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/2-strani.pdf (Stand: 25. August 2019)

⁶ <https://www.goethe.de/resources/files/pdf158/almanya-didaktisierung1.pdf> (Stand: 25. August 2019)

Inhaltsangabe

In diesem Film geht es um eine türkische Gastfamilie, die in den 60-ern Jahren nach Deutschland umzog. Zuerst kam der Großvater Hüseyin Yilmaz als „Eine-Million-und-erster-Gastarbeiter“ nach Deutschland und später holte er auch seine Frau und Kinder. Am Anfang scheint die Anpassung der Familie an die neue Umgebung sehr schwer zu sein, da es viele kulturelle Unterschiede zwischen der deutschen und türkischen Kultur gab: Religion, Land, Essen, Sitten usw. 45 Jahre später gewöhnte sich die Familie an das neue Land, doch durch den ganzen Film stellt sich die Frage: *Wer oder was bin ich eigentlich – Deutscher oder Türke?* Die Identitätsfrage kommt besonders beim Enkel Cenk zum Ausdruck, weil er Probleme in der Schule hat und letztendlich diese Frage bei einem Familienessen aufwirft. Nachdem der Großvater Hüseyin der Familie berichtet, er möchte eine Familienreise in die Heimat machen, da er dort ein Haus gekauft hat, beginnt die Enkelin Canan dem Cenk die Geschichte der Familie zu erzählen. Während der Fahrt gibt Canan einen Blick in die Vergangenheit und erzählt auf eine humoristische Weise, wie die Familie nach Deutschland kam und sich im neuen Land zurecht fand. Im Laufe der Familienreise wurden mehrere Themen behandelt, so wie Generationskonflikte, Klischees, Vorurteile, Flüchtlingspolitik, multikulturelle Gesellschaft, Erziehung, Migration, Identität, deutsche Geschichte, usw. Am Ende der Reise stirbt der Großvater Hüseyin und die Familie begräbt ihn im Dorf in Anatolien. Sein Sohn Muhamed bleibt dort, während der Rest der Familie nach Deutschland zurückkehrt. Nach der Rückfahrt hält der Enkel Cenk im Namen seines Großvaters als „Eine-Million-und-erster-Gastarbeiter“ vor der Bundeskanzlerin Angela Merkel die Rede, die er mit seinem Großvater vorbereitete. Schließlich endet der Film mit dem Zitat von Max Frisch *Wir riefen Arbeitskräfte, es kamen Menschen*, dass das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei im Jahr 1961 auf dem Punkt bringt.

4.2. Thema

Wie es am Anfang dieses Hauptkapitels angeführt ist, besteht der folgende Unterrichtsentwurf aus mehreren Themen, die nach dem Lehrplan (*Nastavni plan i program*) für die zweite Klasse des Gymnasiums geeignet sind. In der Inhaltsangabe ist erkennbar, dass der Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* über eine Vielzahl von Themen verfügt, die in einer Unterrichtsstunde nicht möglich zu bearbeiten sind. Um unnötige Konfusion und Digressionen im Unterricht zu verhindern, wird eine Gruppe von Themen unter einem gemeinsamen Nenner gebracht. Im Fokus des vorliegenden Unterrichtsvorschlags stehen die Stereotype und Klischees über die Deutschen und deren Kultur. Es werden typische Merkmale

der deutschen Kultur aus der Perspektive der türkischen Protagonisten beleuchtet und mit der Perspektive und den Vorstellungen der kroatischen SchülerInnen verglichen. Da der Film über 90 Minuten dauert, habe ich zwei Filmsequenzen ausgewählt, die die Stereotype über die Deutschen thematisieren. Diese Stereotype beziehen sich auf die Art und Weise, wie die Deutschen ihre Freizeit und ihren Alltag verbringen, was sie essen, wohin sie reisen und was für Sitten sie haben. All diese Themenbereiche sind auch im Lehrplan vorgegeben⁷. Die sogenannte Segment-Filmpräsentation dieses Films finde ich für dieses Thema passend, weil im Film oft Szenen mit nur orientalischer Musik vorkommen, die in diesem Zusammenhang nicht relevant sind. Des Weiteren kann die ganze Vorführung des Films zur Diskussion anderer anspruchsvoller Themen wie Migrationen, Flüchtlingspolitik, Identitätsfrage führen, die das genannte Thema dieser Unterrichtseinheit ändern und letztendlich die Ziele dieser Unterrichtseinheit nicht erreichen.

4.3. Lernziele

Die Lernziele dieser Unterrichtseinheit richten sich auf die Förderung der sprachlichen, interkulturellen und filmtechnischen Fähigkeiten im DaF-Unterricht, sodass im Fokus die ersten vier Taxonomie-Stufen der Lernziele von Bloom (Wissen, Verständnis, Anwendung und Analyse) stehen. Es werden filmische Gestaltungsmittel und Adjektive sowie Substantive zur Beschreibung der kulturellen Merkmale behandelt. Nach der bearbeiteten Unterrichtseinheit werden die SchülerInnen die filmischen Gestaltungsmittel benennen und analysieren können. Sie werden in der Lage sein, die Funktion dieser Mittel zu bestimmen und die filmtechnischen Details in den vorgezeigten Filmsequenzen kritisch zu interpretieren. Weiterhin werden sie die Merkmale der deutschen, türkischen und kroatischen Kultur anführen und diesen Merkmalen passende Adjektive zuteilen können. Des Weiteren wird das Vorwissen der SchülerInnen zum Thema *typisch Deutsch* aktivieren und mit dem Inhalt der Filmsequenzen verglichen, d. h. sie werden fähig sein, die für sie unbekanntem Eigenschaften der Deutschen aus den Filmsequenzen zu entnehmen und mit ihrem Vorwissen zu vergleichen. Die SchülerInnen werden in der Lage sein, die Ähnlichkeiten und Unterschiede, die die verschiedenen Bereiche des sozialen Lebens der Deutschen und Türken betreffen, selbstständig wahrzunehmen (Meißner, 2013, S. 75). Sie werden die kulturellen Praxen der deutschen und türkischen Kultur in Beziehung zur eigenen Kultur setzen (Meißner, 2013, S. 75). Nach der Stunde sollten sie über diese Eigenschaften

⁷ http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/2-strani.pdf (Stand: 25. August 2019)

berichten und die kulturelle Distanz der eigenen zu der deutschen und türkischen Kultur bestimmen können.

4.4. Kriterien zur Auswahl des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland*

Zu den wichtigen Aufgaben der interkulturellen Filmdidaktik zählt, einen passenden Film für den Unterricht zu finden. Im Folgenden wird überprüft, inwiefern der Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* die Kriterien aus dem Kapitel 3.4. erfüllt und sich für den DaF-Unterricht eignet.

