

Freie Universität Berlin
Fachbereich Philosophie und Geisteswissenschaften
Institut für Romanische Philologie
Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen
Wintersemester 2021/22

Masterarbeit

im Masterstudiengang für das Lehramt an Integrierten Sekundar-
schulen oder Gymnasien

gemäß der Studien- und Prüfungsordnung für den Masterstudiengang für das Lehramt an
Integrierten Sekundarschulen und Gymnasien (FU-Mitteilung 27/2018)

Interkulturelles Lernen mit der Kurzfilmreihe "Paris, je t'aime" (2006) fördern!

Didaktische Potenziale für den Einsatz im Französischunterricht

1. Prüferin: Prof. Dr. Daniela Caspari
2. Prüferin: Sabrina Noack-Ziegler

vorgelegt von:

Nimet Ceren Yigitbasi (geb. Özdemir)

Berlin, den 30.12.2021

Unterschrift: _____

Inhalt

| | |
|---|----|
| Abbildungsverzeichnis | 4 |
| 1. Einleitung | 6 |
| 1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfrage | 6 |
| 1.2 Vorgehensweise und Struktur | 7 |
| 2. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht | 10 |
| 2.1 Interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik..... | 10 |
| 2.2 Fremdsprachendidaktische Modelle des Interkulturellen Lernens..... | 13 |
| 2.2.2 Byrams Modell (1997) zur Intercultural Communicative Competence (ICC)..... | 14 |
| 2.2.3 Modell der interkulturellen Kompetenz nach Caspari/ Schinschke (2007) | 17 |
| 2.3 Bildungsstandards und curriculare Vorgaben | 21 |
| 2.3.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR) | 21 |
| 2.3.2 Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) | 23 |
| 2.3.3 Berliner Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I und II | 26 |
| 2.4 Schlussfolgerungen..... | 29 |
| 3. Beitrag von Filmen zur Förderung von IKK | 32 |
| 3.1 Überlegungen der Filmwissenschaft: Schwerpunkt Empathie und Perspektivenübernahme | 32 |
| 3.2 Interkulturelle Filmbildung im Fremdsprachenunterricht..... | 37 |
| 3.3 Förderung der IKK durch Filme | 39 |
| 3.4 Kriterien für die Analyse des interkulturellen Potenzials von Filmen | 45 |
| 4. Exemplarische Analyse des didaktischen Potenzials der Kurzfilmreihe „Paris, je t'aime" (2006) | 47 |
| 4.1 Kurzvorstellung der Kurzfilmreihe | 47 |
| 4.2 Analyse von vier ausgewählten Kurzfilmen..... | 49 |
| 4.2.1 Analyse von „Quais de Seine“ (Regie: Gurinder Chadha) | 49 |
| 4.2.2 Analyse von „Le Marais“ (Regie: Gus van Sant) | 51 |
| 4.2.3 Analyse von „Faubourg Saint-Denis“ (Regie: Tom Tykwer)..... | 53 |
| 4.2.4 Analyse von „14 ^{ème} arrondissement“ (Regie: Alexander Payne)..... | 56 |
| 4.3 Unterrichtsvorschläge zu den vorgestellten Kurzfilmen: Analyse und Überarbeitung | 58 |
| 4.3.1 Aufgabenstellungen zu „Quais de Seine“ | 59 |
| 4.3.2 Aufgabenstellungen zu „Le Marais“ | 62 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3.3 Aufgabenstellungen zu „Faubourg Saint-Denis“ | 65 |
| 4.3.4 Aufgabenstellungen zu „14ème arrondissement“ | 72 |
| 4.4 Das didaktische Potenzial der vorgestellten Kurzfilme | 73 |
| 5. Fazit und Ausblick | 80 |
| Literaturverzeichnis | 85 |
| Anhang | 92 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Modell: Intercultural Communicative Competence nach Byram (1997) | 15 |
| Abbildung 2: Dimensionen interkultureller Kompetenz in Bezug auf fremdsprachliche Kommunikation nach Caspari/Schinschke (2007)..... | 19 |
| Abbildung 3: Niveaustufen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für die Jahrgangsstufen 1 - 10..... | 27 |
| Abbildung 4: Eingangsvoraussetzungen und fachliche Anforderungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe für die IKK..... | 28 |
| Abbildung 5: Grundformen emphatischen Mitfühlens | 35 |
| Abbildung 6: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele... | 38 |

Vorbemerkungen und Abkürzungsverzeichnis

In der gesamten Arbeit wird der besseren Lesbarkeit wegen durchgängig das generische Maskulinum verwendet, welches sowohl männliche als auch weibliche Personen einschließt.

| | |
|--------|---|
| Abb. | Abbildung |
| bzw. | beziehungsweise |
| bspw. | beispielsweise |
| d. h. | das heißt |
| GeR | Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen |
| Hrsg. | Herausgeber (Singular und Plural) |
| IKK | interkulturelle kommunikative Kompetenz |
| Kap. | Kapitel |
| KMK | Kultusministerkonferenz |
| m. E. | meines Erachtens |
| u. a. | unter anderem |
| vgl. | vergleiche |
| o.g. | oben genannt |
| RLP | Rahmenlehrplan |
| SEK I | Sekundarstufe I |
| SEK II | Sekundarstufe II |
| z. B. | zum Beispiel |

1. Einleitung

1.1 Begründung der Themenauswahl und Forschungsfrage

In der heutigen globalen Gesellschaft sind Bereiche wie Politik, Wirtschaft oder Kunst und Kultur zunehmend vernetzt. Interkulturelle Sprach- und Kulturbegegnungen häufen sich u. a. durch Mobilität und Migration in allen Lebensbereichen. Besonders Metropolen avancieren zu inter- und multikulturellen Lebensräumen mit vielfältigen Wertvorstellungen und Lebenskonzepten. Auch die europäische Union fußt auf dem Grundgedanken des Zusammenhalts, der Kooperation und Solidarität auf allen Ebenen sowie der Wertschätzung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Die Entwicklung eines (inter-)kulturellen Bewusstseins wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen im Bereich der zu erwerbenden allgemeinen Kompetenzen als soziokulturelles Wissen aufgeführt (vgl. GeR 2001:105). Der Einblick in fremde Kulturen und Länder, die Wertschätzung des Fremden, die Anregung von Reflexionsprozessen durch Perspektivübernahme und Empathie fördern nicht nur die individuelle Identitätsentwicklung, sondern ermöglichen einen toleranten und weltoffenen Umgang mit Heterogenität. Der Fremdsprachenunterricht bietet hierfür den Schülern einen optimalen Raum. Jedoch mangelt es weiterhin an Ideen und Anregungen für Lehrkräfte, obwohl seit Mitte der 90er Jahre der Erwerb interkultureller Kompetenzen als zentrales Lernziel des Fremdsprachenunterrichts gilt. In Gesprächen mit Kommilitonen und Referendaren wurde des Öfteren thematisiert, dass die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht eine Herausforderung darstelle. IKK erscheine als abstrakte und nicht greifbare Fähigkeit. Deshalb ist es mir ein großes Anliegen im Rahmen meiner Arbeit mich diesem Themenbereich zu widmen, um das erworbene Wissen in der Unterrichtspraxis anwenden zu können.

Die Auseinandersetzung mit der Geografie, den Traditionen, den Stereotypen bzw. kulturellen Eigenheiten, den Gemeinsamkeiten und den unterschiedlichen Lebenskonzepten des Heimatlandes und des Ziellandes ermöglichen die Förderung einer interkulturellen kommunikativen

Kompetenz, wodurch die Schüler lernen, in interkulturellen Kommunikationssituationen angemessen zu agieren und Missverständnisse zu vermeiden bzw. zu reparieren. Das Medium Film bietet in diesem Zusammenhang als authentisches Kulturprodukt vielfältige Einsatzmöglichkeiten, die den Lernenden die Reflexion über fremd- und eigenkulturelle Phänomene ermöglichen. Da das Reisen in Zeiten der Pandemie nur eingeschränkt möglich ist, aber auch unter normalen Umständen nicht immer alle Schüler die Möglichkeit haben, das jeweilige Zielland zu bereisen, bieten Filme eine audiovisuelle „Reisemöglichkeit“ in die Zielkultur und einen Einblick in fremd- und multikulturelle Alltagssituationen. Im Rahmen meines Studiums habe ich mich bereits mit filmwissenschaftlichen Inhalten auseinandergesetzt (vgl. Özdemir 2017) und ich sehe vor allem in der Empathie als eine Dimension des Filmverstehens ein hohes interkulturelles Lernpotenzial. Daher ist es mir ein großes Anliegen, im Rahmen meiner Masterarbeit diese Aspekte näher zu beleuchten und sie für meine zukünftige Lehrtätigkeit zu nutzen. Die zentrale Forschungsfrage dieser Arbeit lautet deshalb: Welches Potenzial bietet die Kurzfilmreihe „*Paris, je t'aime*“ (2006) für die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Französischunterricht?

Dabei möchte ich untersuchen, wie anhand der Kurzfilmreihe „*Paris, je t'aime*“ interkulturelles Lernen (vgl. Kap. 2) angeregt werden kann und welche didaktischen Einsatzmöglichkeiten sich basierend auf der Analyse der ausgewählten Kurzfilme ergeben. Bei der visuellen, auditiven und narrativen Analyse der Filme soll der Fokus ausschließlich auf die Förderung der IKK (vgl. ebd.) gesetzt werden. In diesem Zusammenhang sollen auch die bereits ausgearbeiteten didaktischen Überlegungen zur Kurzfilmreihe berücksichtigt, einbezogen, kritisch beleuchtet und ggf. weiterentwickelt werden.

1.2 Vorgehensweise und Struktur

Um das Thema und die Forschungsfrage bearbeiten zu können, wird die Arbeit in drei große thematische Bereiche eingeteilt. Im ersten Teil soll

zunächst im Kapitel 2.1 auf die Entwicklungen des interkulturellen Lernens innerhalb der Fremdsprachendidaktik und auf den Status quo eingegangen werden. Im Anschluss werden im Punkt 2.2 die für diese Arbeit relevanten Modelle von Byram (1997) und Caspari/Schinschke (2007) zum interkulturellen Lernen vorgestellt und als Basis für die auszuarbeitenden Kriterien und die Analyse der Filme herangezogen. Der erste Themenbereich wird mit dem Blick auf die Bildungsstandards im Kapitel 2.3 abgeschlossen, da sie die Grundlage für die unterrichtliche Einbettung des eigenen Forschungsvorhabens bilden.

Im zweiten Abschnitt werde ich auf das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht durch Filme eingehen. Da interkulturelles Verstehen besonders durch die Empathiefähigkeit und das Fremdverstehen angeregt werden kann, werden im Kapitel 3.1 zunächst die filmwissenschaftlichen Überlegungen zur Empathie und Perspektivenübernahme dargestellt, um herauszuarbeiten, wie emphatische Prozesse durch den Einsatz von filmischen Gestaltungsmitteln bei der Filmrezeption angestoßen werden können. Anschließend wird im Punkt 3.2 der Stellenwert der IKK innerhalb der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht kontextualisiert. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen sollen im Kapitel 3.3 die Fördermöglichkeiten der IKK durch Filme präsentiert werden. Schließlich möchte ich basierend auf diesen Ergebnissen im Punkt 3.4, Kriterien für Analyse des didaktischen Potenzials von Filmen aufstellen, die ich für die eigene Analyse nutzen werde.

Der letzte Teil befasst sich mit der Analyse der Kurzfilmreihe. Im Kapitel 4.1 wird zunächst die Kurzfilmreihe kurz präsentiert. Zur detaillierten Analyse des didaktischen Potenzials werden vier exemplarische Kurzfilme genauer untersucht. Zunächst werde ich im Punkt 4.2 die filmischen Besonderheiten der vier Filme analysieren. Da es bereits Unterrichtsvorschläge zur Kurzfilmreihe bzw. zum Einsatz von einzelnen Kurzfilmen gibt, werde ich diese im Kapitel 4.3 in meine Analyse mit einbeziehen, kritisch beleuchten und ggf. weiterentwickeln. Im Rahmen des letzten Punkts 4.4 bewerte ich

zusammenfassend das didaktische Potenzial der analysierten Kurzfilme.
Abschließend soll im Rahmen des Fazits in Kapitel 5 der Erkenntnisgewinn
dieser Arbeit beleuchtet und mögliche offene Fragen sowie
Anknüpfungspunkte für die weiterführende Forschung formuliert werden.

2. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Die Auseinandersetzung mit anderen bzw. fremden Kulturen wird bereits seit den Anfängen des modernen Fremdsprachenunterrichts als ein wichtiges Lernziel angesehen. Während im 20. Jahrhundert zunächst der Erwerb landeskundlichen Wissens im Mittelpunkt stand und in den 1970er Jahren durch die kommunikative Landeskunde erweitert wurde, hat sich seit Mitte der 1990er das Konzept des interkulturellen Lernens durch die hermeneutischen und subjektivistischen Überlegungen des Gießener Graduiertenkollegs zur *Didaktik des Fremdverstehens* u. a. von Bredella und Christ (1995) und die auch dem GeR zugrundeliegende Konzeption zur Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz (vgl. Kap. 2.1) von Byram (1997, 2021)¹, zunehmend etabliert und fortlaufend weiterentwickelt (vgl. Altmayer 2016: 17; Bredella 2016: 147; Eberhardt 2013: 19f.).

2.1 Interkulturelles Lernen in der Fremdsprachendidaktik

Da eine Skizzierung der Entwicklung des interkulturellen Ansatzes innerhalb der Fremdsprachendidaktik sehr umfangreich wäre, werde ich im Folgenden nur auf die Aspekte eingehen, die für diese Arbeit relevant sind. Auf der Suche nach einer einheitlichen Definition und Darstellung des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht stößt man auf zahlreiche Forschungsbeiträge in den letzten drei Jahrzehnten, die sich teilweise in den verwendeten Begrifflichkeiten (u. a. Interkulturalität, Fremdverstehen, interkulturelles Verstehen, interkulturelle Handlungsfähigkeit und Kommunikationsfähigkeit etc.) und ihren Bezugsdisziplinen (u. a. Erziehungs-, Sprach-, Kultur- oder Kommunikationswissenschaften) je nach Schwerpunktsetzung stark voneinander unterscheiden können (vgl. Bredella 2010: 89, Burwitz-Melzer 2003: 46, Hu 2008: 14f.). Es steht außer Frage, dass es sich beim interkulturellen Lernen um einen vielschichtigen und komplexen Prozess handelt, der je nach theoretischer Ausrichtung und Zielsetzung

¹ Das Modell (vgl. Kap. 2.1) wurde 1997 von Michael Byram veröffentlicht. In dieser Arbeit wurde die überarbeitete Auflage aus dem Jahr 2021 als Referenzquelle genutzt.

unterschiedliche Fähigkeiten fordern und fördern kann (vgl. Caspari/Küster 2010: 10).

Im Gegensatz zum ausschließlich landeskundlichen Bezug, der sich vor allem auf die Aneignung deklarativen Wissens über die Zielkultur konzentriert und sich somit größtenteils auf die fremde Kultur bezieht, wird durch das interkulturelle Lernen der Fokus auf die „Kommunikations- und Verstehensbereitschaft sowie auf die Fähigkeit zur Bedeutungsaushandlung“ (Hallet 2016: 181) gelegt. Die Wechselwirkung zwischen Sprache und Kultur² wird vielschichtig und mehrdimensional betrachtet, indem der Blick „auf die eigenen und die fremdkulturell geprägten Wirklichkeitsbereiche“ (Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 36) gelenkt wird. Die individuellen Werte, Wahrnehmungen auf die Lebenswelt und die sprachlich-kulturellen Biografien der Schüler werden beim interkulturellen Ansatz mitberücksichtigt. „Gleichzeitig werden die zu lernende Sprache und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster ebenfalls in ihrem historischen Gewordensein, in ihrer Umstrittenheit und der ihnen inhärenten Heterogenität in den Blick genommen“ (Hu 2008: 15). Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Förderung der Perspektivenübernahme, des Perspektivenwechsels und der Perspektivenkoordination, indem die eigenen und fremden Sichtweisen miteinander verglichen, in Beziehung gesetzt und kritisch reflektiert werden (vgl. Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 36, Bredella 2016: 150, Caspari 2007: 71).³ Die Auseinandersetzung mit der Innenperspektive der Fremdkultur bewirke, dass die Welt aus einer anderen Perspektive betrachtet werden kann und die eigenen Perspektiven bewusst gemacht und relativiert werden

² Kultur wird im Rahmen dieser Arbeit gemäß Knapp-Potthoff (1997: 184) verstanden als „abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens Bewertens und Handels, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischem Handeln manifestiert“.

³ In Anlehnung an Dieter Geulen (1982) werden drei Stadien des Perspektivenwechsels unterschieden: 1. „Dezentrierung des eigenen Blickes durch Identifizierung und Differenzierung anderer Sichtweisen“, 2. „Perspektivwechsel durch inhaltlichen Nachvollzug fremder Perspektiven“, 3. „Perspektivenkoordination durch die Integration unterschiedlicher Perspektiven auf einer Meta-Ebene“ (Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 37)

(vgl. Schinschke 1995: 41). Eigene Meinungen, Sichtweisen und Einstellungen in Bezug auf die eigene bzw. fremde Kultur können sich auf diese Weise verändern und zur Persönlichkeitsbildung beitragen. Weiterhin können Vorurteile und Stereotypen aufgedeckt und abgebaut werden (vgl. Vences 2007: 14). Interkulturelles Lernen vollzieht sich auf drei Ebenen: auf einer kognitiven (wissensorientiert), auf einer affektiven bzw. attitudinalen (einstellungsorientiert) und auf einer pragmatischen (verhaltens- bzw. handlungsorientiert) (vgl. Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 37, Freitag-Hild 2016a: 138, Küster 2010: 40).

Im aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskurs ist vermehrt die Forderung zu lesen, dass das Konzept des interkulturellen Lernens nicht mehr hinreichend dem aktuellen Zeitgeist entspreche und eine einschränkende Sichtweise auf Kultur vertrete (vgl. Altmayer 2016: 18, Fäcke 2006: 13ff., Freitag-Hild 2016b: 349). Daher wird vermehrt verlangt, dass der Kulturbegriff um transkulturelle Aspekte erweitert wird.⁴ Es wird diskutiert, dass der interkulturelle Ansatz die Gefahr in sich berge, sich vor allem auf die Differenzen verschiedener Kulturen zu beziehen (das Eigene vs. das Fremde), kulturelle und gesellschaftliche Entwicklungen isoliert zu betrachten und von einer homogenen Schülerschaft auszugehen. Beeinflusst durch die aktuellen Entwicklungen der *cultural studies* oder auch *post colonial studies* wird u. a. ein Paradigmenwechsel hin zur Transkulturalität gefordert (vgl. ebd.).

Bredella (2012: 90) führt allerdings plausible Gegenargumente an:

„Transkulturalität ist problematisch, weil sie ein bestimmtes Menschenbild, radikale Hybridität, allen vorschreibt, kulturelle Bindungen als ein Übel betrachtet und damit verhindert, dass wir Andere in ihrer kulturellen Andersheit zu verstehen suchen“.

Es sei besonders der Dialog zwischen den Kulturen zu betonen, der sich nicht nur auf die fremdkulturellen und -sprachlichen Unterschiede beziehe,

⁴ Ausgehend vom kulturphilosophischen Ansatz von Wolfgang Iser (1999) wird Transkulturalität als Überwindung der Kulturen verstanden. Das Konzept in sich geschlossener und homogener Kulturen wird dabei abgelehnt und im Gegensatz dazu die Hybridität von Kultur(en) betont (vgl. Freitag-Hild 2016b: 349).

sondern durchaus auch von Gemeinsamkeiten ausginge (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 45). Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht geht somit nicht ausschließlich von einem heterogenen Kulturverständnis aus (vgl. ebd.). Er schult vielmehr einen differenzierten Blick in Bezug auf kulturelle Unterschiede, um diese in interkulturellen Begegnungssituationen (fremd-)sprachlich verstehen, relativieren, reflektieren und auskommunizieren zu können. Sicherlich bietet die Debatte um mehr Transkulturalität im Fremdsprachenunterricht produktive Impulse, die in einer globalisierten und digitalisierten Welt nicht zu negieren sind. Für die interkulturelle Auseinandersetzung mit Filmen spielt die Förderung der Empathiefähigkeit und des Perspektivwechsels allerdings eine essenzielle Rolle (vgl. Kap. 3). Auch der GeR (2001) und die Bildungsstandards (KMK 2003, 2012) sehen die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz als konstitutive Fähigkeit für fremdsprachliche Verstehens- und Handlungsprozesse an (vgl. Europarat 2001, KMK 2003, 2012). Aus diesem Grund wird in dieser Arbeit das Konzept des interkulturellen Lernens als Basis für die weiterführende Analyse herangezogen.