Das erste Kriterium bezieht sich auf die festgelegten Lernziele und Themen der Unterrichtseinheit. Die Lehrperson muss zuerst das Thema und die Lernziele des Unterrichts bestimmen, um die Angemessenheit des Films zu überprüfen. Das Thema dieser Unterrichtseinheit ist *typisch Deutsch* und deren Ziele gliedern sich in filmtechnische, sprachliche und interkulturelle Lernziele. In der Inhaltsangabe und den ausgewählten Filmsequenzen ist zu erkennen, dass sich der Film mit den typischen Eigenschaften der deutschen Kultur befasst, die in der Form von Stereotypen, wichtigen Ereignissen und Sitten behandelt werden. Die Deutschen sind beispielsweise so vorgestellt, als ob sie viel Kartoffel und Schweinefleisch essen, Mitglieder der Schützenvereine sind, oft nach Mallorca reisen usw. Darüber hinaus geht der Film auf das Anwerbeabkommen zwischen Deutschland und der Türkei in den 60ern Jahren ein, was ein wichtiges Ereignis in der Entwicklung der deutschen Wirtschaft ist. Das interkulturelle Potenzial dieses Films ergibt sich aus der Sicht der türkischen Protagonisten, womit der Ansatz zur Realisierung der interkulturellen Ziele gefördert wird. Des Weiteren können wegen der eingesetzten Filmsequenzen die filmischen Gestaltungsmittel zur Diskussion gebracht werden, um das Kommunikationspotenzial des deutschen Films zum fremdsprachlichen Ausdruck zu nutzen.

Das zweite Kriterium berücksichtigt die eigenen Vorlieben und den persönlichen Geschmack der Lehrperson. In diesem Kontext kann ich dieses Kriterium nur aus meiner eigenen Perspektive dieses Kriterium erklären. Meiner Ansicht nach finde ich den Film äußerst interessant und lustig, weil er auf eine für mich humoristische Art und Weise wichtige Themen der deutschen Gesellschaft behandelt, vor allem die Identitätsfrage der Gastarbeiter in Deutschland. Da auch meine Familienmitglieder zu einem Zeitpunkt als Gastarbeiter in Deutschland tätig waren, weckt dieses Thema mein Interesse.

Aus demselben Grund kann der Film auch für die SchülerInnen in Kroatien interessant sein, weil viele Kroaten als Gastarbeiter nach Deutschland ausgewandert sind und immer noch auswandern. Außerdem soll die Filmvorführung den SchülerInnen Spaß machen, was dieser

Film durch die humoristische Präsentation und den Austausch von Zeitebenen verschafft. Es werden Themen aus dem deutschen Alltag und der Freizeit ins Fokus gestellt, die auch durch den Lehrplan für das zweite Lernjahr des Gymnasiums vorgegeben sind. Diese Erklärung entspricht folgenden Kriterien: Bearbeitung der für die SchülerInnen relevanten Themen, Identifikationsmöglichkeiten und Erweckung der Interessen der SchülerInnen.

Nicht zu vergessen ist auch das Potenzial zum Perspektivenwechsel, d. h. ob der Film auf das Zielland neugierig macht und Impulse zur Einfühlung in die Position der Protagonisten gibt. Durch die kritischen Interaktionssituationen, die im Film vorkommen, wie z. B. Cenk's Probleme in der Schule, regt der Film zum Nachdenken an und wirft die Frage auf *Was würde ich in dieser Situation machen?*

Darüber hinaus gewinnt der Film an Relevanz, weil er zeitgenössisch und neu ist. Dieser Film wurde im Jahr 2010 produziert, was man als einen neueren Film für den DaF-Unterricht bezeichnet, da die bis jetzt im Unterricht behandelten Filme älter sind, so wie *Lola rennt* (1998), *Good Bye, Lenin!* (2003), *Die fetten Jahre sind vorbei* (2004), *Das Leben der Anderen* (2006), *Die Welle* (2008) usw.

Ein weiteres Kriterium verweist auf die Herkunft des Films. Für den DaF-Unterricht ist von großer Bedeutung, dass ein deutscher und nicht ein synchronisierter Film bearbeitet wird, um authentisches Deutsch zu vermitteln. Obwohl in diesem Film auch viel Türkisch gesprochen wird, steht die deutsche Sprache im Mittelpunkt.

Im Anschluss daran spielt die Sprachkompetenz der Lernenden bei der Filmauswahl eine große Rolle. Dieser Film zählt zu den sprachlich weniger anspruchsvollen Filmen, weil zum größten Teil die Alltagsthemen behandelt werden und die Protagonisten, wie Hüseyin und Fatma, ein *einfaches und gebrochenes* Deutsch sprechen, da auch das Ziel dieses Films ist, die Sprache der Gastarbeiter zu vermitteln.

Schließlich beeinflusst die Auswahl der Filmpräsentation die Auswahl des Films und auch umgekehrt. Dieser Film wird in der Form der Segment-Filmpräsentation in dieser Unterrichtseinheit eingesetzt, weil er 97 Minuten dauert, und deswegen in zwei Unterrichtsstunden nicht gesehen werden kann. Die Segment-Filmpräsentation wurde ausgewählt, weil man so gezielte Themen im Unterricht bearbeitet und den Fokus der Unterrichtsstunde einfacher hält.

Somit ist zu schlussfolgern, dass der Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* die Kriterien zur Auswahl eines Films für den Unterricht erfüllt und sich für die Bearbeitung dieser Unterrichtseinheit eignet.

4.5. Unterrichtsprotokoll

4.5.1. Einleitung

Am Anfang der Stunde gibt die Lehrperson den SchülerInnen bekannt, dass sie zwei Filmabschnitte aus dem Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* sehen und das Thema „typisch Deutsch“ behandeln werden. Sie bittet diejenigen, die den Film schon gesehen haben, die Details des Films den anderen MitschülerInnen noch nicht zu verraten. Sie verteilt jedem Paar ein Arbeitsblatt (Anhang 1) mit dem Plakat des Films und damit verbundenen Fragen. Die Aufgabe ist, sich das Plakat anzusehen und in Partnerarbeit die Fragen zu beantworten. Während die SchülerInnen die Aufgaben lösen, schreibt die Lehrperson die Fragen stichpunktartig an die Tafel, sodass sie daneben genug Platz für die möglichen Antworten der SchülerInnen hat. Nach fünf Minuten sollen freiwillige Paare ihre Antworten laut vorlesen und die Antwort begründen. Nachdem alle Fragen beantwortet sind, kreist die Lehrperson die richtigen Antworten ein. Die Paare müssen dann auf dem Arbeitsblatt die richtigen Antworten abhaken. Falls auf einige Fragen keine richtige Antwort gegeben wurde, wird die Lehrperson diese dazuschreiben. Danach berichtet die Lehrperson kurz über den Inhalt des Films. Falls jemand den Film schon gesehen hat und sich an den Inhalt erinnert, kann er/sie den Inhalt des Films nacherzählen. Die Lehrperson soll dabei die SchülerInnen ermutigen und Hilfe mit zusätzlichen Fragen leisten. Wenn die/der SchülerIn wichtige Teile aus der Filmhandlung auslässt, muss die Lehrperson die Nacherzählung der Handlung ergänzen. Diese Vorentlastung dauert ungefähr 15 Minuten. Es ist durchaus möglich, dass die Einleitung länger dauert, wenn die SchülerInnen den Inhalt des Films nacherzählen und nicht die Lehrperson.