2.2 Fremdsprachendidaktische Modelle des Interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen zielt im Fremdsprachenunterricht primär auf die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz ab, die nach Freitag-Hild (2016a: 136) wie folgt definiert wird:

Der Begriff „bezieht sich auf ein komplexes Bündel von Fertigkeiten, Einstellungen und Wissensbeständen, die einen Menschen zur Kommunikation und Interaktion mit Gesprächspartnern befähigen, die eine andere Sprache sprechen und in einem anderen kulturellen Kontext leben“.

Um dieses Lernziel fördern bzw. zu können, wurden verschiedene Modelle für den Fremdsprachenunterricht entwickelt⁵, die unterschiedliche Dimensionen und Lernbereiche des interkulturellen Lernens berücksichtigen. Im Folgenden werden zwei Modelle als Bezugsmodelle für

⁵ Jan-Oliver Eberhardt (2003) versucht bspw. im Rahmen seiner Arbeit eine Modellierung der interkulturellen Kompetenz empirisch zu erarbeiten. Er gibt eine Übersicht über die verschiedenen Modelle zur interkulturellen Kompetenz und untersucht diese ausführlich, auch die zwei hier präsentierten Bezugsmodelle.

diese Arbeit vorgestellt. Bei beiden Modellen handelt es sich um integrative Prozessmodelle, d. h. die unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Dimensionen bzw. Lernbereiche beeinflussen sich gegenseitig und werden nicht als getrennt voneinander angesehen. Weiterhin sind sie ausgerichtet auf den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht und bieten daher wichtige anwendungsbezogene Impulse für die eigene didaktischen Analyse.

2.2.2 Byrams Modell (1997) zur Intercultural Communicative Competence (ICC)

Eines der meist rezipiertesten Modelle zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz ist Byrams Modell, das prägend für den schulischen Kontext ist. Byram bezeichnet die Fremdsprachenlerner als *intercultural speaker*, was er als Gegenkonzept zum früheren *native speaker-Ideal*⁶ anbringt (vgl. Byram 2021: 41). Er berücksichtigt in seinen Ausführungen vor allem die sozialen Interaktionsprozesse in (fremd-)sprachlichen Kommunikationssituationen und stellt fest:

„both interlocutors have different social identities and therefore a different kind of interaction from that which they would have with someone from their own country speaking the same language, whatever level of linguistic mastery of the foreign language they have reached“ (ebd.: 43).

Das impliziert, dass selbst Fremdsprachenkenntnisse auf Muttersprachenniveau zu misslungenen, missverstandenen und irritierenden Kommunikationssituationen führen können, weil jede (interkulturelle) sprachliche Interaktion durch die sozialen und kulturellen Prägungen der Gesprächsteilnehmer mitbestimmt werden. Fehlende interkulturelle Kompetenzen können daher zu Demotivation und Frustration der Fremdsprachenlerner führen (vgl. ebd., Burwitz-Melzer 2003: 55).

Byram verarbeitet seine Überlegungen zum *intercultural speaker* in seinem Vermittlungsmodell zur Förderung der *Intercultural Communicative Competence* (siehe Abb. 1). Es „zielt speziell darauf ab, den Lernenden die

⁶ Hier wird auf das Ideal Bezug genommen, das bis Mitte der 80er Jahre in der Fremdsprachendidaktik präsent war. Die Fremdsprache sollte bestenfalls auf Muttersprachenniveau gesprochen werden (dazu mehr in: Byram 2021: 42f., Burwitz-Melzer 2003: 53ff.).

Kommunikation mit Fremden in einer Fremdsprache zu ermöglichen und sie sogar zu Mittlern zwischen verschiedenen Kulturen zu machen“ (Burwitz-Melzer 2003: 61).

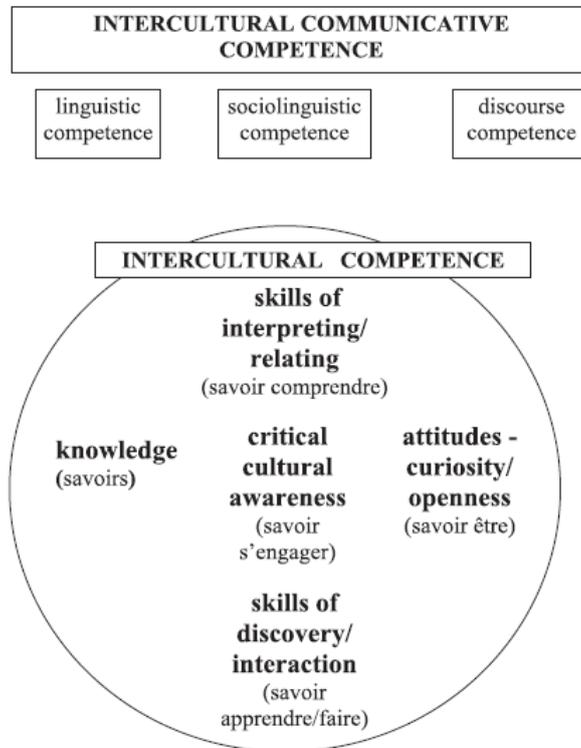


Abb. 1 Modell: Intercultural Communicative Competence nach Byram (Byram 2021: 62)

Ausgehend von einer anzustrebenden *Intercultural Communicative Competence* unterscheidet Byram vier Teilkompetenzen: *linguistic competence*, *sociolinguistic competence*, *discourse competence* und *intercultural competence*, die sich im Zusammenwirken entwickeln (vgl. Byram 2021: 60, Brunzel 2002: 55-56). In Byrams 1997 erschienenem Modell war die in der Abb. 1 aufgeführte *Intercultural Competence* neu. Sie involviert im Modell die fremdsprachliche Komponente. Es werden hierbei fünf Lernbereiche unterschieden (vgl. Byram 2021: 62-67):

- **savoirs:** Dieses Lernziel beinhaltet Wissen über soziale Gruppen, kulturelle Produkte und Praktiken bezogen auf die eigene und fremde Kultur. Weiterhin umfasst es Allgemeinwissen hinsichtlich gesellschaftlicher und individueller Interaktionen. Die Lernenden verfügen über kulturspezifisches Wissen bezogen auf historische, geografische, nationalpolitische und soziokulturelle Entwicklungen und

- können diese auf ihre eigene kulturelle Lebenswelt beziehen.
- **savoir être:** Diese Dimension beschreibt Einstellungen wie Offenheit, Neugier gegenüber der Fremdsprache und -kultur und erfordert die Ausbildung eines kritischen Bewusstseins im Umgang mit fremdkultureller Voreingenommenheit und eine reflektierte Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur.
 - **savoir apprendre/savoir faire:** Hier wird die Fähigkeit beschrieben, sich neues Wissen über kulturelle Praktiken anzueignen. Darüber hinaus werden kommunikative und interaktive Bewältigungsstrategien für reale interkulturelle Begegnungssituationen geschult.
 - **savoir comprendre:** Dieses Lernziel umfasst den Umgang mit fremdkulturellen Dokumenten und Geschehnissen, indem sie erklärt, interpretiert und mit der eigenkulturellen und -sprachlichen Lebenswelt in Beziehung gesetzt werden. Dabei sollen u. a. ethnozentrische Perspektiven und interkulturelle Missverständnisse aufgedeckt, überwunden sowie widersprüchliche Interpretationen verstanden und ausgehandelt werden.
 - **savoir s'engager:** Im Zentrum der *intercultural competence* steht die Ausbildung eines kritischen interkulturellen Bewusstseins bezogen auf eigen- und fremdkulturelle Praktiken und Perspektiven. Nach Byram umfasst das vor allem auch die politische Bildung der Lernenden. *Critical cultural awareness* ist geknüpft an festgesetzte Kriterien, an denen sich die Lernenden orientieren sollten. Burwitz-Melzer führt diesbezüglich an, dass als Basis hierfür u.a. die Einhaltung der Menschenrechte und die Friedenserziehung herangezogen werden können (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 63). Allerdings ist die Inbezugnahme von internationalen Standards teilweise erschwerend möglich, da einerseits die gesellschaftspolitischen Umstände je nach Land und Kultur variieren können und andererseits eine moralische Erziehung der Lernenden alters- und reifebedingt nicht in allen Schulstufen zu realisieren sei (vgl. ebd.: 63-64).

Die *savoir*-Fähigkeiten werden den folgenden Dimensionen interkulturellen Lernens zugeordnet: *savoir* (kognitive Dimension), *savoir-être* (persönlichkeitsbezogene Dimension), *savoir apprendre* und *savoir comprendre* (auf die Lernfähigkeit bezogene Dimension), *savoir faire* (verhaltensorientierte Dimension) und *savoir s'engager* (handlungsbezogene Dimension) (Grünewald 2017: 239, 240). Byram verdeutlicht mit seinem Modell die Komplexität der interkulturellen kommunikativen Kompetenz, da sich die einzelnen Lernbereiche nicht immer leicht voneinander unterscheiden lassen und im engen Zusammenhang zueinanderstehen. Die vorgestellten Wissensbereiche und Kompetenzen zeigen die Lernziele für die Förderung der IKK im Fremdsprachenunterricht auf (vgl. Kap. 2. 2). Allerdings bezieht sich Byrams Modell nicht nur auf den schulischen Fremdsprachenunterricht, sondern kann auch auf den fächerübergreifenden schulischen Kontext sowie auf autonome Fremdsprachenlernprozesse übertragen werden (vgl. Byram 2021: 80). Daher wird *intercultural communicative competence* auch als lebenslanger Lernprozess angesehen.

2.2.3 Modell der interkulturellen Kompetenz nach Caspari/Schinschke (2007)

Ein weiteres Vermittlungsmodell zum interkulturellen Lernen haben Daniela Caspari und Andrea Schinschke (2007) in Anlehnung an Byrams Modell (1997) und den Vorgaben des GeR (2001) ausgearbeitet. Es bietet sich an, dieses Modell ebenfalls zu berücksichtigen, da die verschiedenen Kompetenzdimensionen detaillierte Beschreibungen enthalten, die ausschließlich auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ausgerichtet sind, und es deshalb die Zuordnung der unterschiedlichen Zielkompetenzen der IKK in den bildungspolitischen Dokumenten erleichtert (vgl. Kap. 2. 3). Es ist wichtig, eine „systematische und umfassende Beschreibung“ (Caspari/Schinschke 2007: 91) des interkulturellen Lernens für den Schulkontext zu generieren, damit die jeweiligen Zielkompetenzen in den Bildungsstandards und Rahmenlehrplänen möglichst genau verstanden

und aufgegriffen werden können. Das Besondere an diesem Modell ist vor allem die Betonung der linguistischen Ebene von interkulturellem Lernen, weil sie bis dato in den bildungspolitischen Dokumenten kaum berücksichtigt worden sei (vgl. ebd.: 94). Interkulturelles Lernen wird hier in drei Bereiche eingeteilt (ebd.: 93): Wissen, Einstellungen und Können/Verhalten. Dabei umfassen alle drei Bereiche „vier kompetenzbezogene Dimensionen: die(fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische und die persönlich-psychologische“ (ebd.). Der in Klammern gesetzte Begriff „fremd“ soll dabei verdeutlichen, „dass sich die jeweiligen Dimensionen auf die Bereiche des Fremden und des Eigenen wie auch auf die Fremdsprache, in Bezug auf die Erstsprache und in Bezug auf Sprachen im Allgemeinen“ bezieht (ebd.:). Im Modell überschneiden sich die unterschiedlichen Lernbereiche, was die integrative Komponente besonders betonen soll (vgl. Abb. 2). Die drei Bereiche müssen somit immer auch in ihrem Zusammenwirken wahrgenommen werden und sollen dementsprechend nicht voneinander isoliert betrachtet werden. Weiterhin wird unterstrichen, dass die Schnittmenge der drei Bereiche die „interkulturelle Kompetenz bzw. interkulturelle Handlungsfähigkeit als komplexeste, alle Bereiche und Kompetenzen umfassende Fähigkeit“ ergibt (Caspari/Schinschke 2007: 94). Im Gegensatz zu Byram, der, wie in Kap. 2. 1. beschrieben, hier *critical cultural awareness* anführt, inkludiert hier die interkulturelle Kompetenz bzw. Handlungsfähigkeit „ausdrücklich eine kritisch-tolerante Haltung gegenüber Phänomenen der eigenen wie der Fremdkultur“ (ebd.: 94). Sie ist somit nicht an bestimmte Kriterien gebunden, die bei Byram vor allem der politischen Bildung dienlich sind, gebunden, sondern beziehen sich primär auf die Sprachhandlungen in interkulturellen Begegnungssituationen.

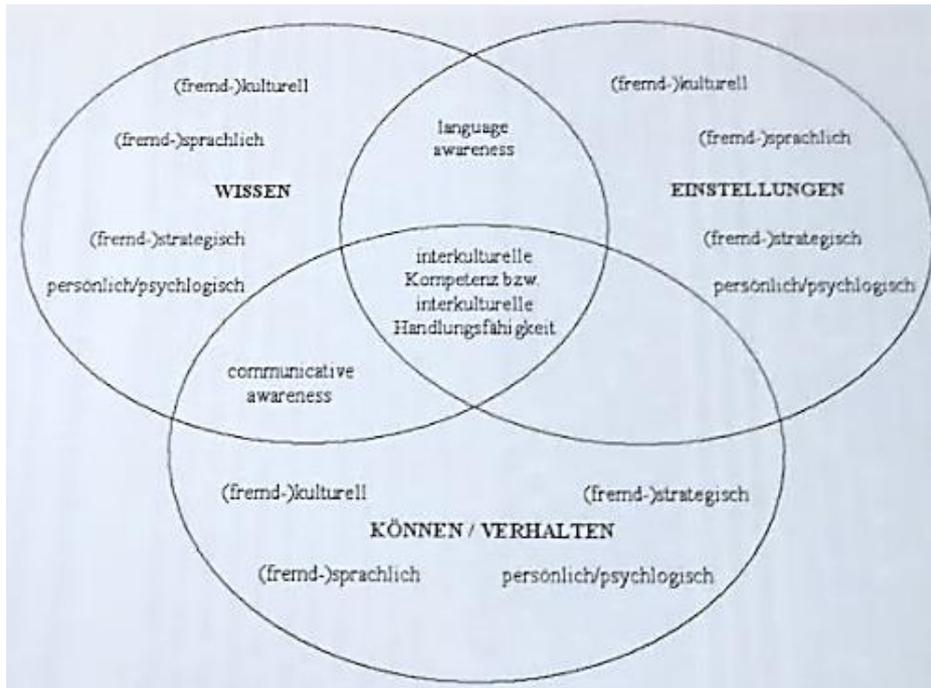


Abb. 2 Bereiche und Dimensionen interkultureller Kompetenz in Bezug auf fremdsprachliche Kommunikation (Caspari/Schinschke 2007: 92)

Die drei Bereiche und ihre kompetenzbezogenen vier Dimensionen führen Caspari und Schinschke im Rahmen ihrer Überlegungen zu einer Aufgabentypologie zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen wie folgt näher aus (Caspari/Schinschke 2009: 276, 277):

Wissen:

- Fremdkulturelles Wissen umfasst „landeskundliches Faktenwissen (z. B. historische und geographische Kenntnisse über die Zielsprachenländer, Wissen über deren politische und soziale Situation, über künstlerische und literarische Tendenzen) als auch soziokulturelles Handlungswissen (z. B. über in den Zielkulturen übliche Rituale, Traditionen, Konventionen oder Skripte).“ Darüber hinaus beinhaltet es Wissen „über Auto- und Heterostereotype, ggf. auch über ihre Entstehung, sowie über ihre sprachliche Realisierung, d. h. Wissen darüber, welche Wertungen mit einer sprachlichen Form zum Ausdruck gebracht werden.“
- Fremdsprachliches Wissen involviert „Wissen über die kulturspezifischen Prägungen von Wortschatz und semantischen Feldern, über Register und Varietäten, Konventionen des Diskursverhaltens, des para- und nonverbalen Verhaltens etc.“.
- Strategisches Wissen erfordert „Kenntnisse über Prozesse, die für interkulturelle Kontakte relevant sind, z.B. Wissen über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens, der menschlichen Wahrnehmung und Wertung und über die Notwendigkeit, das

Wissen über fremde Kulturen/Kontexte beim Versuch der Perspektivenübernahme anwenden zu müssen.“

Können/Verhalten:

- Fremdkulturelles Können/Verhalten „bedeutet, dass man sich in realen oder medial vermittelten Begegnungssituationen kulturell angemessen verhalten kann.“
- Fremdsprachliches Können/Verhalten meint Kommunikationssituationen in der jeweiligen Fremdsprache verständlich bewältigen zu können. Fremdsprachliches Können zeichnet sich durch „kulturell angemessene fremdsprachliche Verhalten“ aus. Ausgenommen hiervon werden „Ausnahmen so z.B. in bestimmten Lingua Franca-Situationen, in denen es um die sprachliche Übermittlung eindeutiger Informationen geht.“
- Strategisches Können/Verhalten umfasst „z. B. Strategien zum Perspektivenwechsel, zum Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen oder zur Bewältigung konfliktueller Situationen.“

Einstellungen/Bereitschaft in Bezug auf ...⁷:

- „Die persönliche Einstellung in Bezug auf die Fremdkultur(en).“
- „Die Bereitschaft, die Fremdsprache insbesondere in mündlichen Situationen tatsächlich zu verwenden, auch wenn man sie noch nicht gut beherrscht.“
- „Die Bereitschaft, die o.g. Strategien tatsächlich anzuwenden.“
- „Die Bereitschaft, sich als Person auf fremde und möglicherweise schwierige oder peinliche Situationen einzulassen.“

Die umfangreiche Auflistung der einzelnen Bereiche und Dimensionen verdeutlicht, dass interkulturelles Lernen komplexe Lernprozesse anstößt, wodurch der Eindruck entstehen kann, dass die Schülerinnen und Schüler leicht überfordert werden könnten. Daher sei z. B. vor allem in Lehrwerken die Tendenz zur isolierten Förderung der einzelnen Bereiche zu beobachten (vgl. Grünewald 2017: 242). Caspari und Schinschke plädieren allerdings gerade für die sprachliche Überforderung der Lernenden, damit sie auf die komplexen interkulturellen Kommunikationssituationen in der realen Welt vorbereitet werden können (vgl. Caspari/Schinschke 2007: 97). Innerliche Hemmungen und defensive Haltungen sollen idealerweise durch IKK abgebaut werden, indem authentische Kommunikationssituationen gezeigt bzw. hergestellt werden und der Einsatz von authentischer Sprache zum Tragen kommen könne (vgl. ebd.). Weiterhin solle vor allem im Bereich der

⁷ „Bereitschaft in Bezug auf“ wurde in dem 2009 erschienenen Beitrag nachträglich hinzugefügt (vgl. Caspri/Schinschke 2009: 277).

Einstellungen die „oft vernachlässigte emotional-affektive“ Komponente des interkulturellen Lernens betont werden, da sich die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler vor allem in der Sekundarstufe I im Anbahnungsprozess befindet (vgl. Caspari/Schinschke 2009: 278). Das „fragile Selbstbild“ würde eine „offene Haltung gegenüber der Fremdkultur“ erschweren und deshalb eine zentrale Herausforderung für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht darstellen (vgl. ebd.). Daher ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht Wege aufzuzeigen, die noch ungefestigten und unsicheren Selbstkonzepte im Rahmen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichtes abzulegen, um einen Perspektivenwechsel anregen zu können. Um die dargestellten Bereiche und Dimensionen integrativ im Rahmen des Französischunterrichts zu fördern, empfiehlt Hu in diesem Zusammenhang „neben den leichter testbaren Kompetenzen wie z. B. informationsentnehmendes Lese- oder Hörverstehen genügend Freiräume für interkulturelle, reflexive, ethische und ästhetische Aspekte sprachlichen Lernens zu bieten“ (Hu 2008: 11).

2.3 Bildungsstandards und curriculare Vorgaben

In Kapitel 2 wurde bereits angedeutet, dass die Aspekte aus den vorgestellten Modellen auch im GeR und in den Bildungsstandards zu finden sind. Im Folgenden soll beschrieben werden, welche Rolle die interkulturellen Kompetenzen in den bildungspolitischen Dokumenten und den Berliner Rahmenlehrplänen einnehmen und welche Modellierung zu Grunde gelegt wird, um IKK im Fremdsprachenunterricht fördern zu können. Dabei soll der zeitliche Horizont der Dokumente mitberücksichtigt werden.

2.3.1 Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GeR)

Im GeR (2001) werden Byrams *savoir*-Fertigkeiten im Bereich der allgemeinen Kompetenzen aufgeführt (vgl. GeR 2001: 103). Allerdings übernimmt der GeR dabei nur die vier Lernbereiche „Wissen“ (*savoir*), „Fertigkeiten und prozedurales Wissen“ (*savoir-faire*), „persönlichkeitsbezogene Kompetenz“ (*savoir-être*) und die „Lernfähigkeit“ (*savoir-apprendre*) aus Byrams Modell. Auf die detaillierten Erläuterungen

zu den aufgeführten Wissensbereichen soll an dieser Stelle verzichtet werden, da sich die thematischen Schwerpunkte größtenteils auf die in Kapitel 2.1.1 präsentierten Dimensionen und Lernbereiche Byrams beziehen und diese dort bereits ausführlich beschrieben wurden. Wichtig in Bezug auf den GeR ist zu erwähnen, dass die aufgeführten Fertigkeiten nicht durchweg als „interkulturelle“ Kompetenzen wahrgenommen werden, sondern als „allgemeine Kompetenzen“ dargestellt werden (vgl. ebd.; Eberhardt 2003: 40). Lediglich im Bereich *Wissen* werden „soziokulturelles Wissen“, „interkulturelles Bewusstsein“ (vgl. ebd.: 104, 105) und im Bereich *Fertigkeiten und prozedurales Wissen* „interkulturelle Fähigkeiten“ (vgl. ebd.: 106) explizit erwähnt. Im Bereich der persönlichkeitsbezogenen Kompetenz (*savoir être*) hingegen wird ganz auf die (fremd)sprachliche Dimension verzichtet (vgl. ebd.: 106, 107). Für diesen Bereich wird lediglich eine Auflistung von Fragen präsentiert, die richtungsweisend für die Persönlichkeitsentwicklung sein sollen (vgl. ebd.). Es wird „an dieser Stelle nicht geklärt, was nun tatsächlich von Lernenden erwartet werden kann, die eine ‚interkulturelle Persönlichkeit‘ entwickeln sollen. [...] Begriffe wie Förderung der Toleranz und der Empathiefähigkeit sucht man [...] vergeblich“ (Burwitz-Melzer 2003: 69). Beim Studieren des GeR erkennt man, dass viele Aspekte des interkulturellen Lernens im Wissensbereich situiert sind, da dem „Referenzrahmen [...] ein funktionales Sprachverständnis zugrunde gelegt wurde, das sich an zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben orientiert“ (Hu 2008: 18). Zwar werden im Bereich der *interkulturellen Fertigkeiten* wichtige Aspekte des interkulturellen Lernens wie Kulturvergleiche, die Wahrnehmung fremdkultureller Lebenswelten, die Rolle der Kulturvermittlung oder der Umgang mit Stereotypen genannt (vgl. GeR 2001: 106), dennoch fehlen andere Bereiche wie die Perspektivenübernahme oder der Perspektivenwechsel, die einen Rückgriff auf die Erfahrungswelt der Lernenden ermöglichen. Weiterhin wird nicht weiter ausgeführt, wie die interkulturellen Lernziele gezielt gefördert werden können.

2.3.2 Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK)

In den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) wird der Erwerb von interkulturellen Kompetenzen als übergeordnete Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts angesehen und sie werden neben den funktionalen und methodischen Kompetenzen als eigenständiger Kompetenzbereich aufgeführt (vgl. KMK 2003: 6). Im Sinne eines zusammenwachsenden Europas wird gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler zu weltoffenen und mehrsprachigen Menschen erzogen werden, indem sie ihre „eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch [...] vergleichen“ und sie die „Bereitschaft, [das] Interesse und [das] Verständnis“ für andere Kulturkreise aufbringen (KMK 2003: 6). Es wird somit auf die identitätsstiftende Funktion des interkulturellen Lernens hingewiesen. Als Teilkompetenzbereiche werden „soziokulturelles Orientierungswissen, verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz und praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen“ genannt (ebd.: 8). Dabei wird betont, dass „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ vor allem „durch Orientierungswissen zu exemplarischen Themen und Inhalten“ generiert werden soll (ebd.). Die Konzentration auf die kognitive Dimension durch das soziokulturelle Orientierungswissen wird auch in den präsentierten sieben Standardformulierungen deutlich (vgl. KMK 2003: 16).⁸ Interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit impliziert nur die erste und die letzte Standardformulierung (vgl. Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 38, Anhang (1)). Die affektive Ebene im Bereich der Einstellungen zwar in den allgemeinen Erläuterungen hinsichtlich der persönlichkeitsbezogenen Entwicklung angeschnitten und auch in den Kompetenzbeschreibungen (vgl. KMK 2003: 9) aufgegriffen, in den Standardformulierungen wird erscheint sie jedoch nur sehr knapp und vage. Neugier und Aufgeschlossenheit gegenüber fremden Kulturen werden in diesem Zusammenhang erwähnt, aber der Bezug zur

⁸ Die konzeptionellen Erweiterungen des GER Companion Volume (2018) betont mittlerweile die Mediation und den Perspektivenwechsel im Fremdsprachenunterricht.

eigenen Kultur, der für den Perspektivenwechsel wesentlich ist, nicht weiter thematisiert (vgl. KMK 2003: 16, zweiter Punkt Anhang (1)). Nur drei erwähnte Standards sind als „Can-Do-Standards“ auszumachen (vgl. Caspari 2019: 226). Während in den allgemeinen Erläuterungen zur interkulturellen Kompetenz viele wichtige Aspekte und Lernbereiche angeschnitten werden (vgl. KMK 2003 9,10), wirken die Standardformulierungen teilweise diffus und defizitär (vgl. Hu: 2008: 21). Eine Niveaudifferenzierung wird ebenfalls nicht vorgeschlagen, da im kompetenzbezogenen und standardorientierten Fremdsprachenunterricht der Bereich des sprachlich-kulturellen Lernens als schwer messbare Kompetenz eingestuft wird (vgl. ebd.: 11). Interkulturelle Kompetenzen werden in den Vorgaben nicht als integrative Fähigkeiten wahrgenommen. Caspari stellt diesbezüglich fest, dass die „additive Auffassung interkultureller Kompetenz“ und die Vernachlässigung der fremdsprachlichen Dimension die Vermittlung von interkulturellen Kompetenzen nicht hinreichend aufgreife (vgl. Caspari 2019: 226). In diesem Zusammenhang sollte der zeitliche Kontext der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss nicht außer Acht gelassen werden. Eine zeitgemäße Anpassung wäre daher sicherlich von Vorteil.

Diese Anpassung wurde in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012) vorgenommen. Die wichtigste Änderung findet man bereits in der Visualisierung der gesamten Kompetenzbereiche (vgl. Anhang (2)). Die interkulturelle kommunikative Kompetenz erhält einen weitaus höheren Stellenwert, in dem sie auf oberster Position des Kompetenzmodells aufgeführt wird. Weiterhin wird die Förderung der IKK im Sinne eines integrativen Modells im Zusammenwirken mit „[der] funktionalen kommunikativen Kompetenz, [der] Sprachbewusstheit sowie [der] Text- und Medienkompetenz“ (KMK 2012: 14) aufgeführt, was durch die unterbrochenen Linien verdeutlicht werden soll. Durch die Verwendung der neuen Begrifflichkeit „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ wurde ebenfalls die (fremd)sprachige Dimension des interkulturellen Lernens hervorgehoben (vgl. Caspari 2019: 226). Darüber hinaus wird deutlich, dass

bei der Einteilung der dargestellten Dimensionen bzw. Lernbereiche der IKK, die in Kap. 2.1. vorgestellten Modellierungen aufgegriffen wurden. So wird ersichtlich, dass „sich interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in erster Linie in der pragmatischen Dimension manifestiert“ (Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 38), indem die Schüler dazu befähigt werden sollen „in direkten und medial vermittelten interkulturellen Situationen kommunikativ [zu] handeln“ (KMK 2012: 19). IKK äußert sich, wie in der obersten Zeile des Kompetenzmodells dargestellt, im „Verstehen“ und „Handeln“, was durch die Anwendung von „Wissen“ und „Einstellungen“ sowie die Entwicklung von „Bewusstheit“ gefördert werden soll.

Die Dimension „Wissen“ wird in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife deutlich differenzierter dargestellt als für den Mittleren Schulabschluss und umfasst „verschiedene Wissenskomponenten“ (KMK 2012: 19). Dazu zählen:

„fremdkulturelles Wissen, insbesondere in der Form soziokulturellen Orientierungswissens, und ihre Einsichten in die kulturellen Prägungen von Sprache und Sprachverwendung, auch bezogen auf den Gebrauch der Fremdsprache als lingua franca. [...]. Strategisches Wissen als weitere Wissenskomponente umfasst vor allem Strategien, die die Kommunikation unter den besonderen Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache sichern. Es ermöglicht Schülerinnen und Schülern, mit eigenem und fremdem sprachlichem und kulturellem Nichtverstehen und mit der Begrenztheit ihrer Lerner Sprache in Kommunikationssituationen umzugehen. Zudem hilft es ihnen, nicht explizit Formuliertes in mündlicher wie schriftlicher Kommunikation zu erkennen und zu verstehen“ (ebd.).

Sowohl kommunikatives Wissen als auch strategisches Wissen werden neben soziokulturellem Wissen angeführt und anwendungsbezogen eingebettet (vgl. Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 39). Auch der Bereich „Einstellungen“ ist im Vergleich zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss deutlich weiter gefasst. Zu den „Einstellungen“

„zählen insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen. (KMK 2012: 19).

Der Perspektivenwechsel wird hier angedeutet, indem sich die Schüler kritisch mit dem Fremden auseinandersetzen sollen. Als neuer und eigener Bereich wird „Bewusstheit“ aufgeführt, was „die (selbst-)reflexive

Komponente“ (Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 39) des interkulturellen Lernens hervorheben soll:

„Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren (KMK 2012: 19).

Hier kommt vor allem die Ambiguitätstoleranz und die Perspektivenkoordination zum Tragen (vgl. Grünewald 2017: 242; Caspari/Burwitz-Melzer 2017: 39). Die Standards für die Allgemeine Hochschulreife decken somit weitaus mehr Bereiche des interkulturellen Lernens ab. Auch in den Standardformulierungen sind durchweg „Can-Do-Formulierungen“ verwendet worden (vgl. Anhang (3)) und es wird eine prozess- und progressionsorientierte Förderung in allen Bereichen anvisiert. Allerdings wird auch hier von einer Niveaudifferenzierung für die IKK abgesehen, da „Niveauunterscheidungen [...] Unterschiede bei der Vertrautheit der Schülerinnen und Schüler mit Textsorten und Themen sowie im Hinblick auf ihre Bewusstheit bezüglich der Anforderungen von Aufgaben“ nicht einbeziehen könnten (KMK 2012: 14). Folglich gestaltet sich die Leistungsbeurteilung für die IKK gemäß den Bildungsstandards weiterhin schwer.

2.3.3 Berliner Rahmenlehrpläne für die Sekundarstufe I und II

Der Berliner Rahmenlehrplan für die modernen Fremdsprachen SEK I (RLP 2015a) orientiert sich am Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (vgl. KMK 2012: 12, Anhang (2)). Auch der Begriff „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ sowie die entsprechenden Erläuterungen zur IKK mit ihren fünf Dimensionen wurden entsprechend übernommen (vgl. RLP 2015a: 9,10.). Somit wird im Berliner RLP der SEK I im Gegensatz zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss die integrative Förderung von IKK propagiert. Eine erhebliche Neuerung stellt im RLP der SEK I die Niveaudifferenzierung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz dar (vgl. Abb. 3), die die Leistungsbeurteilung der Schüler erleichtern soll.

| Interkulturelle kommunikative Kompetenz | |
|--|---|
| Die Schülerinnen und Schüler können | |
| A B C D | landeskundliche Gegebenheiten der jeweiligen Zielsprachenländer wahrnehmen, diese mit ihrer eigenen Kultur vergleichen und sich exemplarisch soziokulturelles Wissen aneignen |
| | Fremdem und Ungewohntem offen und interessiert begegnen, Unterschiede wahrnehmen sowie sich auf interkulturelle Begegnungssituationen einlassen |
| | elementare kulturspezifische Sprach- und Verhaltensmuster unter Anleitung erkennen und in Alltagssituationen zunehmend angemessen agieren |
| | ihr soziokulturelles Orientierungswissen zunehmend selbstständig erweitern, neue Informationen einordnen und dabei Stereotype zunehmend kritisch hinterfragen |
| E F G H | sich offen mit kulturspezifischen Wertvorstellungen und Handlungsweisen in den Zielsprachenländern reflektierend auseinandersetzen und diese mit ihren persönlichen kulturell und/oder sozial bedingten Erfahrungen vergleichen |
| | in Begegnungssituationen zunehmend sprachlich und kulturell angemessen agieren, mit anderen Perspektiven umgehen, ggf. Unstimmigkeiten aushalten und reflektiert Entscheidungen treffen |
| | |

Abb. 3 Niveaustufen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz für die Jahrgangsstufen 1 - 10 (RLP 2015a: 30)

Die Niveaustufen zur IKK stellen die Anforderungen an die Schüler dar. Sie sind in zwei große Bereiche aufgeteilt (Niveau A-D und Niveau E-H). Die Niveaustufen A-D beinhalten die Bereiche Wissen (vgl. Abb. 3, Punkt 1), Einstellungen (vgl. ebd., Punkt 2), Verstehen und Handeln (vgl. ebd., Punkt 3). Der Fokus liegt auf der Wahrnehmung und dem Erkennen (fremd)kultureller Phänomene und der fremdsprachlich angeleiteten Anwendung in (interkulturellen) Kommunikationssituationen. Wissen umfasst besonders landeskundliches Wissen und soll mit der eigenen Kultur verglichen werden. Besonders die kulturkontrastive Ebene bestimmt hier die Niveaustufen. Strategisches Wissen und Können, Empathiefähigkeit im Bereich der Einstellungen oder die Positionierung zu Eigenem und Fremden werden in diesen Niveaustufen noch nicht gefordert. Bei den Niveaustufen E-H werden weitaus mehr Kompetenzbereiche der IKK abgedeckt. Die Schüler sollen ihr soziokulturelles Wissen eigenständig erweitern können und Stereotype kritisch beleuchten können (vgl. ebd.: Punkt 4). Im Bereich der Einstellungen wird das reflexive Bewusstsein zu „kulturspezifischen Wertvorstellungen und Handlungsweisen“ im Vergleich zur eigenen kulturellen Prägung aufgeführt und damit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel vorausgesetzt (vgl. ebd. Punkt 5). Der letzte Punkt

involviert im Bereich des Verstehens und Handelns die Perspektive Perspektivenkoordination und die Entwicklung eines kritischen kulturellen Bewusstseins in interkulturellen Begegnungssituationen, indem der Umgang „mit anderen Perspektiven“ und die Toleranz für verschiedene Meinungen und Positionen geschult und darauf basierend reflektierte Entscheidungen getroffen werden sollen (vgl. ebd., letzter Punkt). Da das Fach Französisch meistens als zweite Fremdsprache erworben wird, sind besonders die Niveaustufen (D-H) relevant für den Französischunterricht. Die Niveaustufen A-D sollten idealerweise bereits im Rahmen des ersten Fremdsprachenerwerbs erreicht werden (vgl. RLP 2015a: 14, 15). Die Aufführung von Niveaustufen zur IKK stellt eine bedeutende Weiterentwicklung dar. Allerdings müssen die Lehrkräfte durch die Zusammenfassung der Stufen selbst entscheiden, welche Leistung welcher Stufe zuzuordnen ist. Als Unterrichtsthemen zur Förderung der IKK im Zusammenwirken mit den anderen Kompetenzbereichen werden „Individuum und Lebenswelt“, „Gesellschaft und öffentliches Leben“ und „Kultur und historischer Hintergrund“ vorgeschlagen (vgl. ebd.: 34-36). Der Berliner Rahmenlehrplan für die SEK II orientiert sich im Bereich der IKK eins zu eins an den Vorgaben der KMK Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. Als Eingangsvoraussetzung für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe werden die Lernziele der SEK I aufgegriffen:

Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über zusammenhängendes Wissen zu Gegebenheiten der Zielsprachenländer und reflektieren diese vor dem Hintergrund der eigenen Lebensumstände. Sie sind fähig und bereit, fremdkulturelle Perspektiven wahrzunehmen und setzen sich damit auseinander.

Abb. 4 Eingangsvoraussetzungen und fachliche Anforderungen für die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe für die IKK (RLP 2015b: 18)

Die Schüler sollten optimalerweise zu Beginn der SEK II fähig sein, Kulturvergleiche vorzunehmen, diese zu reflektieren und sich mit fremden Perspektiven auseinanderzusetzen. Die Standardformulierungen für die Lernziele gleichen denen der Bildungsstandards KMK (2012) (vgl. Anhang (3)). Es werden im RLP für die SEK II zwei Arbeitsschwerpunkte für die

Förderung der IKK vorgegeben (RLP 2015b: 7):

- „die eigene kulturelle Prägung, kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren
- Strategien zum respektvollen Umgang mit kulturellen Unterschieden und zur Bewältigung von Missverständnissen entwickeln“

Diese Schwerpunkte involvieren den Umgang mit eigen- und fremdkulturellen Prägungen, die In-Beziehung-Setzung der Unterschiede, sowie die Reflexion darüber und die Anwendung von Strategien, um in interkulturellen Kommunikationssituationen sich angemessen fremdsprachlich artikulieren zu können. Es wird deutlich, dass im RLP der SEK II die von Caspari/Schinschke vorgeschlagenen (fremd)sprachlichen, (fremd)kulturellen und (fremd)strategischen Dimensionen (vgl. Kap. 2.1.2) auszumachen sind. Entsprechend der nicht empfohlenen Niveaudifferenzierung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012), wird auch im RLP für die SEK II für die IKK als einzige Kompetenz keine Differenzierung vorgeschlagen (vgl. ebd.: 19, 29). Daher gleichen sich die Anforderungen für die IKK im Grund- und Leistungskurs. Die Unterrichtsinhalte richten sich kompetenzübergreifend nach den vorgegebenen Themenschwerpunkten für das jeweilige Kurshalbjahr (vgl. RLP 2015b: 30-33).

2.4 Schlussfolgerungen

Interkulturelles Lernen beschreibt einen vielschichtigen und komplexen Lernprozess, der verschiedene Dimensionen und Kompetenzbereiche umfasst. Die genaue Definition gestaltet sich teilweise schwierig, da interkulturelles Lernen als interdisziplinärer Forschungsbereich verschiedene Ziele verfolgen kann. Bezogen auf den Fremdsprachenunterricht sollen die Lernenden durch IKK in der Lage sein, mit Gesprächspartnern aus anderen Kulturen kommunikativ zu interagieren und zu handeln. Innerhalb der Fremdsprachendidaktik hat sich das Modell von Byram (1997) etabliert und wurde durch das Modell von Caspari/Schinschke (2007) ergänzt. Diese Modelle erweisen sich als durchaus ergiebig, weil sie die Vielschichtigkeit und das Zusammenwirken

der einzelnen interkulturellen Fähigkeiten aufzeigen und die Dimensionierungen zu einem besseren Verständnis der unterschiedlichen Lernziele im Fremdsprachenunterricht beitragen. Es wurde herausgearbeitet, welche Fähigkeiten die IKK im Rahmen des Fremdspracherwerbs auf der kognitiven, einstellungsbezogenen und pragmatischen (verhaltens- und handlungsorientiert) Ebene umfassen und wie die (fremd)sprachliche, (fremd)kulturelle, (fremd)strategische und persönlich-psychologische Dimensionen dabei zu berücksichtigen sind.