4.5.2. Hauptteil

Filmsequenz „Im Büro“ (6:07-7:39)

Die Lehrperson kündigt an, dass sie die erste Filmsequenz unter dem Namen „Im Büro“ sehen werden und sie schreibt den Namen der Sequenz an die Tafel. Die SchülerInnen sollen das Arbeitsblatt umdrehen (Anhang 2), um die Aufgaben zu dieser Filmsequenz zu sehen. Die Lehrperson berichtet kurz über den Inhalt der Filmsequenz und ordnet die Szene in die Handlung ein. Danach liest jeder/jede SchülerIn für sich selbst die filmischen Gestaltungsmittel. Die Lehrperson erklärt die filmischen Gestaltungsmittel und beantwortet die Fragen der SchülerInnen. Vor dem Ansehen der Filmsequenz müssen die SchülerInnen in Partnerarbeit die Fragen auf dem Arbeitsblatt lesen und nach der Vorführung der Filmsequenz auf die Fragen schriftlich antworten. Nach fünf Minuten sollen die Freiwilligen ihre Antworten vorlesen. Jede Frage wird in Plenum zur Diskussion gebracht und mit den

Unterfragen und Erklärungen von der Lehrperson verfolgt. Dieser Teil dauert 20 Minuten.

Die Lehrperson weist auf die große Anzahl der Stereotype in der Filmsequenz hin und fragt die SchülerInnen, was ein Stereotyp ist und ob sie einige Beispiele nennen können. Danach schreibt die Lehrperson die Definition der Stereotype an die Tafel: Stereotype sind mentale Vereinfachungen von komplexen Eigenschaften einer Gruppe. Die SchülerInnen sehen noch einmal dieselbe Filmsequenz. Vor dem Sehen bekommen sie ein neues Arbeitsblatt und lesen die Aufgabe (Anhang 3). In der Aufgabe sind mehr Stereotype angeführt, als es in der Filmsequenz gibt. Die SchülerInnen müssen nach der Filmsequenz nur diejenigen Stereotype ankreuzen, die in der Filmsequenz erwähnt wurden. Nach dem Sehen fragt die Lehrperson, wie viele Stereotype die SchülerInnen gefunden haben und gibt danach Bescheid, dass insgesamt sechs Stereotype in der Sequenz auftauchen. Die SchülerInnen lesen ihre Ergebnisse. Die Lehrperson überprüft bei den SchülerInnen, ob sie verstehen, was *Tatort* ist, wo sich Mallorca befindet und was ein Schützenverein ist. Dieser Teil dauert 15 Minuten.

Filmsequenz „Abschied“ (25:05-26:46)

Die Lehrperson macht den Übergang zu der zweiten Filmsequenz unter dem Titel „Abschied“ und schreibt den Titel an die Tafel. Sie berichtet kurz über den Inhalt der Filmsequenz und ordnet die Szene in die Handlung ein. Vor der Vorführung der Filmsequenz weist die Lehrperson darauf hin, dass die SchülerInnen wieder auf die Stereotype achten sollen und sie nach der Filmsequenz ins Heft schreiben müssen. Es ist wichtig zu betonen, dass sich einige Stereotype wiederholen, und diese müssen nicht noch einmal geschrieben werden. Vor dem Sehen gibt die Lehrperson noch die Zahl der Stereotype in der Filmsequenz *Abschied* bekannt. Es tauchen 4 neue Stereotype auf. Nach der Filmsequenz überprüft die Lehrperson die Antworten der SchülerInnen. Der Stereotyp *Christentum* ist eine Bezeichnung für mehrere Beschreibungen in der Filmsequenz. Die Interpretation des Gesprächs zwischen Muhamed und seinem Freund wird in Plenum diskutiert. Die Lehrperson stellt die Fragen: *Warum denkt der Freund, dass die Deutschen die Menschen essen? Wer ist der „tote Mann am Kreuz“? Was für eine Veranstaltung findet sonntags statt? Finden sie die Interpretation von den Freund von Muhamed komisch?* Dieser Teil dauert 15 Minuten.

Die SchülerInnen drehen das Arbeitsblatt um und lesen die Tabelle (Anhang 4). In der ersten Spalte befinden sich alle Stereotype über die Deutschen, die in den zwei Sequenzen behandelt worden sind. Die dritte Spalte bezieht sich auf die Stereotype über die türkische Kultur. Diese Spalte ist leer und muss mit den Ergänzungen der SchülerInnen ausgefüllt werden. Die Lehrperson teilt die SchülerInnen in fünf Gruppen auf. Jede Gruppe muss diese

leere Spalte mit eigenen Vermutungen ergänzen. Um die Aufgabe zu verdeutlichen, gibt die Lehrperson ein Beispiel: *Wenn es für die deutsche Kultur steht, dass es in Deutschland kalt ist, werden sie für die türkische Kultur schreiben, dass es in der Türkei warm ist.* Für diese Aufgabe haben die SchülerInnen fünf Minuten Zeit. Jede Gruppe muss einen/eine GruppenleiterIn auswählen, der die Ergänzungen vorliest. Dieser Teil dauert 10 Minuten.

Die Lehrperson erklärt die nächste Aufgabe. Die SchülerInnen müssen in Gruppenarbeit diejenigen Eigenschaften abhaken, die sich auf die kroatische Kultur beziehen. Danach müssen sie die Prozente ausrechnen, wie viel sich die Kroaten den Deutschen und wie viel den Türken ähneln. Jede Gruppe soll mindestens einen Grund für das erhaltene Ergebnis angeben. Sie müssen zuerst alle Eigenschaften der deutschen Kultur in der linken Spalte addieren. Die Zahl der abgehakten Stereotype der deutschen Kultur soll mit der Zahl der allen deutsch-kulturellen Eigenschaften dividiert werden und dann das Ergebnis mit 100 multiplizieren. Dasselbe soll mit den Eigenschaften der türkischen Kultur gemacht werden. Während die Lehrperson die Berechnung erklärt, schreibt sie die Grundrechenarten an die Tafel: die Addition-addieren, die Subtraktion-subtrahieren, die Multiplikation- multiplizieren und die Division-dividieren. Die Gruppen haben 5 Minuten Zeit, um die Prozente auszurechnen. Danach muss jede Gruppe einen neuen/eine neue GruppenleiterIn auswählen, der/die über das Ergebnis und die Gründe berichtet. Dieser Teil dauert 15 Minuten.