Die Veranschaulichung der Modelle erleichtert das Verstehen und die Einordnung der unterschiedlichen bildungspolitischen Dokumente, da sie zu unterschiedlichen Zeiten veröffentlicht wurden und sich in ihren Vorgaben unterscheiden. Während beispielsweise in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (2003) eine additive Auffassung von interkultureller Kompetenz präsentiert wird, kommt in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife (2012) und den Berliner Rahmenlehrplänen (2015) ein integratives Förderungsmodell zur Anwendung, die die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Zusammenwirken mit den funktional-kommunikativen Kompetenzbereichen aufführt. Dieser Umstand beweist, dass in den letzten 20 Jahren die Relevanz und Funktion der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz im Fremdsprachenunterricht fortwährend angepasst und weiterentwickelt wurde.

Die kommunikative Auseinandersetzung mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel wird derzeit als zentrale Herausforderung des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts angesehen, da besonders der einstellungsbezogene Bereich noch nicht ausreichend genug operationalisiert wurde. Weiterhin hängt der Erwerb von IKK maßgeblich vom kognitiven und persönlichen Lernstand der Schüler ab. Dies wird u.a. durch die Niveaustufen der SEK I im Berliner Rahmenlehrplan verdeutlicht. Der erste Niveaubereich deckt zunächst nur bestimmte Lernbereiche und Dimensionen der IKK ab, sie werden aber im zweiten Niveaubereich progressiv weiterentwickelt. Die Vermittlung von IKK

im Französischunterricht birgt angesichts der geringen fremdsprachigen Kompetenzen der Schüler außerdem das Risiko Stereotypen und Vorurteile zu bedienen und zu verfestigen, wenn die kritische Auseinandersetzung der wissensbezogenen Inhalte im Bereich der *Einstellungen* und der *Bewusstheit* im Unterricht nicht ausreichend genug gefördert wird. Bei lernschwächeren Lerngruppen könnte hier der Rückgriff auf das Deutsche erwogen werden, damit die Reflexion erleichtert werden kann. Folglich erscheint vor allem die Förderung der IKK in der Sek I schwierig, da sich die Schüler mitten im Prozess der Identitätsentwicklung befinden und die Lehrkräfte bei der Förderung der IKK die alters- und reifebedingten Dispositionen berücksichtigen müssen. Die Schwierigkeit der Beurteilung und Messung von IKK erschwert diesen Umstand zusätzlich, wodurch die Gefahr besteht, dass vor allem wissensbezogene Schwerpunkte im Unterricht behandelt werden und die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten der IKK vernachlässigt werden.

3. Beitrag von Filmen zur Förderung von Interkultureller Kommunikativer Kompetenz (IKK)

Der unterrichtlichen Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Filmen im Fremdsprachenunterricht werde mittlerweile eine höhere Beachtung geschenkt als vor 20 Jahren (vgl. Leitzke-Ungerer 2012: 11). Dennoch scheint die unterrichtliche Einbettung des Mediums Films weiterhin Hemmungen bei den Lehrkräften auszulösen, was einen reduzierten unterrichtspraktischen Einsatz zur Folge haben könne (vgl. ebd.). Um diesem Umstand gegenzusteuern, bedarf es konkreter Vorschläge um die Vermittlung von *film literacy*⁹ im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts weiter anzuregen.

Im folgenden Kapitel soll dargestellt werden, welches didaktische Potenzial die Auseinandersetzung mit Filmen im Fremdsprachenunterricht für das interkulturelle Lernen bietet. In diesem Zusammenhang beziehe ich mich auch auf die filmwissenschaftlichen Überlegungen zur Empathie und Perspektivübernahme, anschließend zeige ich auf, wie IKK durch den Einsatz von Filmen gefördert werden kann und welche Kriterien für die Analyse des didaktischen Potenzials aufgestellt werden können.

3.1 Überlegungen der Filmwissenschaft: Schwerpunkt Empathie und Perspektivenübernahme

Die Begriffe Empathie und Perspektivenübernahme werden in Bezug auf das Fremdverstehen und interkulturelle Lernen im Rahmen des fremdsprachendidaktischen Diskurses oft synonym verwendet, was zu Irritationen führen könne, wenn man affektive und kognitive Dimensionen differenziert betrachten möchte (vgl. Schinschke 1995: 39). Im Folgenden bietet es sich daher an, zu untersuchen, wie „das Einfühlen“ in die Figurenperspektive(n) durch das Wecken von Empathie bzw. Perspektivenübernahme bei der Filmrezeption hervorgerufen wird. Hierfür

⁹ Blell/Lütge (2008: 128) führen diesen Begriff an, der die „Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“ beschreibt.

werden die Überlegungen der Filmwissenschaften herangezogen, da sie in diesem Zusammenhang den Fokus auf die filmischen Gestaltungsmittel legen und aufzeigen, wie die affektiven bzw. kognitiven Prozesse direkt bzw. indirekt durch ihren Einsatz gesteuert werden können. Dieser Einblick ist für die eigene Analyse in Kap. 4 daher durchaus nützlich, weil Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie das Filmverstehen gefördert werden kann.¹⁰

Mit Empathie werden meistens „Gefühlsreaktionen“ assoziiert, die durch das „Hineinversetzen in die emotionale Situation und das Nachvollziehen von Gemütszuständen“ von Figuren ausgelöst werden und die mental in einen „Handlungskontext“ eingebettet werden (vgl. Özdemir 2017: 2). Dass die Erregung von Affekten durch Filme intendiert ist, zeigen bereits die unterschiedlichen Genrebezeichnungen mit ihren „prospektiven Gefühlszuständen: eine Komödie erheitert den Zuschauer, wohingegen ein Drama den Zuschauer nachdenklich, traurig“ (ebd.) stimmt. In welchen Situationen genau Empathie evoziert wird, ist zwar nicht leicht zu bestimmen, da Filmerleben auch immer ein subjektives Erleben darstellt, aber es sei „vor allem die Figur, nicht der Inhalt oder spezifische Verlauf der Geschichte, die zu einer Modifikation der Affekte beim Rezipienten führt“ (Wulff 2003: 136).

Wie diese Modifikation der Affekte im Film realisiert wird, ist nicht eindeutig zu bestimmen, da innerhalb der Filmwissenschaften verschiedene Empathiebegriffe zu finden sind. Jens Eder (2017) unterteilt die Empathie in kognitive und affektive Dimensionen ein, die bei der Filmrezeption simultan aber auch getrennt voneinander wahrgenommen werden können. Die „kognitive Empathie“ beschreibt den „Vorgang des Wahrnehmens, Denkens oder Imaginierens, durch den man mentale Prozesse einer anderen Person erfasst, ohne notwendigerweise selbst Gefühle zu empfinden“ (ebd.). Somit kann die Figurenperspektive auch ohne

¹⁰ Da ich mich im Rahmen einer Hausarbeit für die Deutschdidaktik bereits mit dem Aspekt der Empathie und Perspektivenübernahme im Film beschäftigt habe, werde ich Teile dieser Arbeit in diesem Kapitel übernehmen und sie entsprechend kontextualisieren.

Gefühlsregungen wahrgenommen werden. „Demgegenüber stellt er die ‚affektive Empathie‘, die einen körperlichen bzw. emotionalen Erregungszustand (Mitempfindung) voraussetzt und in den Fokus nimmt (vgl. Özdemir 2017: 3).

Affektive Prozesse werden anhand „intersubjektiv wirksamer Reize auf vier Ebenen“ ausgelöst (Eder 2017: 252):

wahrnehmbare Formen (Bilder, Klänge, Bewegungsmuster etc.),
dargestellte Welten (Figuren, Objekte, Ereignisse etc.), übergeordnete
Bedeutungen (Themen, Aussagen, Symbolik etc.) und über den Film
hinausweisende Kontextbezüge (Para- und Peritexte, Zitate etc.).

Durch den Einsatz gezielter filmischer Verfahren wird somit emotionale Teilhabe kreiert. Demgegenüber werden „kognitive Prozesse [...] angeregt, indem der Zuschauer seine imaginative Fähigkeit einsetzt und ‚rezeptive Arbeit‘ aufwendet“, sodass der Handlungsrahmen und die „Intentionen der Figur[en]“ kontextualisiert und interpretiert werden (Özdemir 2017: 4). Die Gestaltung der filmischen Mittel auf der formalen Ebene und die Gestaltung der Narrativität auf der inhaltlichen Ebene lenken diesen „imaginativen Prozess“ (vgl. ebd.). „Je nach Merkmalen des Films und Perspektivenbeweglichkeit der Zuschauer kann Empathie unterschiedliche Intensität, Tiefe, Genauigkeit und Nachhaltigkeit erreichen“ (Eder 2017: 255).

Eder hat vier „Grundformen emphatischen Mitfühlens“ entwickelt, die die Lenkung „emphatischer Bewegungen“ der Zuschauer während der Filmrezeption steuert: somatische, situierte, projektive und imaginative Empathie (vgl. Abb. 5). Die Grundformen können allein oder kombiniert auftreten „und bilden ein Feld affektiver Impulse, die zu film- und situationsspezifischen Weisen des Mitfühlens führen“ (Eder 2017: 256).

| <i>Empathieform</i> | <i>Zugrundeliegender Prozess</i> | <i>Filmische Verfahren</i> |
|----------------------|---|---|
| Somatische Empathie | Ansteckung durch körperliches Verhalten (Aktion, Ausdruck) | Expressive Präsentation des Figuren-Körpers |
| Situierte Empathie | Ähnliche Reaktionen auf geteilte Situationen | Präsentation der Situation (»Fokalisierung«, »emotionale Präfokussierung«) |
| Projektive Empathie | Projektion eigener Gefühle auf die Figur (jenseits geteilter Situationen) | Außerdiegetische, der Figur unzugängliche Sequenzen, Erzählerkommentare und Stilmittel (z.B. Musik) |
| Imaginative Empathie | Aktives Erschließen der Situationsbedeutung und Imagination aus der Perspektive der Figur | Informationsvergabe über Figur und Situation (Lücken, Neugierde) |

Abb. 5 Grundformen emphatischen Mitfühlens (Eder 2017: 257)

Somatische Empathie¹¹:

Der gezielte Einsatz der Gestik, der Mimik und des Körpers der Akteure können den körperlichen Mitvollzug in geschwächter Form auslösen (vgl. Brinckmann 1999: 111). Übertriebenes Lachen einer Figur kann beispielsweise in Form eines Lächelns des Zuschauers erwidert werden. Intensive emotionale Momente oder körperliche Handlungen, die sehr real wirken, werden besonders durch die „Montage, Bild- und Tongestaltung“ akzentuiert (vgl. Eder 2017: 257). Die „Affektübertragung“ auf den Zuschauer sei u. a. zurückzuführen auf Spiegelneuronen und affektive Nachahmung (vgl. ebd.).

Situierte Empathie:

Der situative Kontext bestimmt hier die Form des Mitfühlens. Die Figuren und Rezipienten empfinden ähnliche Gefühle auf eine wahrgenommene Situation. Die Gefühlsregungen des Zuschauers müssen sich allerdings nicht physisch manifestieren (vgl. Özdemir 2017: 8). Die „intersubjektiven Reize“ (o. g.) vermitteln das Gefühl „sich im selben Wahrnehmungs- und

¹¹ Die Erläuterungen zu den vier verschiedenen Grundformen wurden aus meiner Hausarbeit (2017: 7-10) mit einigen Kürzungen und Umformulierungen übernommen.

Bedeutungsraum wie die Figur zu befinden“, wodurch gemeinsame „Aufmerksamkeitsgegenstände und Handlungsmöglichkeiten in den Blick“ gerückt werden (Eder 2017: 259). Um Situationen nachempfinden zu können, bedürfe es meistens ähnlicher Handlungsschemata und Wertevorstellungen bzw. kultureller Hintergründe (vgl. ebd.). Die Aufmerksamkeit wird dabei auf gemeinsame Reize gelenkt, die

„durch Kameraführung, Sound Design, Licht, Farbe, Montage und andere Mittel“ fokussiert werden. „Bild, Ton und Point-of-View-Strukturen des Films können den Eindruck verstärken, sich im selben Wahrnehmungs- und Bedeutungsraum wie die Figur zu befinden, können gemeinsame Aufmerksamkeitsgegenstände und Handlungsmöglichkeiten in den Blick rücken.“ (Eder 2017: 259)

Projektive Empathie: Bei dieser Form der Empathie entwickelt der Zuschauer Emotionen, die durch die außerdiegetischen Elemente hervorgerufen werden und auf die Figur projiziert werden. Hierzu gehören nach Eder (2017: 259):

- Elemente der fiktionalen Welt, die nicht auf die Figur einwirken (z.B. atmosphärische Räume)
- außerdiegetische Sequenzen und Kommentare von Erzählinstanzen (z.B. eine kommentierende Voice Over)
- Metaphern und Symbole (z.B. bedeutungstragende Objekte)
- das gesamte Spektrum audiovisueller Stilmittel (z.B. außerdiegetische Filmmusik, Sound Design, filmische Ausdrucksbewegungen, Farbdramaturgie etc.)

Imaginative Empathie: Während die drei anderen Formen der Empathie sich auf den affektiven Bereich beziehen, „erfordert imaginative Empathie, dass die Zuschauer sich aktiv in die Situation der Figur hineindenken“ (Eder 2017: 260). Durch die Annäherung an die Perspektive der Figur kann „eine tiefe, genaue und nachhaltige Empathie erreicht werden“ (ebd.: 261).

Maßgeblich für diese Annäherung seien „Aufmerksamkeit und Interesse für die Figur“ (vgl. ebd.). Indem die Informationsvergabe, die das Mitwissen des Zuschauers beeinflusst, gezielt reguliert wird, könne die „Spannung, Neugierde und Überraschung“ der Zuschauer hervorgerufen werden (vgl. ebd.).

Die Überlegungen zur Empathie und Perspektivübernahme im Film zeigen auf, dass beim Filmerleben die eigenen Perspektiven, die durch

gesellschaftliche und kulturelle Prägungen beeinflusst sind, die subjektiven Ausprägungen von Empathie in ihrer Intensität beeinflussen können. Das Medium Film kann durch die narrativen und filmästhetischen Mittel die Affekte der Zuschauer steuern und sogar bewusst manipulieren, wenn bestimmte Gefühlsregungen anvisiert werden. Außerdem verdeutlichen die verschiedenen Empathieformen, wie durch die Filmrezeption die Dezentrierung der eigenen Perspektive ermöglicht wird. Diese Dezentrierung ist gleichermaßen relevant für die Wahrnehmung und das Verstehen fremdkultureller Perspektiven und die Anbahnung der Perspektivenübernahme beim interkulturellen Lernen.

3.2 Interkulturelle Filmbildung im Fremdsprachenunterricht

Der Film stellt ein „komplexes Medium“ dar, „das sich verschiedener Zeichensysteme bedient, um Bedeutung zu vermitteln, nämlich visueller, sprachlicher und außersprachlich-akustischer Zeichen“ (Henseler/Möller/Surkamp 2012: 12). Der Fremdsprachenunterricht konzentrierte sich größtenteils vor allem auf kognitiv-analytische Verfahren, wodurch die subjektiven Erfahrungen der Schüler vernachlässigt werden (vgl. Blell/Lütge 2004: 403). Dieser Annahme folgend, solle das Hauptaugenmerk in der Auseinandersetzung mit Filmen auf „die Interaktion zwischen audiovisuellem Text und Ich-Erfahrung“ gelenkt werden, weil er maßgeblich den „Sinnbildungsprozess“ der Rezipienten beeinflusst (vgl. ebd.: 402). Denn die Zuschauer bringen auch immer ihr „persönlich kulturell geprägte[s] Welt- und Erfahrungswissen“ ein (ebd.: 403). Durch eine reine Schwerpunktsetzung auf das Erschließen audiovisueller Codes eines Films werden die „sprachfördernde Komponente“, die „Filminhalte“, die „kulturellen und historischen Sichtweisen“ sowie „das subjektive Filmerleben“ der Schüler nicht genügend berücksichtigt (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 8). Aber gerade diese aufgezählten Aspekte bieten vielfältige interkulturelle Anreize für die bereits beschriebenen Lernbereiche der IKK.

Blell/Lütge (2008) haben ein Modell zur *film literacy* (Filmkompetenz)

ausgearbeitet (vgl. Abb. 6), das einen „multifunktionalen, handlungs- und prozessorientierten Filmbildungsansatz“ mit verschiedenen Teilbildungszielen präsentiert (vgl. Blell/Lütge 2008: 127).

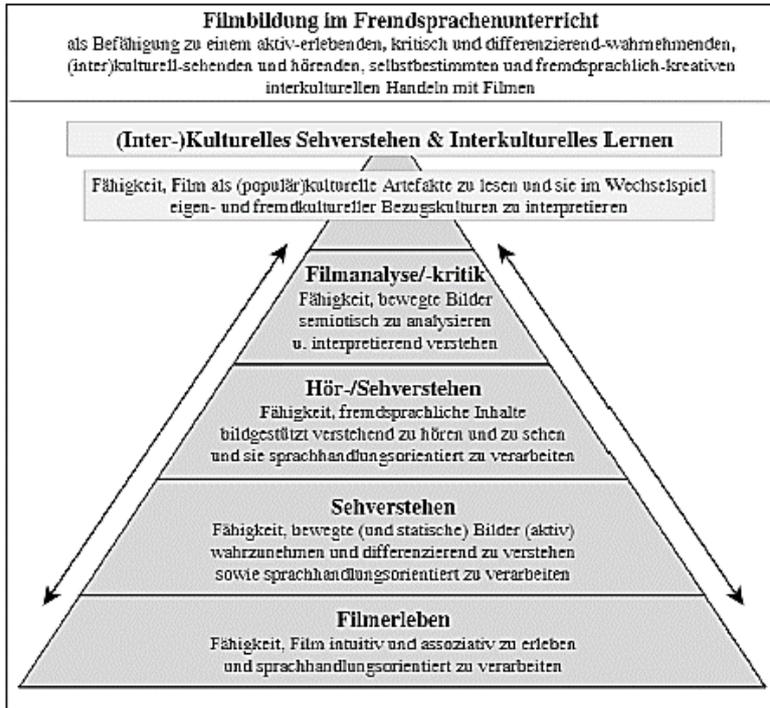


Abb. 6 Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: Bildungsziele (Blell/Lütge 2008:128)

Im Modell werden beim Prozess des Filmerlebens kognitive und affektive Lernprozesse berücksichtigt. Das (inter)kulturelle Sehverstehen und interkulturelle Lernen nehmen in diesem Modell ein übergeordnetes Ziel ein und werden definiert als „Fähigkeit, Film als (populär)kulturelle Artefakte zu lesen und sie im Wechselspiel eigen- und fremdkultureller Bezugskulturen zu interpretieren“ (ebd.: 128). Als „angestrebte Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen (kognitiv und affektiv)“ werden folgende Punkte angeführt (ebd.: 129):

- Befähigung zur Analyse filmischer Vermittlung kultureller u. gesellschaftlicher Gegebenheiten eigener und fremder visueller Kulturen
- Entwicklung von kulturellem Sehverstehen im Spannungsfeld der Visualität bildproduzierender und bildrezipierender Kulturen & Förderung des Fremdverstehens

Somit wird deutlich, dass die Filmbildung im Fremdsprachenunterricht darauf ausgelegt ist, interkulturelles Lernen vor allem auf der affektiven und kognitiven Ebene zu fördern, indem die eigenen und fremden Kultureindrücke analysiert und Perspektivenübernahme und -wechsel im

Bereich des Fremdverstehens entwickelt werden sollen. Folglich wird im Rahmen der Filmbildung im Fremdsprachenunterricht interkulturellen Lernens als übergeordnetes Ziel angesehen. Das stützt die Annahme, dass besonders fremdsprachige Filme dafür geeignet sind IKK zu fördern.

3.3 Förderung der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz durch Filme

Bei fremdsprachigen Filmen handelt es sich um authentische Kulturprodukte, in denen fiktionale Wirklichkeiten präsentiert werden, die auf (fremd)kulturelle Lebenswelten und -konzepte rekurrieren und die menschliche Begegnungen und Konflikte inszenieren. Deshalb biete dieses Medium ein hohes didaktisches Potenzial für interkulturelle Lernprozesse (vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 8, 9). Die Förderung der IKK im Zusammenhang mit Filmen eignet sich besonders, da die Verknüpfung von „affektiven und kognitiven Verstehensprozessen“ und die Wahrnehmungsschulung sowie die „Bewusstseinsbildung“ angeregt werden können (vgl. Schuhmann 2012: 175). Aber auch die kommunikative Handlungsfähigkeit kann durch die Arbeit mit Filmen angebahnt werden. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie durch die Auseinandersetzung mit Filmen die verschiedenen (Lern-)Bereiche der IKK gefördert werden können. Um die verschiedenen Fördermöglichkeiten aufzuzeigen, habe ich versucht der Übersicht halber die Fördermöglichkeiten in Themenbereiche einzuteilen. Es soll an dieser Stelle betont werden, dass die aufgeführten Fördermöglichkeiten in engem Zusammenhang zueinanderstehen, da sie die verschiedenen Kompetenzbereiche der IKK einbeziehen und deshalb nicht isoliert voneinander betrachtet werden sollten.

Interkulturelle Begegnungssituationen

Interkulturelle Begegnungssituationen mit Menschen aus der Zielkultur sind im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Klassenzimmer normalerweise schwer zu realisieren. Deshalb bieten gerade Filme eine Möglichkeit diese Begegnungssituationen für die Schüler erfahr- und wahrnehmbar zu machen, um sie auf zukünftige reale Begegnungen mit

Menschen aus der Zielkultur vorzubereiten, die „Sprechlust“ (vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 10, Surkamp 2016: 73) anzuregen sowie den Abbau von Sprechhemmungen zu fördern.

Film als Kulturgut

Da es sich bei Filmen um „authentische Produkte der Zielkultur“ (Leitzke-Ungerer 2012: 15) handelt, erhalten die Schüler die Möglichkeit, sich mit den kulturellen Besonderheiten dieses Mediums auseinanderzusetzen. Für den Französischunterricht wird Filmen z. B. eine besondere kulturelle Bedeutung zugeschrieben, weil das Kino in Frankreich ein wichtiges Kulturgut darstellt, das die (fremd)kulturelle Teilhabe bewirken könne (vgl. Lange 2012: 296).

Authentische Kommunikationssituationen

Für die (fremd)sprachliche Dimension interkulturellen Lernens zeigen Filme authentische Sprechsituationen (vgl. Surkamp 2016: 74), in denen die Fremdsprache mit ihren unterschiedlichen Registern, Dialekten, Intonationen oder Sprechgeschwindigkeiten präsentiert wird. Die Komplexität der Fremdsprache kann durch die mehrkanalige Filmwahrnehmung entlastet werden, wodurch Verstehensprozesse erleichtert werden. Die Schüler erhalten somit die Möglichkeit, ihr (fremd)sprachliches Wissen anzuwenden und es zu erweitern. Darüber hinaus erhalten die Schüler durch die dargestellten Kommunikationssituationen einen Einblick in die Besonderheiten der „non- und paraverbalen“ (vgl. Lange 2012: 296) Codes, die die Wahrnehmung der pragmatisch-kommunikativen Ebene der Fremdsprache in ein anderes Licht rücken kann.

Einblicke in fremdkulturelle Lebenswelten

Filme bieten die Möglichkeit, Einblicke in zielkulturelle Lebenswelten zu erhalten, auch wenn fiktionale Wirklichkeiten dargestellt werden. Denn die dargestellte Wirklichkeit steht „in einem engen Wechselverhältnis zur Realität, die [die Filme] beleuchten, kritisch hinterfragen und bisweilen auch umdeuten“ (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 10, 9).

„Aus kulturwissenschaftlicher Sicht handelt es sich bei Filmen um ein Medium, in dem sich Kultur – verstanden als der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von Vorstellungen, Denkformen, Empfindungsweisen und Werten – materialisiert. Filme können als kulturelle Ausdrucksträger angesehen werden, da sie über ihre Inhalte und Formen lebensweltliche Belange thematisieren (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 10).

So kann auch soziokulturelles Wissen über die Fremdkultur(en) erworben werden. Durch Filme werden meistens (unbewusst) Informationen entnommen, die als Teil des Weltwissens verarbeitet werden können. Um im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sicherzustellen, dass die im Film dargestellten Wirklichkeiten nicht zu falschen und vorurteilsbehafteten Wahrnehmungen führen, müssen Strategien zum Umgang mit diesem Medium gefördert und Medialitätsbewusstsein entwickelt werden.

Empathie und Perspektivübernahme

Darüber hinaus eignen sich Filme hervorragend, um besonders die emotional-affektive Dimension der IKK zu fördern, da durch die Kombination der visuellen und auditiven Elemente des Films leichter Emotionen evoziert werden können als beim Lesen von literarischen Texten, weil bei der Filmrezeption zeitgleich mehrere Sinne angesprochen werden (vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 9, Leitzke-Ungerer 2012: 15). Besonders die Identifikation mit den Figuren, die durch die „Anteilnahme am Geschehen“ hervorgerufen wird, regt die „Entfaltung der eigenen Urteilsfähigkeit“ an (vgl. Blell/Lütge 2004: 404). In diesem Zusammenhang könnten Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu fremdkulturellen Wertevorstellungen und Verhaltensmustern der Figuren ausgemacht werden (vgl. ebd.).

Fremdverstehen

Die im Film visualisierten (fremd)kulturellen sozialen Interaktionen und (fremd)sprachlichen Kommunikationssituationen bieten Anlässe für die Schüler, sich mit dem dargestellten Selbstverständnis der Fremdkultur auseinanderzusetzen. Hierfür wird bei der Filmrezeption das eigene soziokulturelle Wissen und die eigenen Erfahrungen bei der Filmsichtung

miteinbezogen und mit der fremden Erfahrungswelt bzw. -perspektive in Beziehung gesetzt, wodurch das Fremdverstehen gefördert werde (vgl. Henseler/Möller/Surkamp 2011: 13). Filmverstehen und Fremdverstehen sind kreative Formen des Verstehens, „bei denen wir bereit sein müssen, uns auf Neues und Fremdes einzulassen“ (ebd.).

Fremdsprachige Filme präsentieren „Bedeutungskonstruktionen“ und „Interpretationen einer gesellschaftlichen Wirklichkeit“, die narrativ im Film konstruiert werden (vgl. Schuhmann 2012: 174). Um die Besonderheiten der narrativen Struktur erfassen und analysieren zu können, kann das Fremdverstehen auf inhaltlicher und formaler Ebene angebahnt werden (vgl. ebd.):

- Auf inhaltlicher Ebene kann die narrative Konstruktion von Identitätsentwürfen in inter- bzw. multikulturellen Kontexten beleuchtet werden. Weiterhin bieten die fiktionalen Begegnungs- und Kommunikationssituationen von Figuren mit unterschiedlichen (fremd)kulturellen und (fremd)sprachlichen Hintergründen viele Möglichkeiten für interkulturelle Verstehensprozesse. (Fremd)sprachliche und (fremd)kulturelle Kommunikation wird durch den Film affektiv und narrativ visualisiert.

„Ihre Fremdheitserfahrungen und interkulturellen Missverständnisse oder ihre interaktiven Aushandlungsprozesse werden dargestellt, und die Zuschauer sind aufgefordert zu erkennen, wie und wodurch die interkulturellen Missverständnisse zustande gekommen sind und auf welche Weise sie sich hätten vermeiden lassen“ (ebd.).

Durch das Verstehen der Figurenperspektive(n) kann der Perspektivenwechsel gefördert werden, denn das Erkennen der Handlungsmotive, der Konflikte und der Missverständnisse der Figuren kann durch die Gegenüberstellung und den Vergleich der unterschiedlichen (sowohl die eigene als auch die dargestellten) Perspektiven angestoßen werden. Dies kann die „Erweiterung der eignen Perspektive auf [die] Wirklichkeit“ ermöglichen sowie „Differenzierungen in Selbst- und Fremdkonzepte“ erzielen (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 10). Da in fremdsprachigen Filmen auch auf (fremdkulturelle) Wertevorstellungen und -ordnungen rekurriert

wird, was sich im Verhalten bzw. Handeln der Figuren äußert, werden manchmal bewusst oder unbewusst Stereotypisierungen vorgenommen, die durch die Schüler bewusst erkannt und kritisch reflektiert werden müssen (vgl. ebd.).

- Auf formaler Ebene gilt es die „Inszenierungsverfahren“ durch den Einsatz von filmtechnischen Mittel zu analysieren. Schuhmann (2012: 174) erwähnt hierbei auch die Berücksichtigung von kulturspezifischen Filmtechniken wie z. B. lange Einstellungen, die im französischen Film oft verwendet werden.

Erweiterung des eigenen Horizonts

Filme können als „kulturelle Orientierungssysteme“ genutzt werden, „die eine Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts der Lernenden, die Reflexion über eigen-, fremd- und transkulturelle Aspekte“ ermöglichen (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 11). Durch die Auseinandersetzung mit der Zielkultur kann die kritische Reflexionsfähigkeit bezogen auf die eigene Lebenswelt und „eigenkulturelle Verhaltensweisen (Blell/Lütge 2008: 134) gefördert werden, indem die „Distanz zu eigenen Sichtweisen und Haltungen“ hergestellt wird (vgl. ebd.: 19). An dieser Stelle ist jedoch die Tatsache zu berücksichtigen, dass Filme aufgrund ihrer Fiktionalität keine (fremd)kulturellen Realitäten darstellen. Deshalb sollten die Lernenden dahingehend sensibilisiert werden, dass verzerrten Wirklichkeitswahrnehmungen und Stereotypenbildung entgegengewirkt werden kann.

Wahrnehmungsschulung

Durch Filme kann „Interkulturelles Verstehen“ als ein „komplexe[r] Wahrnehmungsvorgang von Sehen und Hören, Mitfühlen und Distanzieren, kulturellem Kodieren und Dekodieren erfahrbar“ (Schuhmann 2012: 171) gemacht werden. Durch die Wahrnehmungsschulung können die Schüler auf drei Ebenen dafür sensibilisiert werden (ebd.: 171):

- Förderung der visuellen Rezeption:
Entwicklung der Fähigkeit, die visuellen und kommunikativen Botschaften

der Bilder und Bildfolgen zu entschlüsseln, das eigene Wissen zu aktivieren und neue Einsichten über historische und soziale Zusammenhänge zu gewinnen, sowie kulturspezifische Perspektiven zu erkennen.

- Förderung der auditiven Rezeption:

die Fähigkeit, die Zusammenhänge zwischen dem visuellen und dem auditiven Code zu erfassen und die Funktion der verschiedenen Elemente des auditiven Codes für die Bedeutungskonstitution des Spielgeschehens zu erkennen.

- Förderung der ästhetischen Rezeption:

die Fähigkeit, die spezifischen Mittel der filmischen Darstellung als eine kulturelle Form der Narration und Weltdeutung zu verstehen und z.B. das typisch Französische des filmischen Erzählens wie etwa Detailreichtum, poetische Erzählformen, lange Einstellungen etc. zu erfassen.

Für die interkulturelle Wahrnehmungsschulung müssen Kenntnisse um das Erkennen und Deuten von filmischen Gestaltungsmitteln vorhanden sein bzw. gefördert werden. Das kann für die SEK I aufgrund unzureichender Sprachkenntnisse eine Schwierigkeit darstellen. Damit dies auch in der SEK I ermöglicht werden kann, bietet es sich u. a. an, inhaltliche bzw. thematische Eingrenzungen und Entlastungen vorzunehmen, indem nur bestimmte Aspekte behandelt werden wie z. B. die Auswahl einer bestimmten Szene und das Festhalten einzelner Szenen durch Screenshots, um bspw. die visuelle Rezeptionsfähigkeit zu fördern.

Interkulturelle kommunikative Handlungsfähigkeit

Weiterhin kann durch die Arbeit mit Filmen die handlungsorientierte Dimension der IKK gefördert werden. Kommunikative Handlungen können besonders durch lernerorientierte und handlungsorientierte Verfahren angeregt werden, in denen die Schüler „nicht nur über den jeweiligen Film, sondern auch über sich selbst, ihre Einstellungen und Wertvorstellungen sprechen“ (Henseler/Möller/Surkamp 2011: 9). Eine andere Möglichkeit bieten kreative Verfahren, die interkulturelle kommunikative Handlungen z. B. durch szenische Zugangsformen oder eigene Videoproduktionen ermöglichen.

3.4 Kriterien für die Analyse des interkulturellen Potenzials von Filmen

Um mithilfe von Filmen IKK zu fördern, müssen auch die Filminhalte berücksichtigt werden, da nicht jeder Film unbedingt dafür geeignet ist, IKK zu fokussieren. Im Rahmen meiner Recherchen habe ich keine expliziten Aufzählungen zu Filmkriterien gefunden, die sich ausschließlich auf das interkulturelle Lernen beziehen. Daher soll im Folgenden der Versuch unternommen werden, geeignete Analysefragen zu formulieren, die bei der Filmauswahl behilflich sein können. Ich beziehe mich in Anlehnung an Caspari/Burwitz-Melzer (2017: 53-54) auf die von ihnen formulierten sieben „Kriterien bzw. Prinzipien für Aufgaben“ zur Förderung der IKK. Da diese Kriterien explizit auf die IKK ausgerichtet sind und diese m. E. ebenfalls auf die Arbeit mit Filmen übertragen werden können, habe ich diese für die Kriterien in Form von umformulierten Analysefragen übernommen (Nummer 1-7). Die letzten drei Fragen (Nummer 8-10) habe ich basierend auf meinen bisherigen Erkenntnissen hinzugefügt. Da Filme aufgrund ihrer zeitlichen Dauer manchmal zu umfangreich sind, um sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Ganzen zu sichten, beziehen sich die Fragen auch auf den Einsatz einzelner Szenen:

| Analysefragen für die Film- bzw. Szenenauswahl |
|---|
| 1) Werden interkulturelle bzw. multikulturelle Begegnungssituationen dargestellt? → bezogen auf nationale oder ethnische Hintergründe oder Alter, Geschlecht, sozialer Status, Berufsgruppe, persönliche Erfahrungen etc. |
| 2) Werden die Lernenden mit neuen Themen und Sachverhalten konfrontiert, die eine Erweiterung und Differenzierung von Bekanntem erfordern? |
| 3) Verlangt der Film bzw. die Szenenauswahl die Anwendung soziokulturellen Hintergrundwissens (thematisches Wissen und z. B. Wissen über Sprachgebrauch und Kommunikationsregeln) über die dargestellten Kulturen und/ oder die eigene Kultur? |
| 4) Können interkulturelle Lernprozesse durch Verfahren zur Förderung von TMK ¹² unterstützt werden, in denen Verstehensprozesse vom ersten, subjektiven Verstehen bis zum faktengestützten, abwägenden Interpretieren nachträglich bewusst gemacht wird? |
| 5) Ermöglicht der Film bzw. die Szenenauswahl einen bewussten Perspektivwechsel und ggf. Koordination mehrerer Perspektiven? |
| 6) Wodurch können sich die Lernenden im Vergleich zum Dargestellten der eigenen Perspektive bewusst werden und diese reflektieren? |
| 7) Welche binationalen bzw. bikulturellen oder globalen Bezüge bietet der Film? |
| 8) Werden im Film interkulturelle bzw. multikulturelle Konfliktsituationen (<i>critical incidents</i>) be- bzw. ausgehandelt? |
| 9) Wie werden die interkulturellen Begegnungssituationen (fremd)sprachlich bewältigt (bezogen auf sprachliche Register, Mehrsprachigkeit etc.)? |
| 10) Durch welche filmischen Gestaltungsmittel werden empathische Prozesse angeregt? |

¹² TMK: Text- und Medienkompetenz

4. Exemplarische Analyse des didaktischen Potenzials der Kurzfilmreihe „Paris, je t'aime" (2006)

4.1 Kurzvorstellung der Kurzfilmreihe

Die Kurzfilmreihe „Paris, je t'aime“ (2006)¹³ entstand im Rahmen eines Kompilationsprojekts im Jahre 2006 und wurde 2007 veröffentlicht. Es handelt sich hierbei um einen französischen und international koproduzierten Episodenfilm mit 18 Kurzfilmen (vgl. Filmübersicht Lange/Di Luca 2009: 6, 7) die jeweils von unterschiedlichen Regisseuren inszeniert wurden. Jeder Film stellt eine in sich geschlossene Filmeinheit dar und steht in keinem formalen oder inhaltlichen Zusammenhang zu den anderen Kurzfilmen. Somit können sie auch einzeln im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts behandelt werden. Die zeitliche Dauer der Kurzfilme beläuft sich auf ca. 5-10 Minuten, was für den unterrichtlichen Einsatz aus zeitökonomischer Sicht vorteilhafter sei, da die inhaltliche und formale Analyse kleinschrittig in *activités avant, pendant et après le visionnement* aufgeteilt werden kann und auch die visuellen und auditiven Ebenen getrennt voneinander erschlossen werden können (vgl. Lange 2012: 299, Schuhmann 2012: 177, 178).

Jede Episode ist einem Pariser Arrondissement namentlich gewidmet. Das Oberthema der Filmreihe ist die Liebe in allen Facetten, Ausprägungen, Lebensbereichen und Sprachen. Die Kurzfilmreihe besticht durch seine kulturelle und sprachliche Vielfalt (Französisch, Englisch, Spanisch, Chinesisch), die in unterschiedliche Alltagssituationen eingebunden wird, d. h. es werden verschiedene interkulturelle Lebens- und Begegnungssituationen von Figuren präsentiert, die in Paris leben bzw. dort

¹³ Zur Verfügbarkeit des Films: Die deutsche Version der DVD kann im Handel erworben werden (Sprachen: Deutsch und Originalton, Untertitel: Deutsch und teilweise Französisch für die anderssprachigen Dialoge). Die französische DVD ist schwer zu finden (meist auf Portalen, die gebrauchte Bücher vertreiben wie Medimops) und enthält neben der DVD noch ein Booklet „*Visite guidée du film*“, welches eine Übersicht über die Arrondissements der Drehorte gibt. Der Film wird hier im Originalton und mit anteiliger französischer Untertitelung für die nichtfranzösischen Parts dargeboten. Einzelne Episoden sind auch auf YouTube zu finden. Allerdings werden meistens Untertitel auf verschiedenen Sprachen (u. a. Englisch oder Spanisch) eingeblendet und es kann nicht sichergestellt werden, ob diese überhaupt korrekt sind.

als Tourist Zeit verbringen. Die dargestellten Handlungsverläufe und Figurenerlebnisse ermöglichen die Dekonstruktion des Mythos' um Paris als Stadt der Liebe.

Bereits beim Coververgleich der deutschen und französischen Ausgabe der DVD werden die interkulturellen Unterschiede und Wahrnehmungen in der Liebe verdeutlicht. Während auf dem Cover der deutschen DVD ein großes rotes Herz mit zahlreichen herausstechenden Eiffeltürmen auf Paris als Stadt der Liebe rekurriert, erscheint das Cover der französischen Version durch die symbolische und spazierende Hand und dem roten Mantel deutlich subtiler (vgl. Schuhmann 2012: 182).

Aufgrund des zeitlosen Oberthemas sind die Filme trotz ihres Alters weiterhin interessant und aktuell. Sie bieten viele interkulturelle Lernanreize für den Französischunterricht: u. a. soziokulturelles Wissen über Paris, Wahrnehmungen zur Liebe, Zusammenleben und Identitätsbildung in multikulturellen Gesellschaften, Leben in der Metropole, Mehrsprachigkeit, nationale und kulturelle Klischees und Stereotype, Genderfragen oder sexuelle Orientierung.