4.5.3. Schlussteil

Die Lehrperson fasst die Stunde zusammen, sodass sie die SchülerInnen fragt, was sie Neues in der Stunde gelernt haben. Danach gibt die Lehrperson die Hausaufgabe auf. Jede Gruppe bekommt ein Kärtchen zu einem Thema über die deutsche Kultur und muss für die nächste Stunde eine Präsentation zum erhaltenen Thema vorbereiten (Anhang 5). Diese Aufgabe soll in der nächsten Stunde so präsentiert werden, dass sie in Verbindung mit den Filmsequenzen *Im Büro* oder *Abschied* stehen und mit zusätzlichen Informationen erweitert werden. Die Präsentation soll maximal 7 Minuten dauern. Die fakultative Hausaufgabe ist, den ganzen Film sehen.

4.6. Sozialformen

Diese Unterrichtsstunde verfügt über eine Vielfalt von Sozialformen. Am Anfang der Stunde stellt die Lehrperson das Thema vor und gibt den SchülerInnen die Aufgabe zum Filmplakat. Die SchülerInnen müssen die Fragen in der Partnerarbeit beantworten und in einem Klassengespräch ihre Ergebnisse laut vorlesen. Danach berichtet entweder die Lehrperson oder ein/eine SchülerIn über den Inhalt des Films, was man als Frontalunterricht bezeichnet.

Der Hauptteil beginnt auch mit dem Frontalunterricht, in dem die Lehrperson kurz über den Inhalt der Filmsequenz berichtet und die Aufgabe erklärt. Weiterhin werden in Plenum die Unklarheiten und Redemittel bezüglich der filmischen Gestaltungsmittel beleuchtet. Die SchülerInnen müssen danach die Aufgabe in Partnerarbeit lösen und sie im Klassengespräch laut vorlesen und besprechen. So wird auch der Begriff *Stereotype* zur Diskussion gebracht und gemeinsam definiert. Die darauffolgende Aufgabe löst jeder Schüler für sich selbst (Einzelarbeit) und die Antworten werden im Klassengespräch überprüft. Vor der Bearbeitung der zweiten Filmsequenz hält die Lehrperson einen kurzen Vortrag über deren Inhalt (Frontalunterricht). Im Anschluss löst jeder/jede SchülerIn die Aufgabe für sich selbst und die Antworten werden wieder im Klassengespräch überprüft. Die nächste Aufgabe mit der Ergänzung der Tabelle wird in der Gruppenarbeit gelöst, doch die Ergebnisse werden als Schülervortrag (Frontalunterricht) präsentiert. Ferner sollen die SchülerInnen die Ähnlichkeiten der Deutschen und Türken mit den Kroaten in der Gruppenarbeit berechnen. Die Prozente und Begründungen präsentieren der/die GruppenleiterIn in der Form eines Vortrags.

Schließlich endet die Stunde mit einem Klassengespräch und kurzem Lehrervortrag, in dem die Lehrperson die Hausaufgabe erklärt. Die Hausaufgabe soll als Gruppenarbeit gemacht werden.

4.7. Medien und Materialien

In dieser Unterrichtsstunde werden mehrere Lernmedien und -materialien benutzt. Um deren Auflistung klar zu bestimmen, werde ich auf das theoretische Kapitel 3.1. eingehen. In diesem Kapitel wurde betont, dass die theoretischen Überlegungen über die Filmarbeit den Film als ein audiovisuelles Lernmedium bezeichnen (Heyd, 1991, S. 192). Jedoch für die Bedürfnisse der Gestaltung des Unterrichtsentwurfs wird die Bestimmung von Heyd in der Didaktisierung nicht berücksichtigt. Der didaktische Teil berührt die Begriffserklärung von Dietmar Rösler, der die Medien nur als Transporter der Informationen definiert (Rösler, 2012, S. 50). Die Information, die durch die Medien vermittelt werden soll, ist das Lernmaterial. Da ein Film eine Sammlung von Informationen in einer audiovisuellen Form ist, wird er in dieser Didaktisierung als Lernmaterial definiert.

Am Anfang der Unterrichtsstunden benutzt die Lehrperson 3 Lernmaterialien. Zuerst wird das Filmplakat mit den dazugehörigen Aufgaben eingesetzt. Danach werden die Antworten der SchülerInnen als Stichpunkte an die Tafel geschrieben. Diese Lernmaterialien werden durch zwei Lernmedien vermittelt. Das Filmplakat und die Aufgaben befinden sich auf dem Arbeitsblatt und die Antworten der Schüler stehen an der Tafel. Die Inhaltsangabe des

Films wird nur mündlich durch die Lehrperson oder der/die SchülerIn nacherzählt.

Im Hauptteil werden zwei Filmsequenzen, Aufgaben und filmische Gestaltungsmittel als Lernmaterialien benutzt. Die erste Filmsequenz „Im Büro“ läuft zwischen der 6:07 und 7:39 Minute. In Bezug auf diese Filmsequenz müssen die Schüler zwei Aufgaben lösen und die filmische Gestaltungsmittel lesen. Die zweite Filmsequenz „Abschied“ läuft zwischen der 25:05 und 26:46 Minute und soll mit einer Aufgabe bearbeitet werden. Nachdem die Schüler die Filmsequenzen gesehen und bearbeitet haben, erhalten sie eine Tabelle und Rechenaufgabe. Um diese Lernmaterialien an die SchülerInnen weiterzugeben, werden mehrere Lernmedien gebraucht. Die Filmsequenzen befinden sich auf einer CD und wurden mithilfe eines Rechners und Videoprojektors den SchülerInnen gezeigt. Die Aufgaben und die Tabelle befinden sich auf einem Arbeitsblatt, aber einige Lösungen werden auch ins Heft geschrieben. Die unbekannt Wörter werden an die Tafel mit der Kreide angegeben.

Das Lernmaterial im Schlussteil sind die Themen der Hausaufgabe. Die Lehrperson verwenden die Kärtchen als Lernmedium zur Abgabe der Hausaufgabe.

4.8. Didaktischer Kommentar

Die Unterrichtsplanung gehört zu den wichtigsten und anspruchsvollsten Aufgaben der Lehrprofession, weil in diesem Prozess ein Bündel von Kriterien zu berücksichtigen ist. Es scheint auch, als ob sich die Lehrperson in die Rolle einer Wahrsagerin hineinversetzen muss, um die möglichen Antworten und Reaktionen der SchülerInnen vorherzusehen. Eine gute Vorbereitung und erfahrungsbasierte und getestete Materialien und Quellen sorgen für die Reduktion der Abweichungen bei dem Unterrichten und der Durchführung einer erfolgreichen Unterrichtsstunde. Das folgende Kapitel versucht, einen Überblick über die didaktischen Entscheidungen in dieser Unterrichtsplanung zu geben, sodass die Auswahl der Lernziele, Vorgehensweisen, Sozialformen, Lernmaterialien und -medien im Mittelpunkt stehen.