Fast alle Filme enthalten Plot Twists, d.h. die Handlung ändert sich abrupt bzw. überraschender Weise in eine unerwartete Richtung. Deshalb bietet die Kurzfilmreihe ebenfalls vielfältige Anlässe zur Hypothesenbildung, zur Formulierung von Erwartungen, zum Fremdverstehen und zur eigenen Reflexion. Grundsätzlich eignen sich alle Episoden für die Anbahnung interkulturellen Lernens.

Es gibt bereits einige didaktische Überlegungen und Unterrichtsvorschläge zum interkulturellen Einsatz einzelner Kurzfilme im Französischunterricht (vgl. Blume 2008: 46,47, Lange 2012: 295-307, Lange/Di Luca 2009, Schuhmann 2012: 171-186, Saathoff: 2007). Vor allem die Unterrichtsvorschläge von Lange/Di Luca (2009, Klett) und Saathoff (2007, RAAbits) werden im Rahmen dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.3) detaillierter analysiert werden. Eine Untersuchung aller Kurzfilme hinsichtlich ihres interkulturellen Potenzials wäre im Rahmen dieser Arbeit zu umfangreich, da jeder Film andere filmische Besonderheiten aufweist.

4.2 Analyse von vier ausgewählten Kurzfilmen

Ich werde im Folgenden vier ausgewählte Kurzfilme genauer analysieren und die Unterrichtsvorschläge zu diesen Episoden mitberücksichtigen (vgl. Kap. 4.3). Die ausgewählten Episoden wurden basierend auf den vorhandenen Unterrichtsvorschlägen ausgesucht, um mindestens eine Analysegrundlage zu haben. Da vor allem die emotional-affektive Ebene im Bereich der Einstellungen der IKK (vor allem in der SEK I) oft vernachlässigt wird (vgl. Kap. 2.3), aber bei der Arbeit mit Filmen gerade dieser Bereich gefördert werden soll (vgl. Kap. 3.3), werden im Rahmen der eigenen Analyse diese Aspekte fokussiert. Denn die Inbezugnahme der subjektiven Eindrücke und Erfahrungen der Schüler ist wesentlich für die Entwicklung von Empathie, Perspektivenübernahme und -wechsel, Wahrnehmungsschulung sowie Bewusstseinsbildung.

4.2.1 Analyse von „Quais de Seine“ (Regie: Gurinder Chadha)

Inhalt:

Drei männliche französische Jugendliche sitzen am Ufer der Seine und sprechen auf aufdringliche Weise die vorübergehenden Passantinnen bezüglich ihres Aussehens an. Diese kontern mit spitzen Kommentaren zurück. In unmittelbarer Nähe der Jungs sitzt eine junge Frau namens Zarqua, die ein Kopftuch trägt und belächelnd das Geschehen beobachtet. Als sie aufsteht, um den Ort zu verlassen, fällt sie auf den Boden. Einer der jungen Männer, François, eilt ihr zur Hilfe. Die Beiden kommen ins Gespräch und er fragt sie, warum sie mit dem Kopftuch ihre Schönheit verstecke. Kurze Zeit später bricht das Mädchen auf zur *Mosquée de Paris*. Der junge Mann folgt ihr ohne ihr Wissen und wartet vor der Tür auf sie. Als sie mit ihrem Großvater die Moschee verlässt, kommen François, Zarqua und ihr Großvater ins Gespräch. Der Großvater bietet ihm an, sie auf ihrem Weg zu begleiten. Sie unterhalten sich über ihre Hoffnungen und Zukunftswünsche.

Analyse:

Der Kurzfilm beginnt mit einem romantischen Panoramablick über Paris in der auktorialen Erzählhaltung (vgl. Schuhmann 2012: 181). Die Handlung besteht aus zwei Teilen, die örtlich festgelegt sind (erster Ort: *Quais de Seine*, zweiter Ort: vor der *Mosquée de Paris*). Der Zuschauer wird im ersten Teil sofort in das Handlungsgeschehen eingebunden. Die drei jungen Männer, am Ufer sitzend, werden in der Vogelperspektive gezeigt, während sie die weiblichen Passanten, die unterschiedliche ethnische und kulturelle Hintergründe aufweisen, auf aufdringliche Weise ansprechen und ihre Grenzen austesten. Der historische Ort wird präsentiert als symbolischer Raum der kulturellen Vielfalt, wo die Heranwachsenden ihre Zeit verbringen. Der Zuschauer verfolgt die gezeigte Situation als „Voyeur“ (vgl. Lange/Di Luca 2009: 6; Lange 2012: 301), indem durch das Schuss-Gegenschuss-Prinzip einerseits die Kommentare der Jungs (Vogelperspektive) und andererseits die Gegenreaktionen der weiblichen Passanten (Froschperspektive) gezeigt werden. Dadurch erscheint das Geschehen zu Beginn sehr schnell voranzuschreiten. Erst als François Zarqa bemerkt, scheint sich die Handlung zu verlangsamen. Dieser Eindruck wird u. a. durch die Nahaufnahmen und die verlangsamten Kamerabewegungen, die die zwei Figuren zeigen und verfolgen, intensiviert, wodurch situative Empathie erzeugt werden kann. „Die Kameraführung folgt den Blickwechseln der Jugendlichen und entwickelt sich zu einer subjektiven Perspektive der Protagonisten“ (Schuhmann 2012: 182). Auch die auditive Ebene unterstützt diese Fokussierung. Während am Anfang der Szene im Hintergrund noch eine Popmelodie zu hören ist, klingt diese langsam ab je näher der Dialog zwischen François und Zarqa rückt. Hier beginnt auch die eigentliche Schwerpunktsetzung des Films, nämlich die Vermittlung der inhaltlichen Botschaft, die durch die nonverbalen (Gestik und Mimik) Reaktionen der Protagonisten unterstützt wird. Im Gespräch (vgl. Transkription Anhang (4)) glaubt François, dass Zarqa gezwungen wird, das Kopftuch zu tragen. Sie hingegen erklärt ihm, dass sie es losgelöst von Schönheitsidealen als Ausdrucksform ihrer

individuellen Identität ansieht. Zarqua stellt durch das Gespräch im Gegenzug fest, dass François nicht so wie seine klischeebehafteten Kumpels ist. Der Film visiert somit die Dekonstruktion von Vorurteilen an, zeigt die Annäherung von zwei unterschiedlichen kulturellen Perspektiven auf und präsentiert den positiven Umgang mit kulturellen Differenzen. Auch im zweiten Teil der Handlung vor der *Mosquée de Paris*, zu der François trotz der Einwände seiner Freunde Zarqua mit symbolischer Musikuntermalung (orientalische Musik) folgt (projektive Empathie), werden die kulturellen Differenzen überwunden. Die Neugier und Offenheit François' wird am Ende des Kurzfilms belohnt, als der Großvater von Zarqua sich überraschenderweise auf ein Gespräch mit François einlässt und sich bei ihm bedankt, seiner Enkelin geholfen zu haben. Kulturelle Identität wird somit im Film positiv konnotiert („*C'est très important de connaître son histoire.*“) und gleichzeitig fungiert die Kulturen- und Meinungsvielfalt im Film als Vorbild für einen toleranten und respektvollen Umgang in multikulturellen Gesellschaften („*Elle veut parler de la France, mais de sa France à elle*“).

Im Film wird im ersten Teil größtenteils Umgangs- bzw. Jugendsprache (u. a. *argot, verlan*) gesprochen. Durch das hohe Sprechtempo und das Verschlucken von Lauten vor allem zu Beginn des Films, wenn die Flirtversuche der Jungs gezeigt werden, wird das Sprachverstehen für L2-Lerner erschwert. Sobald der Dialog zwischen Zarqua und François beginnt, nimmt die Verwendung dieser Sprachregister ab, sodass im weiteren Verlauf das Gesagte besser verständlich wird. Eventuell ist dies durch die Regisseurin bewusst intendiert. Es könnte als ein Mittel der sprachlichen und inhaltlichen Fokussierung gedeutet werden.

4.2.2 Analyse von „Le Marais“ (Regie: Gus van Sant)

Inhalt:

Eli, der englischsprachig ist, arbeitet in einer Druckerei. Als Gaspard mit seiner Arbeitskollegin in die Druckerei kommt, fällt Eli ihm sofort auf. Er ist auf den ersten Blick von ihm beeindruckt und glaubt, seinen

Seelenverwandten gefunden zu haben und spricht ihn an. Während Gaspard über seine tief empfundenen Gefühle spricht, hört ihm Eli nur zu. Gaspard hinterlässt ihm seine Telefonnummer und verlässt die Druckerei, aber Eli hat kaum Etwas von dem Gesagten verstanden. In der Schlusszene sieht man wie Eli ebenfalls die Druckerei verlässt und zu rennen beginnt.

Analyse:

Der Stadtteil hat in diesem Film eine symbolische Bedeutung. Der Annäherungsversuch von Gaspard ereignet sich in dem Viertel in Paris, das bekannt für seine Schwulenbars ist. Homosexuelle Liebe wird im Kurzfilm als Alltagsphänomen präsentiert.

Die Handlung beginnt mit Eli, der vor der Druckerei eine Pause macht und anschließend seine Arbeit wiederaufnimmt. Kurz darauf betreten Gaspard und seine Arbeitskollegin die Druckerei. Um den Raum der Handlung zu kontextualisieren, wechseln die Kameraeinstellungen zwischen den Halbtotalen und den Halbnahen Einstellungen. Als der Chef, Christian, Eli auf Französisch bittet, den Gästen Wein zu servieren, wird das Missverständnis im Film angebahnt. Gaspard glaubt, dass Eli Französisch sprechen kann oder gar Franzose ist. So geht er auf ihn zu, weil er glaubt, ihm irgendwo schon einmal begegnet zu sein. Die Kamera bewegt sich in diesen Szenen mit Gaspards Bewegungen, sodass der Eindruck entsteht, dass der Zuschauer neben Eli sitzt und Gaspard in seinem Redefluss und Bewegungen verfolgt. In den Szenen, wo Eli sitzend gezeigt wird während Gaspards sprachlich leicht verständlichem „Monolog“, bewegt die Kamera sich nicht. Somit visualisieren die Kamerabewegungen das offensive Verhalten Gaspards und die defensive Haltung Elis. Gaspard glaubt mit Eli eine mystische Seelenbegegnung zu erleben („*T’as l’air mystique... Tu crois aux esprits?*“). Der Redeinhalt ist bei ihm wichtig, um seine Perspektive und Gefühle zu verstehen. Elis Reaktionen erscheinen fast schon apathisch, weil er Gaspard kaum etwas entgegnet. Bei ihm stehen auf der visuellen Ebene vor allem seine nonverbalen Reaktionen im Vordergrund. Durch seinen irritierten und aufmerksamen Blick wird seine Perspektive

verdeutlicht. Verbal äußert sich Eli nur zweimal: 1. Als Gaspard von dem Glauben an Seelen spricht, fragt Eli nach Feuer, was im übertragenen Sinne als „Entfachung der Leidenschaft“ interpretiert werden könnte und 2. als Gaspard ihn fragt, ob er sich setzen dürfe und Eli diesen Wunsch bejaht. Auch wenn Gaspard bemerkt, dass seitens Eli kaum Reaktionen zum Gesagten ausgedrückt werden („*Pas très bavard.*“), lässt er sich davon nicht einschüchtern und hinterlässt ihm seine Telefonnummer. Als Christian Eli fragt, was Gaspard von ihm wolle, wird die eigentliche Pointe präsentiert und das Missverständnis aufgelöst: Elis Französischkenntnisse haben nicht gereicht, um Gaspard zu verstehen. Die Ironie der Situation wird dem Zuschauer erst dann ersichtlich, denn Gaspard hätte mit ihm auch auf Englisch sprechen können, wie er es in den Anfangsszenen auch mit seiner Arbeitskollegin getan hat.

Der Film endet mit einem offenen Ende. Man sieht, dass Eli die Druckerei verlässt und beginnt zu rennen. Will er die verpasste Chance nachholen? Hier bietet die musikalische Untermalung Raum für Interpretationsmöglichkeiten. Während in der Szene der Druckerei nur die Arbeitsgeräusche im Hintergrund zu hören sind, wird durch den eingespielten Song (*Lonely Blue Boy* von Conway Twitty) Elis Situation aufgegriffen, indem gezeigt wird, wie er seine blaue Arbeitsjacke vor der Druckerei beiseite schmeißt und beginnt nach Etwas oder Jemanden suchend durch die Pariser Straßen zu rennen.

4.2.3 Analyse von „Faubourg Saint-Denis“ (Regie: Tom Tykwer)

Inhalt:

Die Handlung beginnt mit der Anfangsszene, in der der Franzose Thomas, der nicht sehen kann, am Computer arbeitet und einen Anruf von seiner Freundin Francine erhält. Sie verkündet poetisch („Our spring was wonderful, but summer is over now [...]“, vgl. Anhang (4)) das Ende der Beziehung. Daraufhin legt Thomas abrupt den Hörer auf und in dieser Sekunde läuft die ganze Beziehung mit Francine vor seinem inneren Auge ab. Thomas sieht die Schuld des Scheiterns der Beziehung bei sich und

entschuldigt sich innerlich in der letzten Szene bei Francine. Plötzlich klingelt das Telefon wieder und Thomas wird aus seinen Erinnerungen herausgeholt. Es ist wieder Francine, die das vermeintliche Beziehungsende als Missverständnis aufdeckt.

Analyse

Im Film wird die interkulturelle Liebesbeziehung von Thomas und Francine behandelt. Francine zieht für ihre Schauspielausbildung von Boston nach Paris und spricht kein Französisch. Deshalb kommuniziert das Liebespaar auf Englisch. Die Tatsache, dass Thomas eine Seheinschränkung hat, scheint die Beziehung nicht zu beeinträchtigen. Es sind viel mehr die Pflichten und Routinen des Alltags und die unterschiedlichen Persönlichkeiten, die die Liebe zu gefährden scheinen. Dieser Gefahr wird sich Thomas bewusst, als er aufgrund eines Missverständnisses glaubt, dass Francine sich von ihm trennen will.

Dieser Kurzfilm weist den komplexesten Aufbau hinsichtlich der eingesetzten filmischen Gestaltungsmittel. Der Film ist in eine Binnen- und Rahmenhandlung aufgeteilt. Die Anfangsszene (erster Anruf von Francine) und die Schlusszene (zweiter Anruf von Francine) stellen die Rahmenhandlung dar. Bereits an dieser Stelle werden durch die Verwendung der Einstellungsgrößen (Zoom von Nah- zu Detailaufnahme vgl. Anhang (4)) die Gefühlsregungen von Thomas fokussiert (somatische Empathie). Der Zuschauer wird gezwungen, sich in die Situation von Thomas einzudenken (imaginative Empathie), indem er herausgefordert wird, das Rätsel um Francines Anfangsaussage zu lösen.

Es folgt der Erinnerungsstrom von Thomas, der in Form eines Monologs als Voice-Over-Kommentar von Thomas gesprochen wird und der mit der Bekanntschaft der beiden Liebenden beginnt und dann in einer temporeichen Assoziationsmontage mit vielen Schnitten und unterschiedlichen Einstellungsgrößen den ganzen Beziehungsverlauf im Schnelldurchlauf durch Zeitraffung aufzeigt.

„Die Bilderflut, die der (blinde!) Ich-Erzähler des Kurzfilms assoziiert und kommentiert, beschwört mithilfe komplexer filmtechnischer Mittel

(Zeitraffer, rascher Wechsel von Einstellungsgrößen, Perspektiven und Schärfen, temporeicher Schnitt und Soundteppich) die Intensität dieser Liebe herauf". (Schwahl 2013, 53)

Während des Erinnerungsstroms erhält der Zuschauer einen Einblick in die Lebenswelt des Paares: die Plätze des 10. Arrondissements, ihr Zuhause, ihre Aktivitäten und Hobbies. Man könnte den Eindruck erhalten, dass nur die Perspektive von Thomas beleuchtet wird, da seine Sicht auf die Beziehung sowohl auf der Bild- als auch auf der Tonebene wiedergegeben wird. Durch die Nahaufnahmen auf Francines Gesicht und die Darstellung ihrer Mimik und Gestik wie bspw. in den verschiedenen Schreiszene (Schreien aus Lebensfreude, Erregung, Spaß, Wut oder Frust) und die intertextuellen Bezüge durch die Szenen, in denen sie schauspielert, wird eine Annäherung an ihre Innen- und Gefühlswelt ermöglicht (vgl. Anhang (4)). Besonders eindrücklich ist hierbei die Montage, die durch die hohe Schnittfrequenz die Sinneswahrnehmungen von Thomas und Francine „schlagartig aneinanderreicht“ (Staiger 2010: 94). „Durch Wiederholungen der verschiedenen Situationen, die unterschiedlich emotional aufgeladen sind (z. B. Bahnhofsszenen vgl. Anhang (4)), wird die zunehmende Distanz und Entfremdung der Beiden aufgezeigt und die einzelnen Phasen der Beziehung verdeutlicht“ (Özdemir 2017: 9). Die Wiederholungen im Voice-Over („*Je révisais mes examens.*“) verstärken diesen Effekt, wodurch die „Leichtigkeit und Unbeschwertheit des Anfangs“ (Staiger 2010: 95) in eine Routine übergeht und Francine sich vernachlässigt fühlt. Die gezeigten Orte wie z. B. der Bahnhof unterstützen als symbolische Räume den Entfremdungsprozess der Figuren (projektive Empathie). Auch die Musik der Binnenhandlung, die als suggestiver „Klangteppich“ (Schwahl 2013: 54) eingesetzt wird, projiziert die emotionale und atmosphärische Gestaltung der Szenen.

Als Thomas durch den zweiten Anruf Francines von seinem Bewusstseinsstrom erlöst wird und das Missverständnis um das vermeintliche Beziehungsende aufgelöst wird, endet der Film mit der symbolischen Aussage von Thomas („*No, I see you.*“). Damit soll angedeutet werden, dass nicht seine Seheinschränkung die Beziehung

belastet hat, sondern seine Blindheit Francines Bedürfnissen gegenüber eine Gefahr für die Beziehung dargestellt hat.

Die sprachliche Ebene des Films weist neben den eindrucksvollen filmischen Gestaltungsmittel ebenfalls Besonderheiten auf. Die englische Sprache fungiert einerseits als Kommunikationssprache des Paares und andererseits als rhetorisches Stilmittel in den Schauspielszenen von Francine („*I'm dying. You hear that? I'm dying in here.*“). Diese Szenen sollen auf ihre Unzufriedenheit in der Beziehung anspielen. Bezogen auf die französische Sprache, die Thomas in seinem Voice-Over-Kommentar verwendet, ist festzustellen, dass neben den Wiederholungen, die die Routine der Beziehung betonen soll, die Zeitformen *passé composé* und *imparfait* als stilistisches Mittel genutzt werden (vgl. Transkription Anhang (4)). Für die Beschreibung der ersten und einmaligen Erfahrungen am Anfang der Beziehung wie z.B. der Umzug von Francine oder der erste Kuss wird im Französischen grundsätzlich das *passé composé* genutzt, während das *imparfait* bei sich wiederholenden und routinierten Handlungen verwendet wird.

4.2.4 Analyse von „14^{ème} arrondissement“ (Regie: Alexander Payne)

Inhalt:

Eine Touristin aus den USA namens Carol besucht für eine Woche einen Sprachkurs für Erwachsene in Paris. Sie liest ihren Aufsatz über ihren Aufenthalt in Paris vor und beschreibt dabei ihre Eindrücke und berichtet über ihre Erfahrungen, die sie im Rahmen ihres Aufenthaltes in Paris sammelt.

Analyse

Diese Episode ist die letzte der Kurzfilmreihe. Sie wird eingeführt mit einem schwarzen Bild, damit nur die auditive Ebene betont wird. Man hört, dass eine Lehrperson fragt, wer seinen geschriebenen Aufsatz über seine Reiseerfahrungen vorlesen möchte. Carol meldet sich. Sie liest ihren Aufsatz über einen besonderen Tag ihres Aufenthaltes in Paris aus dem Off vor. Sobald sie anfängt ihn vorzulesen, ändert sich das Bild. Es wird das

Hotel gezeigt, in dem sie bleibt. Im weiteren Verlauf des Berichtes werden die unterschiedlichen Orte, die sie besucht, die Aktivitäten gezeigt, die sie unternimmt, und ihre Gedanken und Gefühle beschrieben, die sie in den jeweiligen Situationen empfindet.