Die Auswahl des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland* wird nicht thematisiert, da eine ausführliche Begründung schon im Kapitel 4.4. angeführt wurde. Jedoch ist es wichtig zu betonen, dass sich dieser Film auf der Liste der Filme für den Unterricht beim Goethe Institut befindet⁸. Außerdem habe ich den Film schon zweimal im Unterricht in einer Fremdsprachenschule eingesetzt und die TeilnehmerInnen waren positiv überrascht und fanden ihn interessant und lustig. Ich werde auch nicht ins Detail auf die Themenauswahl *typisch Deutsch* eingehen, da in der Arbeit schon mehrmals erwähnt wurde, dass das ausgewählte Thema mit dem Lehrplan für die zweite Klasse im Gymnasium (6. oder 7. Lernjahr)

⁸ <https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/fil.html> (Stand: 31. August 2019)

übereinstimmt.

Im Gegensatz dazu wird die Bestimmung der Lernziele dieser Unterrichtseinheit unter die Lupe genommen. Die Lernziele sind in drei Teile eingeordnet, sodass sie sich auf die Schwerpunkte dieser Arbeit beziehen: Sprache, Film und interkulturelle Kompetenz. Da diese Unterrichtseinheit für den DaF-Unterricht geplant ist, müssen die Lernziele zur Sprachvermittlung der deutschen Sprache festgelegt werden. Die sprachlichen Ziele dieser Unterrichtseinheit setzen den Schwerpunkt auf die Redemittel und den Wortschatz, weil die SchülerInnen im sechsten oder siebten Lehrjahr sich ungefähr am Anfang des B1 Niveaus befinden. Bis zu diesem Niveau sind schon die grundgrammatischen Einheiten der deutschen Sprache vermittelt worden und der Satzbau und die Erweiterung des Wortschatzes stehen im Fokus. Die zweite Gruppe der Lernziele befasst sich mit dem Thema *typisch Deutsch*, was direkt die Entwicklung der i. K. beeinflusst und die Sensibilität der SchülerInnen für andere Kulturen steigert. Die dritte Gruppe der Lernziele richtet sich an die Förderung der Kenntnisse über die filmischen Gestaltungsmittel, was im Zusammenhang mit der Entwicklung der Medienkompetenz bei den SchülerInnen steht. Diese Ziele sind deutlich geformt und basieren auf der Taxonomie der Lernziele von Bloom (Baumgartner, 2014, S. 36-40).

Außerdem stehen sie in Verbindung mit den Entwicklungsphasen der i. K, die im Kapitel 2.8. dargestellt wurden. Die Lernziele dieser Unterrichtseinheit lassen sich in die dritte Phase des Modells von Bennett (Phase der Minimierung kultureller Verschiedenheit) einordnen, weil man sich in dieser Phase mit den Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen auseinandersetzt. Es wurden die Stereotype der deutschen Kultur in Beziehung zu jenen der türkischen und kroatischen Kultur gestellt und den SchülerInnen bewusst gemacht, was der vierten Phase des Modells von Witte (kritische kognitive Verarbeitung von Stereotypen) entspricht. Aus demselben Grund würde man auch diese Unterrichtseinheit der vierten Phase aus dem Grosch/Leenen Modell zuteilen, weil das Wissen über die eigenen kulturellen Standards in Beziehung zu den Standards der fremden Kulturen gesetzt wird.

Das Unterrichtsprotokoll ist in drei Phasen gegliedert: Einleitung, Hauptteil und Schlussteil. In jeder Unterrichtsphase werden mehrere Lernmittel, -medien und Sozialformen verwendet, sodass der Unterricht dynamisch wirkt. Der Hauptteil dauert am längsten, aber er ist auch in mehrere Teile, die nicht länger als 20 Minuten dauern, gegliedert, was die Aufmerksamkeit der SchülerInnen stärkt. Bei jeder Aufgabe ist dieselbe Struktur der Bearbeitung zu erkennen. Zuerst erklärt die Lehrperson die Aufgabe, danach lösen die SchülerInnen die Aufgabe und zu guter Letzt werden die Ergebnisse besprochen und mögliche Unklarheiten beseitigt. Diese Vorgehensweise wird bei der Bearbeitung der Filmsequenzen als

sehr wichtig bezeichnet, weil es klar bestimmt sein muss, worauf die SchülerInnen ihre Aufmerksamkeit in der Filmsequenz richten sollen. Die Lehrperson versucht, bei jeder Aufgabe die SchülerInnen mit zusätzlichen Fragen zu unterstützen und sich als Helfer und Begleiter im Lernprozess darzustellen und nicht als eine autoritative allwissende Lehrperson. Sie versucht, mit den Fragen die SchülerInnen in die gute Richtung zu lenken, sodass die Lernerautonomie gefördert wird.

In der Einführung kündigt die Lehrperson zuerst das Thema der Unterrichtsstunde und das Lernmaterial (Filmsequenzen) an und schafft so die Transparenz des Unterrichts. Die erste Aufgabe zum Filmplakat motiviert die SchülerInnen kreativ zu denken und deren Vermutungen über den Film zu teilen. Am Ende der Einleitung ist es wünschenswert, dass ein/eine SchülerIn die Inhaltsangabe des Films präsentiert, weil letztendlich das Grundziel des fremdsprachlichen Unterrichts ist, dass die SchülerInnen sich möglichst viel in der Fremdsprache ausdrücken. Da es sich dabei um eine unerwartete aber anspruchsvolle Aufgabe handelt, für die sich die SchülerInnen nicht vorbereitet haben, ist es akzeptabel, dass sich die SchülerInnen auch teilweise auf Kroatisch äußern.

Der Hauptteil besteht aus fünf Aufgaben. Die ersten zwei Aufgaben thematisieren die Filmsequenz *im Büro*. Für die erste Aufgabe zur Bearbeitung der filmtechnischen Mittel ist ausschlaggebend, dass die Lehrperson diese Mittel klar und deutlich erklärt, da viele SchülerInnen beim gewöhnlichen Filmsehen auf diese Mittel nicht achten, sie nicht analysieren und möglicherweise überhaupt nicht wissen, was sie bedeuten. Dabei geht es auch teilweise um das Fachvokabular und deswegen können einige Begriffe auf Kroatisch erklärt werden. Die Lehrperson muss trotzdem erst darauf achten, dass alle möglichen Begriffe und Unklarheiten zuerst von den SchülerInnen, die die richtige Antwort wissen, erklärt werden. Wenn keiner von den SchülerInnen die richtige Antwort weiß, darf die Lehrperson die Antwort auf Deutsch klar und deutlich beleuchten. Wenn auch dann die Begriffe nicht verständlich sind, darf Kroatisch eingesetzt werden. Die Einteilung der filmischen Gestaltungsmittel auf dem Arbeitsblatt hilft den SchülerInnen, die Aufgabe zu lösen und ihre Meinung zur Funktion der filmtechnischen Mittel in der Filmsequenz zu äußern.

Weiterhin ist es bei der zweiten Aufgabe wichtig, dass der Begriff der Stereotype nicht unbestimmt gelassen wird, weil es sich um einen Begriff handelt, der im Alltag oft benutzt wird, aber nicht alle können ihn klar definieren. Darum muss die Lehrperson das Vorwissen der SchülerInnen zuerst überprüfen.

In der dritten Aufgabe wird die zweite Filmsequenz eingesetzt, in der die mehreren Stereotype thematisiert sind. Einige Stereotype können unter einem Namen bezeichnet werden

und einige wiederholen sich. Deswegen sollte man den SchülerInnen mehr Zeit für diese Aufgabe geben oder sogar die Filmsequenz zweimal vorspielen.

Mit der vierten Aufgabe wird die Dynamik des Unterrichts gesteigert, weil die SchülerInnen in Gruppen eingeteilt sind. Während der Gruppenarbeit muss die Lehrperson die Arbeit der jeweiligen Gruppe beaufsichtigen, Hilfe leisten und dafür sorgen, dass jeder/jede SchülerIn an der Gruppenarbeit teilnimmt.

Die letzte Aufgabe aktiviert die mathematischen und geschichtlichen Vorkenntnisse der SchülerInnen, da sie die kulturelle Distanz berechnen und die Vermutungen für das ausgerechnete Ergebnis präsentieren sollen. Die Lehrperson soll darauf achten, dass in jeder Gruppe ein neuer GruppenleiterInn ausgewählt wird, sodass mehrere SchülerInnen die Möglichkeit haben, sich in der Fremdsprache auszudrücken.

Im Schlussteil wird die ganze Unterrichtsstunde zusammengefasst, damit die SchülerInnen und auch die Lehrperson überprüfen, was die Hauptgedanken und -informationen dieser Unterrichtsstunde waren. Am Ende gibt die Lehrperson die Hausaufgabe auf. Diese Hausaufgabe muss in Gruppenarbeit gemacht werden und mit einem konkreten Ergebnis resultieren. Dadurch wird die Handlungsorientierung, Lernerautonomie, Kreativität und Zusammenarbeit der SchülerInnen gefördert und der Bezug zum Film hergestellt. Bei diesem Unterrichtsplan wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass er nicht nur für den DaF-Unterricht relevanten Themen behandelt, sondern auch in Korrelation mit anderen Fächern im Gymnasium steht. Die direkte Korrelation bezieht sich auf die Fächer aus der zweiten Klasse des Gymnasiums und diese sind Kunst, Religion, Ethik, Geschichte, Mathematik und Geografie. Die indirekte Korrelation bezieht sich auf die Fächer aus der dritten oder vierten Klasse des Gymnasiums, da die SchülerInnen noch mit dessen Inhalt nicht vertraut sind, aber trotzdem damit verbundenen Themen in diesem Unterrichtsplan bearbeiten. Folgende Fächer korrelieren indirekt mit dieser Unterrichtseinheit: Soziologie, Psychologie und Politik und Wirtschaft.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dieser Unterrichtsplan eine große Anzahl von Eigenschaften des modernen Unterrichts, so wie Lernerautonomie, Handlungsorientierung, Einsatz von Medien, die Lehrperson als Begleiter des Lernprozesses, kreatives und kooperatives Lernen, usw. berücksichtigt. Das ausgewählte Thema ist durch mehrere Unterrichtsaktivitäten bearbeitet und zur Diskussion gebracht worden. Die SchülerInnen haben in einer Unterrichtsstunde ihre Medien-, Sprachkompetenz und interkulturelle Kompetenz gefördert, dabei eine Vielfalt von Lernmaterialien und -medien benutzt und das alles zugunsten ihrer Entwicklung als Mitglieder der akademischen Gemeinschaft und vor allem als Menschen.

5. Fazit

Fasst man die Überlegungen zusammen, die in der Literatur im Zusammenhang zum Filmeinsatz und interkultureller Kompetenz auftreten, bemerkt man eine große Anzahl von verschiedenen Perspektiven und Stellungnahmen. Jedoch weist diese Diversität darauf hin, dass es sich um zwei wichtige doch komplexe Komponenten des Unterrichts handelt.

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist nicht, ein perfektes Rezept für den Filmeinsatz zur Vermittlung der i. K. zu geben, sondern eine interessante Unterrichtsstunde zu präsentieren, die die meisten Kriterien und Anleitungen aus dem theoretischen Teil berücksichtigt. In den ersten zwei Kapiteln wurde deutlich angemerkt, dass eine vollkommene Integration der interkulturellen Eigenschaften wie Respekt, Toleranz und Akzeptanz anderer Kulturen im Rahmen des Unterrichts nicht möglich ist. Aus diesem Grund werden die meisten Ziele des Unterrichtsvorschlags in die mittleren Entwicklungsphasen der interkulturellen Modelle platziert. Dennoch kann der Übergang aus dem gesteuerten Unterrichtskontext zur ungesteuerten Alltagsumgebung, mithilfe der Filmarbeit im Unterricht, erleichtert werden. Dabei muss man auf die Ausgangspunkte nicht nur bei den SchülerInnen, sondern auch bei den Lehrpersonen besonders achten, weil während des DaF-Unterrichts der Medien- und interkulturellen Kompetenz nicht ausreichend Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Aus diesem Grund stehen bei der Didaktisierung der Filmsequenzen aus dem Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* gerade die interkulturellen, fremdsprachlichen und medialen Lernziele im Mittelpunkt. Im praktischen Teil dieser Diplomarbeit versucht man das kommunikative und interkulturelle Potenzial der Filmsequenzen zu nutzen, indem verschiedene Unterrichtsaktivitäten, Lernmedien, -materialien und -methoden durchgenommen werden. Diese ausgewählten und angeführten Komponenten der Unterrichtsplanung bilden eine dynamische Unterrichtsstunde, die die Lernerautonomie und Handlungsorientierung der SchülerInnen stärken.