Die Sprache des vorgelesenen Aufsatzes enthält viele sprachliche Fehler. Durch ihre Aussprache und die „Verenglischung“ der Sprache bemerkt man sofort, dass sie aus den USA kommt. Die Fehler verhindern aber nicht das Verständnis des Gesagten. Auch wenn Carol sprachliche Fehler macht, ist sie ambitioniert, ihre erworbenen Fremdsprachenkenntnisse in Paris anzuwenden. Die Szene, in der sie eine Französin nach einem guten Restaurant fragt, verdeutlicht ihre Touristenrolle. Man antwortet ihr auf Englisch und empfiehlt ihr ironischerweise ein asiatisches Restaurant.

Der Überblick über die Orte, an denen sie sich aufhält, werden in Panorama oder Totalen Einstellungsgrößen gezeigt. Demgegenüber werden Carols Handlungen und ihr Verhalten in der amerikanischen bzw. halbnahen Einstellung gezeigt. Ihre Gefühlsregungen werden durch die nahe Einstellungsgröße fokussiert (somatische Empathie). Die visuelle Ebene des Films kontextualisiert die auditive Ebene, indem die verbalen Informationen aus dem Off bildlich gezeigt werden. Die Perspektivierung der gedanklichen Innenwelt der Protagonistin wird visuell unterstrichen, indem sie sitzend bzw. stehend in ihrem nachdenklichen Zustand gezeigt wird (vgl. Anhang (4)). Ihre Gestik und Mimik werden in den nahen Einstellungen auch genutzt, um die komischen Momente im Film hervorzuheben („*Je m'en fous, je serai morte*“).

In der letzten Szene sitzt Carol im Park auf einer Bank und reflektiert über das Leben. Es erscheint so, als würde der letzte Film der Kurzfilmreihe eine Art Hommage an das Leben und Paris sein. Carol denkt über ihre traurigen und glücklichen Momente im Leben nach und kommt schließlich zur Erkenntnis, dass ihr Glück überwiegt („*parce que je me sentais vivant*“).

4.3 Unterrichtsvorschläge zu den vorgestellten Kurzfilmen: Analyse und Überarbeitung

In diesem Kapitel werden die Unterrichtsvorschläge von RAAbits (Saathoff 2007) und Klett (Lange/Di Luca 2009) in Bezug auf die Förderung der IKK analysiert werden. Der Fokus bei der Analyse soll dabei auf den Bereich der Einstellungen der IKK gesetzt werden. Wie in Kapitel 2 und 3 bereits beschrieben, wird der Förderung der affektiv-emotionalen Dimensionen der IKK zu wenig Beachtung geschenkt. Aufgrund der Fülle an Aufgaben bietet es sich daher an, die wissensbezogenen Dimensionen bei der Analyse mit dem Bereich der Einstellungen im Zusammenwirken zu kontextualisieren und vor allem die Anbahnung der Empathie, des Fremdverstehens, der Bewusstseinsbildung und der filmischen Wahrnehmung zu fokussieren.

Die Handreichung von Klett (Lange/Di Luca 2009)¹⁴ konzentriert sich auf den unterrichtlichen Einsatz am Ende der SEK I (10. Klasse). Der Einsatz in dieser Phase des Fremdsprachenerwerbs wird nur für kurze Filmausschnitte und landeskundliche Inhalte empfohlen (vgl. ebd.: 4). „Die Unterrichtsvorschläge [...] verfolgen das Ziel, mit einem Angebot aus analytischen und kreativ-produktiven Aufgaben [...]“ (ebd.: 5) mündliche und schriftliche Kompetenzen zu fördern. Es wird weiterhin erwähnt, dass einige Aufgabenstellungen gezielt die „Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ fördern sollen (vgl. ebd.).

„*Mieux connaître Paris avec « Paris je t'aime »* - Eine landeskundliche Unterrichtsreihe für die 11. Bis 13. Klasse“¹⁵ von RAAbits (Saathoff 2007) deutet bereits im Titel die landeskundliche Schwerpunktsetzung und die Förderung der wissensbezogenen Lernbereiche an. Als Kompetenzbereiche werden „Landeskunde, Hörverstehen, Grammatik und Fehlerkorrektur“ (vgl. ebd.) genannt. Interkulturelles Lernen wird nicht explizit erwähnt. Die Unterrichtsreihe hat einen „Modulcharakter“ (Saathoff

¹⁴ Der Erwartungshorizont zu den jeweiligen Aufgabenstellungen von Klett (Lange/Di Luca 2009) wurde nicht im Anhang aufgeführt, da es das Auffinden der jeweiligen Aufgabenstellungen erschweren würde und der Anhang einen zu großen Umfang einnehmen würde.

¹⁵ Leider enthält der Unterrichtsvorschlag von RAAbits (Saathoff 2007) keine Seitenzahlen. Auf jeder Seite steht am Seitenende die Zahl 56. Es handelt sich wahrscheinlich um einen Fehler des Verlags.

2007), d. h. jeder Film kann isoliert behandelt werden. Weiterhin ist bezüglich der Handreichung noch zu erwähnen, dass jeder Film zunächst landeskundlich als übergeordnete Aufgabe anhand einer Pariskarte (vgl. Saathoff 2007: M 3) dem jeweiligen Arrondissement zugeordnet wird.

4.3.1 Aufgabenstellungen zu „Quais de Seine“

Der Kurzfilm wird in den Unterrichtsvorschlägen bei RAAbits (Saathoff 2007) für die dritte Stunde der Unterrichtsreihe angesetzt mit dem Oberthema „*Une rencontre interculturelle sur le quais de la Seine*“. Zur Stundeneinführung werden im Plenum zunächst Hypothesen gebildet in Bezug auf den Zusammenhang der *Mosquée de Paris* und dem 5. Arrondissement (landeskundliches und soziokulturelles Wissen), um anschließend das Hintergrundwissen der Schüler zur Situation muslimischer Frauen in Frankreich zu aktivieren (vgl. Saathoff 2007, B5). Die Aufgabenstellungen sind in folgende Bereiche eingeteilt: 1. *Compréhension*, 2. *Résumé* und 3. *Commentaire* (vgl. Saathoff 2007: M 6). Alle Aufgaben sollen ausschließlich schriftlich bearbeitet werden, was für die Schüler eintönig und demotivierend sein kann. Im Bereich der *Compréhension* sind die Aufgaben a) – i) primär darauf ausgerichtet, das Gesehene und Gehörte bezogen auf den Inhalt und die sprachlichen Besonderheiten (*français familier*) und die Perspektiven der Figuren zu beschreiben (vgl. ebd.). Die Aufgaben sind m. E. zu kompliziert und nicht differenziert gestellt für die erste Annäherung an den Film, da besonders der erste Teil der Handlung bis zum Dialog zwischen Zarqua und François sprachlich schwer zu verstehen ist, weil viele umgangs- und jugendsprachliche Begriffe verwendet werden. Außerdem stellt sich die Frage, ob ein globales Verständnis für diese Szenen zunächst nicht ausreichen würde, um den Konflikt (sexistisches Verhalten Frauen gegenüber und die Reduzierung auf Äußerlichkeiten) zu erfassen, da man dies auf der visuellen Ebene durch das Verhalten der jungen Männer und Frauen erahnen kann. In Bezug auf den Umgang mit den Figurensperspektiven erscheinen die Aufgabenstellungen durch die

ausschließlich inhaltliche Beschreibung eher oberflächlich. Es wird kein Perspektivenwechsel ermöglicht, weil die Deutung der eigenen und fremden Perspektive nicht angebahnt wird. Die Gestaltung der filmischen Mittel wird im Rahmen der Aufgaben ebenfalls nicht beachtet, obwohl diese im Bereich der Filmmusik (westlich/orientalisch), Kostüme/Kleidung als Ausdruck kultureller Identität und kultureller Zugehörigkeit oder Kameraeinstellungen zur Wahrnehmung der nonverbalen Kommunikation etc. viel hergeben. Nach den Verständnisaufgaben soll anschließend ein Resümee geschrieben werden und dann in der Kommentaraufgabe ausgehandelt werden, ob man Zarqua bezüglich ihrer Einstellung zum Kopftuch verstehe. Diese Aufgabenstellung empfinde ich als problematisch, weil ein Zwischenschritt zwischen den Aufgabenbereichen fehlt, nämlich die Deutung der eigenen filmischen Wahrnehmungen. Die Schüler erhalten nicht die Möglichkeit ihre subjektiven Eindrücke und Wahrnehmungen zum Film zu reflektieren. Es wird angegeben, dass Zarquas Einstellung zum Kopftuch im Plenum basierend auf den skizzierten Beschreibungen zu Aufgabe e) im Bereich der Compréhension (vgl. M 6, Aufgabe e) Anhang 6)) diskutiert werden soll. Ohne zunächst Zarquas Perspektive zu deuten, die eigene Perspektive auszuhandeln und entsprechend in Beziehung zu setzen, sollen die Lernenden sich zu ihrer Meinung positionieren. Das birgt die Gefahr in sich, dass Vorurteile gefestigt werden, weil die dargestellten Perspektiven nicht reflektiert werden bzw. kritisch beleuchtet werden und somit auch keine Erweiterung des eigenen Horizonts angebahnt werden kann. Die eigentliche Botschaft des Kurzfilms (Dialog zwischen den Kulturen bzw. Toleranz und Offenheit gegenüber anderen Kulturen) wird somit gar nicht behandelt. Da der Film innerhalb einer Unterrichtsstunde behandelt werden soll, was sehr knapp bemessen ist für diesen Film, wird im Rahmen dieser wissensbezogenen Aufgabenstellungen der Bereich der Einstellungen vernachlässigt.

Die Aufgabenstellungen von Klett (Lange/Di Luca 2009) weisen weitaus differenziertere Lernziele der IKK auf (vgl. Lange/Di Luca 2009: 20) und werden für diesen Film ab der 10. Klasse (Niveau B 1) empfohlen. In den

Lernzielen wird im Bereich der Einstellungen explizit die Überprüfung von eigenen Hypothesen und die Förderung der Empathiefähigkeit aufgeführt. Vor der Filmrezeption wird mit Szenenausschnitten als Bildimpuls gearbeitet, indem die Schüler in der ersten Aufgabe die Bilder zunächst beschreiben und anschließend darauf aufbauend Hypothesen formulieren sollen (vgl. ebd.: 25, KV 1, Aufgabe 1). Anschließend sollen die Schüler in Aufgabe 2 sich vorstellen, was die Figuren in den gezeigten Bildern in zwei möglichen Situationen sagen könnten. Für diese Aufgaben nutzen die Schüler ihr eigenkulturelles Wissen und verarbeiten dieses in den imaginierten Situationen. Gleichzeitig entlastet diese Herangehensweise die erste Rezeption des Filmes, da besonders die ersten Szenen sprachlich schwer zu verstehen sind.

Die Filmrezeption soll im Rahmen der gestellten Aufgaben in mehreren geteilten Sichtungen erfolgen, sodass auch zwischen der ersten und der zweiten Handlung (*Quais de Seine* und vor der *Mosquée de Paris*) Hypothesen zu François' möglichen Handlungen („*À votre avis, que va faire François maintenant?*“) aufgestellt werden sollen, als Zarqua den Ort verlässt (vgl. ebd.: 26, KV 2, Aufgabe 2. c). Diese Hypothesen sollen anhand eines Szenenausschnitts des zweiten Teils (vor der Moschee) überprüft werden (vgl. ebd.: 27, KV 3, Aufgabe 1). Man könnte an dieser Stelle gezielter die verschiedenen Figurenperspektiven aufarbeiten und differenzieren, damit die Lernenden erkennen, dass Vorurteile durch den interkulturellen Dialog widerlegt werden können, denn die Freunde von François bspw. warnen ihn davor, Zarqua zu folgen und mit ihr den Kontakt aufzunehmen. Dieser tut aber genau das Gegenteil.

Nachdem der zweite Teil des Films gesichtet wurde, wird Fremdverstehen angebahnt: *Que veut dire le grand-père avec la dernière phrase? Expliquez.* (vgl. ebd.: 27, KV 3, Aufgabe 2. d). Die Schüler müssen sich in Zarquas Perspektive versetzen, um zu deuten, was mit „ihrem“ Frankreich gemeint ist. Darüber hinaus wird Perspektivenwechsel in den darauffolgenden Aufgaben gefördert, indem in zwei Gruppen ein Tagebucheintrag zum Kennenlernen der beiden Protagonisten jeweils aus der Sicht von Zarqua

bzw. François mithilfe einer vorgegebenen Vorlage geschrieben werden (vgl. ebd.: 28, 29, KV 4). Die Ergebnisse sollen anschließend unter den Lernenden (jeweils einer stellt die Perspektive der anderen Figur vor) verglichen und die unterschiedlichen Eindrücke und Bedeutungszuweisungen auskommuniziert werden. Somit werden im Rahmen der einstellungsbezogenen Aufgabenstellungen auch kommunikative Handlungen angebahnt. Die letzte Aufgabe der Kopiervorlage (vgl. KV 4, Aufgabe 2, S. 29) enthält Ansätze der Perspektivenkoordination. Die Schüler sollen erläutern, inwiefern Zarqua als modernes bzw. traditionelles Mädchen angesehen werden kann und ihre Meinung dazu erklären. Hierfür müssen die Schüler ihre eigene Perspektive und Zarquas Perspektive berücksichtigen und vergleichen. Allerdings stellt sich hier die Frage, ob die Lernenden sich ihrer eigenen Perspektive zu diesem Thema bewusst sind. Es würde sich eventuell empfehlen, die sprachlichen Äußerungen u. a. zu Zarquas Identität und ihren Wertevorstellungen sowie ihrem Verhalten François und ihrem Großvater gegenüber detaillierter zu beleuchten. Darauf aufbauend könnten die Schüler sich in einer weiteren Aufgabe zur Figur Zarquas subjektiv positionieren, damit sie sich ihrer eigenen Meinung abwägend bewusst werden können. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Aufgabenstellungen von Klett (Lange/Di Luca 2009) weitaus mehr die einstellungsbezogenen Dimensionen der IKK fördern. Der Bezug zur eigenkulturellen Perspektive bspw. durch Fragen zum eigenen Umgang mit unterschiedlichen Wertvorstellungen wird allerdings vernachlässigt.

4.3.2 Aufgabenstellungen zu „Le Marais“

Zu „Le Marais“ bietet nur Klett (Lange/Di Luca 2009) Unterrichtsvorschläge. Der Einsatz des Films wird ab Klasse 11 (Niveau B1/B2) empfohlen. Zu den Lernzielen im Bereich der Einstellungen gehören: „das Konstruieren einer vorgegebenen Situation mit drehtechnischen Mitteln“, Fremdverstehen durch die Erschließung der Filmsituation, Verstehen der nonverbalen Codes, „Empathieübung anhand eines Monologs“ und „Porträtierung der

Protagonisten“ (vgl. ebd.: 32). In den ersten Aufgabenstellungen, auf die nicht näher eingegangen werden soll, werden durch die Förderung von soziokulturellem Wissen der Stadtteil *Le Marais* zur Vorbereitung der Filmrezeption kontextualisiert. Danach folgt die Vorbereitung auf das Filmthema „Liebe auf den ersten Blick“. Zunächst wird der französische Begriff *coup de foudre* erschlossen, um anschließend die eigene Perspektive zu diesem Thema herauszuarbeiten: *Pensez-vous que le coup de foudre existe vraiment? Pourquoi (pas)?* (vgl. ebd.: 40, KV 2, Aufgabe 1. c). Durch die Selbstreflexion können sich die Schüler bereits zum Thema positionieren und ihre Meinung nach der Filmrezeption überprüfen und ggf. revidieren. Im Anschluss daran erstellen die Lernenden in Partnerarbeit ein Szenario zu solch einer Kennenlernsituation und spielen diese szenisch vor, wodurch sie Wissen über einen Teilbereich der drehtechnischen Mittel erlangen (vgl. ebd.: 40-41, KV 2, KV 3). Durch die eigene kreative Arbeit wird einerseits die Imagination und Neugier angeregt, die für das Fremdverstehen förderlich sein kann, andererseits werden sie auf die Wahrnehmung der filmischen Gestaltungsmittel und Besonderheiten vorbereitet. Die Filmsicht erfolgt zunächst global, indem der Film bis auf die Schlussszene einmal geschaut und anschließend die Haupthandlung beschrieben wird. Dann erfolgt eine zweite Rezeption, die das Ende auch noch nicht zeigt, in der die Schüler das Verhalten der Protagonisten, Eli und Gaspard, observieren und in einer Tabelle notieren (vgl. ebd.: 42, KV 4, Aufgabe 1. b). Die Tabelle ist aufgeteilt in die Kategorien: *regards, gestes, attitude*. Die Schüler fokussieren ihren Blick auf die Dynamik der nonverbalen Kommunikation, wodurch die eventuelle Schwierigkeit des fremdsprachlichen Verstehens in den Hintergrund gerückt wird. Auf diese Weise porträtieren sie das Verhalten der beiden Protagonisten. Ohne das Ende zu kennen, formulieren die Lernenden im Anschluss daran Hypothesen in Bezug auf Elis Stille und antizipieren sein weiteres Verhalten bzw. seine weiteren Handlungen. Basierend auf dem bisher erworbenem Wissen über die Figur Eli wird in dieser Aufgabe nun die Perspektivübernahme geschult. Die Schüler wissen bis dahin noch nicht,

dass Eli Gaspard (fremd)sprachlich nicht versteht (vgl. ebd., KV 4, Aufgabe 2 a). Im nächsten Schritt wird die fremdsprachliche Dimension fokussiert, in dem „der stille Dialog“ von Gaspard genauer behandelt wird. Anhand einer Multiple-Choice Aufgabe wird zunächst das inhaltliche Verständnis gesichert. Anschließend bewerten die Schüler Gaspards Verhalten durch eine Auflistung in *comportement typique* und *comportement déplacé* (vgl. ebd.: 43, KV 5, Aufgabe 2). Der Vergleich der Schülerergebnisse ist an dieser Stelle sehr interessant, weil die Schüler aus ihrer eigenen Perspektive Stellung zu Gaspards Verhalten beziehen und die Schülermeinungen sich hier sicherlich unterscheiden. Die darauffolgende Aufgabe thematisiert das Missverständnis zwischen den beiden Protagonisten, indem die Schüler die Perspektiven der beiden Protagonisten basierend auf den Nachvollzug in den vorigen Aufgabenstellungen koordinieren. Somit erkennen die Schüler, dass die interkulturelle Kommunikationssituation misslungen ist, obwohl beide Figuren wahrscheinlich dasselbe empfunden haben. An dieser Stelle würde sich noch anbieten die Rolle der verwendeten Fremdsprachen im Kurzfilm zu analysieren. Englisch wird in diesem Film als lingua franca zur reinen Informationsvermittlung in Arbeitssituationen verwendet. Gaspard kann zwar Englisch sprechen, aber um über seine Emotionen zu sprechen, verwendet er seine Muttersprache Französisch. Eli hingegen kann die sprachliche Manifestation auf der emotionalen Ebene nicht erfassen, weil ihm die interkulturellen Bewältigungsstrategien (*savoir faire*) fehlen. Die Schüler werden angeregt, diese Strategien in der nächsten Aufgabe zum Perspektivenwechsel zu schulen, indem sie einen Monolog verfassen sollen, der davon ausgeht, dass Eli zu Gaspard rennt, er ihn einholt und ihm alles sagt, was er ihm vorher nicht sagen konnte (wahlweise auf Englisch oder Französisch). Darüber hinaus werden anschließend in zwei Gruppen Porträts zu Eli und Gaspard erstellt, in denen die Schüler sich persönlichkeitsbezogene Aspekte zu den Figuren ausdenken können. Es soll nachfolgend die Frage kommunikativ ausgehandelt werden, ob Eli und Gaspard als Liebespaar zusammenpassen würden. In den darauffolgenden

Aufgaben wird soziokulturelles Wissen (vgl. ebd.: 44-45, KV 6) erworben, indem auf die gesellschaftspolitische Situation von homosexuellen Paaren eingegangen wird (Stand 2009). Die Aufgaben hierzu könnten aktualisiert werden, in dem die aktuelle juristische Situation beleuchtet wird. Mittlerweile sind sowohl in Frankreich (seit 2013) als auch in Deutschland (seit 2017) homosexuelle Eheschließungen anerkannt. Die Auseinandersetzung mit dem Thema Homosexualität bietet Anlass zur Reflexion über gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen. Eigenkulturelle und fremdkulturelle Perspektiven können auf diese Weise verglichen werden, um der Frage nachzugehen, ob Homosexualität mittlerweile gesellschaftlich mit mehr Offenheit und Toleranz begegnet wird oder nicht.