Literaturverzeichnis

- Allemann-Ghionda, C., 2008. *Interkulturelle Bildung in der Schule*. <https://cutt.ly/2wnbdLg> (Stand: 7. Juni 2019)
- Badstübner-Kizik, C., 2012. Alles nur Missverständnisse? Sprachenkontakte in Spielfilmen und ihr didaktisches Potenzial. In: S. Adamczak-Krysztofowicz, A. Stork, Hrsg. *Multikompetent, multimedial, multikulturell?: aktuelle Tendenzen in der DaF-Lehrerbildung*. o. O.:Peter Lang.
- Bartulović, M. & Kušević, B., 2016. *Što je interkulturno obrazovanje. Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bauer, G. U., 2010. Lehrfilme. In: N. Steffi, J. Straub & A. Weidemann, Hrsg. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 375-386.
- Baumgartner, P., 2014. *Taxonomie von Unterrichtsmethoden: ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann Verlag.
- Caspari, D. & Schinschke, A., 2009. Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht-Entwurf einer Typologie. In: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 273-282.
- Efthimiadou, N., o. J.. *Filme im DaF-Unterricht*, Thessaloniki: Goethe Institut. <https://cutt.ly/IwnmuGF> (Stand: 3. September 2019)
- Fanuko, N., 1997. *Sociologija*. Zagreb: Profil.
- Faulstich, W., 2002. *Einführung in die Medienwissenschaft*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Gieselmann, M., 2010. Spiel- und Dokumentarfilme. In: S. Nothnagel, J. Straub & A. Weidemann, Hrsg. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 361-374.
- Göbel, K., 2009. Die Bedeutung von Kulturkontakterfahrung der Lehrenden für die Implementierung interkultureller Inhalte im Englischunterricht. In: M. Byram & A. Hu, Hrsg. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 179-198.
- Grünewald, A., 2012. Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben. *FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 1(42), S. 54-71. <https://cutt.ly/3wnmios> (Stand: 3. September 2019)
- Herfurth, H. E., 2007. Die fetten Jahren sind vorbei. *Fremdsprache Deutsch*, Band 36, S. 42-46. <https://cutt.ly/GwnbmhF> (Stand: 3. September 2019)

- Hesse, H. G., 2008. Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: J. Harting, N. Jude & E. Klieme, Hrsg. *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern, Theorien, Konzepten und Methoden*. Berlin, Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S. 47-63.
- Hesse, H. G., 2009. Zur Messung interkultureller Kompetenz aus psychologischer Sicht. In: M. Byram & H. Adelheid, Hrsg. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 161-177.
- Hesse, H. G. & Göbel, K., 2007. Interkulturelle Kompetenz. In: B. Beck & E. Klieme, Hrsg. *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim u.a.: Beltz Verlag, S. 256-272.
- Heyd, G., 1991. *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Horstmann, S., 2010. Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen?. In: C. Chlosta & M. Jung, Hrsg. *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 59-71.
- Hugger, K.U., 2004. Neue Medien und Hochschullehrer: Zu Hinderungsgründen und Widerständen. In: K. Bett, J. Wedekind & P. Zentel, Hrsg. *Medienkompetenz für die Hochschullehre. Medien in der Wissenschaft*. Münster: Waxmann, S. 269-273.
<https://cutt.ly/gwnb0IT> (Stand: 3. September 2019)
- Knapp, A., 2002. Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive. In: G. Auernheimer, Hrsg. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske+Budrich, S. 63-78.
- Kneer, G. & Schroer, M., 2009. *Handbuch Soziologische Theorien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuchenbuch, T., 2005. *Filmanalyse.Theorien.Methoden.Kritik*. Köln, Wien, Weimar: Böhlau Verlag.
- Lange, S., 2007. *Einführung in die Filmwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Leschke, R., 2003. *Einführung in die Medientheorie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Loescher, J., 2008. Kulturelles Lernen, Kognition und Interaktion. Ein Modell. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 6(35), S. 539-552.
<https://cutt.ly/ywnmoe5> (Stand: 3. September 2019)
- Maletzke, G., 1996. *Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meißner, F.J., 2013. *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit*. Gießen: GiF:on 2.
<https://cutt.ly/AwnnwXm> (Stand: 3. September 2019)

- Moosmüller, A., 2000. Die Schwierigkeiti mit dem Kulturbegriff in der interkulturellen Kommunikation. In: R. Alsheimer, . A. Moosmüller & K. Roth, Hrsg. *Lokale Kulturen in einer globalisierenden Welt: Perspektiven auf interkulturelle Spannungsfelder*. Berlin, Münster, München, New York: Waxmann, S. 15-31.
<https://cutt.ly/xwnmoxK> (Stand: 3. September 2019)
- Nagel, B., 2004. *Konzeption und Evaluation interkultureller Lehr-Lern-Arrangements in der Berufsbildung. Dissertation*. Osnabrück: Universität Osnabrück, Fachbereich Hummanwissenschaften. <https://cutt.ly/uwnnrnB> (Stand: 3. September 2019)
- Petravić, A., 2011. Interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht - Probleme und Perspektiven der Curriculumentwicklung. In: V. Domović, S. Gehrmann, M. Krüger-Potratz, A. Petravić, Hrsg. *Europäische Bildung: Konzepte und Perspektiven aus fünf Ländern*. Münster.:Waxmann, S. 105-129.
<https://cutt.ly/wwnmpAq> (Stand: 3. September 2019)
- Petravić, A., 2016. *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: od teorijskih konceptata do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petravić, A. & Šenjug Golub, A., 2012. *Auf dem Weg zum interkulturellen Sprecher*. Zagreb: Školska knjiga.
- Reusser, K., 2000. Weiterentwicklung der fachpädagogischen Rolle von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18(1), S. 85-86.
<https://cutt.ly/twnmp5f> (Stand: 3. September 2019)
- Rösch, H., 2017. *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: JB Metzler Gesellschaft.
- Rösch, H., Junker, P., Merkel, J. & Pérez, N. B., 2011. *Interkulturelle Filmbildung in der Sekundarstufe I aller Schulformen – eine empirische Studie*, Karlsruhe.: o. V.
<https://cutt.ly/KwnngxT> (Stand: 3. September 2019)
- Rösler, D., 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Springer-Verlag.
- Sass, A., 2007. Filme im Unterricht–Sehen (d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 1(36), S. 5-13.
<https://cutt.ly/wwnnjDA> (Stand: 3. September 2019)
- Schmidt, R., 1996. Strukturmomente des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Anleitung zur Unterrichtsbeobachtung und Protokollierung. In: G. Henrici & C. Riemer, Hrsg. *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 1-26.
- Schröter, E., 2009. *Filme im Unterricht: auswählen, analysieren, diskutieren. o. O.:*Beltz.
- Supek, O., 1989. Etnos i kultura. *Migracijske i etničke teme*, 5(2-3), S. 145-153.
<https://hrcak.srce.hr/128048> (Stand: 3. September 2019)
- Timmermann, W., 2012. Interkulturelles Lernen durch produktive Videoarbeit: Ansätze und Ziele. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17(1), S. 1-15.
<https://cutt.ly/IwnmazF> (Stand: 3. September 2019)
- Vijeće Europe, 2005. *Zajednički europski referentni okvir za jezike*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vogt, K., 2016. Die Beurteilung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht oder: Testing the Untestable?. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 27(1), S. 77-98.
<https://cutt.ly/pwnncZc> (Stand: 3. September 2019)

Volkmer, I., 2003. The Global Network Society and the Global Public Sphere. *Development*, S. 9-16. <https://cutt.ly/1wnnvID> (Stand: 3. September 2019)

Witte, A., 2013. Überlegungen zur Problematik der Evaluierung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. In: C. Gnutzmann, F. G. Königs & L. Küster, Hrsg. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. 42(1), S. 107-120. <https://cutt.ly/twnmaGT> (Stand: 3. September 2019)

Internetseiten

<https://www.goethe.de/ins/pl/de/spr/unt/kum/dfj/fil.html> (Stand: 31. August 2019)

http://dokumenti.ncvvo.hr/Nastavni_plan/gimnazije/strani_jezici/2-strani.pdf

(Stand: 25. August 2019)

<https://www.goethe.de/resources/files/pdf158/almanya-didaktisierung1.pdf>

(Stand: 25. August 2019)

<https://www.afs.de/> (Stand: 14. Juni 2019.)

https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/91niH8ZBOAL_SX450.jpg

(Stand: 3. September 2019)

https://www.studienkreis.de/deutsch/filmische-gestaltungsmittel/#right_sidebar

(Stand: 3. September 2019)

<https://www.sueddeutsche.de/leben/studie-ueber-klischees-typisch-deutsch-1.1000335-4>

(Stand: 3. September 2019)

Zusammenfassung

In dieser Diplomarbeit wird der Filmeinsatz im DaF-Unterricht zur Vermittlung interkultureller Kompetenz behandelt und am Beispiel des Films *Almanya. Willkommen in Deutschland* erklärt.

Das erste Kapitel schildert die theoretische Auseinandersetzung mit den wichtigsten Begriffen, Konzepten und Modellen der interkulturellen Kompetenz. Es werden die Ursachen der Entwicklung interkultureller Kompetenz beleuchtet und Hindernisse und Voraussetzungen zur Implementierung des interkulturellen Lernens aufgelistet.

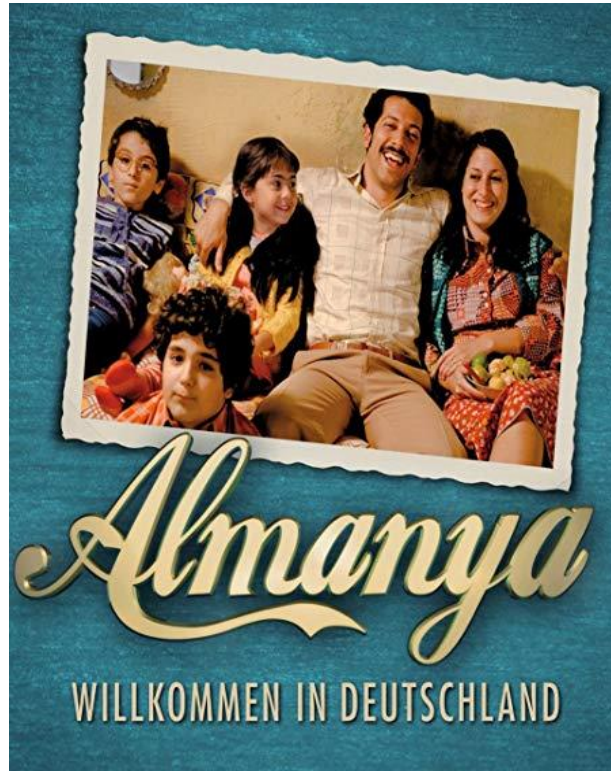
Das nächste Kapitel befasst sich mit dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht und seinen Vorteilen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, Förderung der Medienkompetenz und Unterrichtsdynamik. Außerdem wird auf die Herausforderungen bei der Filmarbeit und Kriterien für die Filmauswahl eingegangen.

Schließlich wird im praktischen Teil ein Unterrichtsvorschlag von zwei Filmsequenzen aus dem Film *Almanya. Willkommen in Deutschland* präsentiert. Dieser Unterrichtsentwurf eignet sich für die zweite Klasse des Gymnasiums und verfügt über eine Vielfalt von Lernmethoden, -materialien und -medien.

Anhang

Anhang 1: Arbeitsblatt – Fragen zum Filmplakat

Aufgabe 1) Sieh dir das Filmplakat ganz genau an und beantworte die Fragen.



1. Worum könnte es im Film gehen?

2. Wer könnte die Hauptfigur sein?

3. Was denkst du, aus welchem Land kommt die Familie ursprünglich?

4. Wann könnte die Geschichte des Films spielen?

5. Welche Art von Film erwartest du?

⁹ https://images-na.ssl-images-amazon.com/images/I/91niH8ZBOAL_SX450_.jpg (Stand: 3. September 2019)

Filmische Gestaltungsmittel

- Einstellungsgröße: *total, halbtotale, halbnah, nah, groß, Detail*
- Kameraperspektive: Frosch-, Normal und Vogelperspektive
- Kamerabewegung: feststehend, Schwenk, Fahrt, Zoom, subjektive Kamera
- Ton
- Montage
- ameratechnik
-

Aufgabe 2) Sieh dir die Filmsequenz *im Büro* (6:07-7:39) an.

Beantworte mit deinem Partner/deiner Partnerin folgende Fragen:

- **Einstellungsgröße** Welche Einstellungsgrößen fallen auf? Was möchte der Regisseur damit erzielen?

- **Kameraperspektive** Aus welcher Kameraperspektive ist der Beamte präsentiert? Warum?

- **Kamerabewegung** Welche Kamerabewegung ist betont? Was wurde damit erzielt?

- **Ton** Welche Rolle spielt die Musik in der Filmsequenz? Welche Stimmung erzeugt sie?

¹⁰https://www.studienkreis.de/deutsch/filmische-gestaltungsmittel/#right_sidebar (Stand: 3. September 2019)

Aufgabe 3) Sieh dir die Filmsequenz *im Büro* (6:07-7:39) ein zweites Mal an.
Kreuze die Stereotype aus der Filmsequenz an. Einige Stichpunkte bleiben übrig.

Die Deutschen ...

sind diszipliniert und pünktlich

sehen Tatort

reisen oft nach Mallorca

trinken viel Bier

sind Mitglied im Schützenverein

essen Schweinefleisch

sind organisiert

sind humorlos

tragen Dirndl

¹¹ <https://www.sueddeutsche.de/leben/studie-ueber-klischees-typisch-deutsch-1.1000335-4>

Anhang 4: Arbeitsblatt: Deutsche – Türken - Kroaten

Aufgabe 4) Teilt euch in 5 Gruppen und liest die Aufgaben.

- a) Ergänzt die Stereotype über die Türken in der dritten Spalte.
- b) Welche von den angeführten Stereotypen ähneln den Kroaten? Hakt diese Stereotype ab.
- c) Berechnet den Prozentsatz der Ähnlichkeiten und begründet die Ergebnisse.

Die Deutschen...		Die Türken...	
sind diszipliniert und pünktlich.			
sehen Tatort.			
reisen oft nach Mallorca.			
trinken viel Bier.			
sind Mitglieder im Schützenverein			
essen Schweinefleisch.			
sind organisiert.			
sind humorlos.			
tragen Dirndl.			
sind katholisch.			
sind dreckig.			
essen nur Kartoffel.			
leben in einem kalten Land.			

ESSEN UND TRINKEN

KLEIDUNG

REISEN

SCHÜTZENVEREIN

SERIEN