In der Gesamtheit bieten die Aufgabenstellungen zu diesem Kurzfilm gute und differenzierte Fördermöglichkeiten der IKK. Die einstellungsbezogenen Bereiche der IKK werden in den Aufgabenstellungen mitberücksichtigt. Interkulturelles Lernen ist in dieser Unterrichtssequenz das übergeordnete Lernziel und wird im Zusammenwirken mit den dienenden funktionalen kommunikativen Kompetenzen gefördert.

4.3.3 Aufgabenstellungen zu „Faubourg Saint-Denis“

Die Aufgaben zu diesem Kurzfilm sind bei RAAbits (Saathoff 2007) in die Bereiche „*Compréhension*“, „*Analyse: Le langage du film*“, und „*Les souvenirs de Thomas – Passé composé ou imparfait?*“ eingeteilt. Im Bereich *Compréhension* wird für die Bearbeitung der ersten und zweiten Aufgabe zunächst der erste Teil der Rahmenhandlung (Anruf von Francine) gesichtet. Auf inhaltlicher Ebene soll hier die Aussage Francines zum vermeintlichen Beziehungsende erschlossen werden (vgl. Saathoff 2007: M 11, Aufgabe 1. und 2.). Anschließend wird der ganze Film gesehen und die Schüler sollen in der nächsten Aufgabe die im Film gezeigten Sehenswürdigkeiten benennen (landeskundliches Wissen). Danach wird die Kennenlernszene von Francine und Thomas noch mal geschaut, um in Aufgabe 4 das Missverständnis, wodurch sich die Protagonisten kennengelernt haben (Thomas kann Francine nicht sehen, hört nur ihre

Schreie und will eingreifen) inhaltlich zu erschließen. An dieser Stelle würde sich eigentlich anbieten, dieses Missverständnis vor der Rezeption des Erinnerungsstroms zu nutzen, um Hypothesen zu formulieren, damit mögliche Gründe für das vermeintliche Beziehungsende antizipiert werden können. Die Schüler werden zu Beginn der Filmrezeption vermutlich davon ausgehen, dass die Seheinschränkung Thomas' die Beziehung erschweren könne. Diese Annahme würde durch den weiteren Filmverlauf widerlegt werden.

Die Aufgabe 5 lautet: „*Pourquoi est-ce que la jeune femme est apparemment très impressionnée par Thomas ?*“. Im Erwartungshorizont zu dieser Aufgabe wird angegeben, dass die Schüler hier angeben sollen, dass Francine von Thomas beeindruckt sei, weil er sie trotz (!) seiner Blindheit noch rechtzeitig zur Schauspielschule führe und er somit seine Geschicklichkeit unter Beweis stellen würde. Diese Sichtweise degradiert die Seheinschränkung zu Etwas, das von der „Normalität“ abweicht. Dabei geht es im Film gerade darum, zu zeigen, dass nicht die Seheinschränkung die Beziehung gefährdet, sondern die Vernachlässigung der Bedürfnisse des Partners. Es wäre konstruktiver, die Frage so zu stellen, dass die Schüler anhand des ganzen Beziehungsverlaufs (Erinnerungsstrom) herausarbeiten, was Francine an Thomas liebt und was sie nicht an ihm mag z. B. anhand folgender Fragen: „*Qu'est-ce que Francine aime chez Thomas ?* » und « *Qu'est-ce qu'elle n'aime pas chez Thomas ?*“. Durch den inhaltlichen Nachvollzug und die Beantwortung dieser Frage würde die Perspektivenübernahme Francines gefördert werden. Um den Perspektivenwechsel vollziehen zu können, müsste allerdings zunächst der Erinnerungsstrom Thomas' in Bezug auf die filmtechnischen Besonderheiten erschlossen werden, indem die Schüler für die Wahrnehmungsschulung der rezeptiven, auditiven und ästhetischen Ebenen des Films (vgl. Kap 3.3) sensibilisiert werden. Bei RAAbits ist dieser Aspekt auch in den Aufgabenstellungen im Bereich *Analyse: Le langage du film* nicht ausreichend gefördert. In Aufgabe 6 soll anhand einer Multiple-Choice Aufgabe die Intimität der Liebesbeziehung als „eng“ bestimmt

werden, um anschließend anhand der eingesetzten stilistischen Mittel die Antwort zu legitimieren (vgl. Saathoff 2007: M 11, Aufgabe 6), da die Szenen, die das Paar im Getümmel der Pariser Metropole zeigen, den Eindruck der isolierten Zweisamkeit evozieren. Auf der visuellen Ebene zeigt der Film allerdings die zunehmende Entfremdung des Paares. Daher sollte hier der Fokus nicht nur auf die Intimität der Beziehung gelegt werden, sondern viel mehr auf die ästhetische Funktion der visuellen und räumlichen Darstellung, der durch die Assoziationsmontage die zunehmende Entfremdung perspektiviert. In Aufgabe 7 soll zwar die Entfremdung des Paares durch die Gesten der Figuren beschrieben werden, aber auch an dieser Stelle soll laut dem Erwartungshorizont „nur“ formuliert werden, dass die Protagonisten sich in den späteren Szenen nicht mehr in den Armen halten (vgl. ebd., Aufgabe 7).

Somit erfordern die in RAAbits (Saathoff 2007) vorgestellten Aufgabenstellungen zur Deutung der filmischen Mittel eine hohe kognitive Eigenleistung der Schüler. Es werden keine Hilfestellungen z. B. anhand von Szenenausschnitten für die Lösung der Aufgaben bereitgestellt. Außerdem handelt es sich größtenteils um Aufgaben, die die gezeigten Filmsituationen nur beschreiben sollen. Die Deutung und das Nachvollziehen der unterschiedlichen Figurenperspektive werden somit nicht ermöglicht. Darüber hinaus bieten die Aufgaben keinen Bezug zur eigenen Lebenswelt. In den letzten beiden Aufgaben 9 und 10 sollen die Schüler den zweiten Teil der Rahmenhandlung (zweiter Anruf Francines) auf der inhaltlichen Ebene erklären, indem erstens das Missverständnis aufgeklärt werden soll und zweitens der letzte Satz Thomas' („*No, I see you*“) interpretiert werden soll. Der Erwartungshorizont antizipiert für die Aufgabe 10 nicht reflektierte Schülerbeiträge (vgl. ebd. Erwartungshorizont (M 11, Frage 10), denn der letzte Satz solle hier als großes Kompliment für Francine verstanden werden, weil Thomas' Worte authentisch seien, obwohl er nichts sehen könne. Da wie o. g. kein Perspektivenwechsel angebahnt wird, ist es den Schülern nicht möglich, sich in die Figuren hineinzusetzen und über die Figurenperspektiven zu reflektieren.

Deshalb kann durch die Aufgabenstellungen IKK nicht gefördert werden. Auch der letzte Aufgabenbereich zur Verwendung des *passé composé* und *imparfait* wird zum reinen Heraushören und Anwenden der Zeitformen genutzt (vgl. ebd., M 12). Eine sprachbildende Reflexion über die ästhetische Funktion der Zeitformen im Film ist nicht gegeben.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Aufgabenstellungen von RAAbits (Saathoff 2007) in ihrer Herangehensweise kein „erste[s] subjektive[s] Verstehen bis zum faktengestützten, abwägenden Interpretieren“ (Kap. 3.3) ermöglichen.

Die Aufgabenstellungen von Klett (Lange/ Di Luca 2009) fördern im Vergleich zu RAAbits (Saathoff 2007) weitaus mehr Bereiche der IKK. Die Unterrichtssequenz wird empfohlen ab der Klasse 10 (Niveau B1) und ist auf einen zeitlichen Umfang von 6-8 Stunden angelegt. In den ersten Aufgaben der KV 1 „Beaucoup de bruit pour rien“ wird zunächst der Stadtteil kontextualisiert (vgl. ebd.: 115, KV 1). Dann erfolgt die Rezeption des ersten Teils der Rahmenhandlung (vgl. ebd.: 116, KV 2 „*La poésie de l'amour*“), die von den Schülern inhaltlich beschrieben werden soll. Darauf aufbauend formulieren die Lernenden Hypothesen zu Francines Aussage am Anfang der Szene. Anschließend werden im Sinne des fächerübergreifenden Fremdsprachenunterrichts die von Francine gesprochenen poetischen englischen Worte auf das Französische übertragen, damit der Inhalt des Gedichts und die Metaphorik in Bezug auf den Verlauf der Liebesbeziehung erschlossen werden und Thomas' Reaktion des abrupten Auflegens nachvollzogen bzw. nachempfunden werden kann (vgl. ebd.). Die (fremd)sprachliche Dimension wird somit im Bereich des Wissens gefördert, damit eine Perspektivübernahme angebahnt werden kann. Nachfolgend (KV 3 „*Une relation fougueuse*“) wird die Kennenlernszene zu Beginn der Binnenhandlung rezipiert. Da die Kommunikationssprache der Protagonisten Englisch ist, wird der Dialog des Kennenlernens in einer Zuordnungsaufgabe erschlossen und das erste Missverständnis zwischen den beiden Figuren beschrieben (vgl. ebd.: 117-118, KV 3). In Aufgabe 3 dieser Kopiervorlage folgt die Förderung des Perspektivenwechsels durch

eine interessante kreative Aufgabe. Da die Schüler bis dato nur die Kennenlernszene gesehen haben, sollen sie eine E-Mail aus Thomas' Sicht an einen Freund verfassen und über das Kennenlernen berichten. Die Herausforderung dieser Aufgabe besteht darin, dass die Schüler ihren Sehsinn während des imaginativen Prozesses außen vor lassen müssen, da Thomas nicht sehen kann. Man könnte an dieser Stelle als vorangestellte Aufgabe zur Wahrnehmungsschulung der auditiven Ebene die Kennenlernszene noch mal nur mit dem Ton hören lassen, um sich in die Sinneswahrnehmungen von Thomas einfühlen zu können.

Die Wahrnehmungsschulung auf der visuellen und ästhetischen Ebene wird in den Aufgabenstellungen der Kopiervorlage 4 „*Les saisons de l'amour*“ gefördert (vgl. ebd.: 119, KV 4). Die Schüler beschreiben zunächst anhand von Szenenausschnitten die „Jahreszeiten“ der Liebesbeziehung (Aufgabe 1). Diese Aufgabe ist sehr gelungen, da die Schüler ohne die Erschließung des komplexen Filmvokabulars die ästhetische Funktion der Bilder erarbeiten können, was für die SEK I besonders entlastend und erleichternd ist. An dieser Stelle könnte man m. E. für die Zuordnung des Sommers und des Winters andere Bilder nutzen, da die Jahreszeiten durch die Bilder nicht zu erkennen sind und auch das Liebespaar nicht zu sehen ist. Ich empfehle an dieser Stelle nur die Gegenüberstellung der Bahnhofsszenen, da die Schüler die Binnenhandlung an dieser Stelle noch nicht gesehen haben (vgl. Anhang (4)). Durch die physische Darstellung der Figuren in diesen Szenen kann die Entfremdung besser nachvollzogen werden. Durch die Erwähnung und Erarbeitung der „Jahreszeiten der Liebe“ in den Aufgaben davor, sollte die Zuordnung auch durch die Bahnhofsszenen möglich sein. In der darauffolgenden Aufgabe 2 a) sollen die Schüler in Gruppenarbeit während der Rezeption der Binnenhandlung die Aktivitäten des Liebespaares entsprechend der Jahreszeiten in einer Tabelle (wahlweise im Präsens) notieren (vgl. Lange/Di Luca 2009: 120, KV 4). Da der Verlauf der Beziehung und die zunehmende Entfremdung gerade durch die Verwendung des *passé composé* und des *imparfait* verdeutlicht wird, wäre

das Aufgreifen dieser Zeitformen m. E. von Vorteil, um die (fremd)sprachliche Dimension der IKK zu fördern z. B. durch die Frage(n):
Thomas parle de ses souvenirs de la relation. Dans quel contexte est-ce qu'il utilise l'imparfait ou le passé composé ? Comment les temps indiquent-ils la situation de la relation ?

In der Aufgabe 2 b) sollen sich die Schüler anschließend mit Thomas' Perspektive auseinandersetzen und deuten, warum er am Ende des Erinnerungsstroms allein ins Kino geht. Für die Deutung wenden sie ihr bisher erarbeitetes Hintergrundwissen an. Danach soll in Aufgabe 2 c) die Darstellung von Zeit in der Binnenhandlung durch das Erkennen der Zeitraffer-Technik gedeutet werden. Die Aufgabenstellung erscheint mir etwas ungenau formuliert: „*Le temps passait, le temps filait*“ *Comment le réalisateur réussit-il à souligner cette phrase que Thomas répète souvent?* (vgl. ebd.: 120, KV 4). Es wird nicht deutlich, dass hier auf die filmischen Mittel rekurriert wird. Außerdem sollte der französische Begriff „l'accélééré“ (Zeitraffer) anders herangeführt werden, falls die Schüler in der SEK I die filmspezifischen Begriffe auf Französisch noch nicht kennen.

In der Kopiervorlage 5 „*Un heureux malentendu*“ sollen die Schüler in der ersten Aufgabe den Perspektivwechsel anhand eines Gedichtes in der Sicht von Thomas schulen, um Francine umzustimmen. Die Schüler haben bis dahin das Ende und die Auflösung des Missverständnisses nicht gesehen. Die Gedichte sollen im Anschluss im Plenum präsentiert werden. Die Textsorte wurde vorgegeben, damit es als französisches Pendant zu Francines englischem „Trennungsgedicht“ gegenübergestellt werden kann. Anschließend werden nach der Rezeption der Schlusszene in Aufgabe 2 das Missverständnis erschlossen und in Aufgabe 3 der letzte Satz von Thomas gedeutet. Die Perspektive von Francine kommt m. E. etwas zu kurz in den Aufgaben zur Perspektivenübernahme bzw. zum Perspektivenwechsel. Das ist eventuell der Tatsache geschuldet, dass der Kurzfilm aus Thomas' Perspektive „erzählt“ wird. Für die Förderung des Perspektivenwechsels wäre dies aber durchaus nützlich. Auf diese Weise könnten die Perspektiven von Thomas und Francine gegenübergestellt

werden und in Beziehung gesetzt werden. Zwar spricht Francine ausschließlich Englisch, aber durch die Fokussierung ihres nonverbalen Verhaltens auf der visuellen Ebene, könnte die Perspektivübernahme gefördert werden und ihr Verhalten auf Französisch auskommuniziert werden. Die Aufgabe zur Kopiervorlage 6 „*Un amour sans frontières*“ ist ausgerichtet auf die Perspektivierung der nonverbalen Kommunikation. Die Lernenden sehen Szenenausschnitte, auf denen die Protagonisten zu sehen sind und die verschiedene Beziehungssituationen illustriert werden. Die Schüler sollen sich in Partnerarbeit ausdenken, was die Figuren in den jeweiligen Situationen denken könnten. Die Aufgabe ist geschickt durch Denkblasen gelöst, weil das Paar normalerweise auf Englisch kommuniziert. Da Thomas aber in seiner Muttersprache denkt, werden das Englische durch Francine und das Französische durch Thomas gegenübergestellt. Auch die Schüler üben gleichzeitig das Denken in und auf Englisch und Französisch durch den Perspektivenwechsel. An dieser Stelle könnte man durch die Einbindung der Herkunftssprachen bzw. der anderen Fremdsprachen, die die Schüler beherrschen, die Verbindung zur eigenen Erfahrungswelt herstellen. Die Schüler könnten durch Sprachreflexion herausarbeiten, wie Mehrsprachigkeit das Denken in interkulturellen Situationen beeinflussen bzw. prägen kann.

In KV 7 „Anglais or French“ werden Sprachmittlungsaufgaben gestellt, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden soll, weil sie hier für den Bereich der Einstellungen keine große Rolle spielen (vgl. ebd.: 124, KV 7).

Im Großen und Ganzen ist festzuhalten, dass die Unterrichtsvorschläge von Klett (Lange/Di Luca 2009) auch für diesen Kurzfilm vielfältige Aufgabenformate anbieten, um die verschiedenen Bereiche der IKK zu fördern. Die Schüler eignen sich Hintergrundwissen zum Inhalt und zur Form des Films an und wenden anschließend dieses in den Aufgabenstellungen zum Fremdverstehen an. Allerdings werden die Figurenperspektiven von Francine und Thomas nicht gegenübergestellt und

auch die Inbezugnahme der eigenen Perspektive wird den Lernenden nicht ermöglicht, sodass kein Anlass zur Perspektivenkoordination geboten wird.

4.3.4 Aufgabenstellungen zu „14^{ème} arrondissement“

Zu dieser Episode gibt es nur Aufgabenstellungen von RAAbits (Saathoff 2007). Beim ersten Oberservieren des Unterrichtsvorschlags ist mir aufgefallen, dass interkulturelles Lernen als lebenslanger Prozess auch für Lehrkräfte eine Rolle spielt. In der Zusammenfassung zu diesem Kurzfilm findet man die Angabe: „Eine amerikanische Touristin, schon etwas in die Jahre gekommen, etwas übergewichtig und wider Willen Single [...]“ (Saathoff 2007). Diese Angabe empfinde ich als problematisch, weil es bei der Förderung der IKK gerade um die Förderung der Toleranz und Offenheit gegenüber Menschen geht. Diese Aussage schürt allerdings eher Vorurteile und kann als Form von Diskriminierung aufgrund des Alters, Aussehens und Beziehungsstatus‘ angesehen werden. Weiterhin wird in der Zusammenfassung angegeben, dass es im Film um „verpasste Liebe“ (ebd.) gehe, was das Thema m. E. verfehlt (vgl. Kap. 4.2.4).

Wenn man sich auf den ersten Blick die Aufgabenstellungen anschaut, wird deutlich, dass landeskundliches Wissen und die funktionalen kommunikativen Kompetenzen im Vordergrund stehen. Nach der ersten Filmrezeption wird in der ersten Aufgabe anhand von Wahr/Falsch-Antworten der Inhalt erfasst (vgl. Saathoff 2007: M 15, Aufgabe 1). Anschließend sollen in der Aufgabe 2 die Fehler von Carol korrigiert werden (vgl. ebd., M 15/M 16, Aufgabe 2). Ihre (fehlerhafte) Aussprache soll dabei nicht berücksichtigt werden. Die Schüler könnten den Eindruck bekommen, dass Carol ein Negativbeispiel darstelle, weil sie viele Fehler bei der Verwendung des Französischen macht. Sicherlich sind die konstruktive und wertschätzende Behandlung und Besprechung der Fehler wichtig (z. B. der *faux-amis*), aber die Herangehensweise in der vorgestellten Aufgabe vermittelt eher das Ideal des *native speaker* (vgl. Kap. 2.2.2). Das interkulturelle Potenzial des Kurzfilms besteht aber gerade darin, dass die Figur Carol als Beispiel für den *intercultural speaker* gelten kann. Denn

Carol bietet ein hohes Identifikationspotenzial für die Schüler und kann somit als Beispiel fungieren. Sie befindet sich so wie die Schüler mitten im Fremdsprachlernprozess und ist bemüht ihr fremdsprachliches Wissen im Pariser Alltag in interkulturellen Begegnungssituationen kommunikativ anzuwenden. Die Schüler können erkennen, dass die Menschen im Zielland sie trotz ihrer Fehler verstehen und auch die Lernenden selbst das Gesagte erfassen können. Durch Empathie mit der Protagonistin, kann auf diese Weise der Abbau von Sprechhemmungen gefördert werden.

In der letzten Aufgabe verfassen die Schüler als Hausaufgabe einen Brief aus Carols Perspektive zu ihren Erfahrungen in Paris an die französische Lehrkraft in den USA. Als kreative Aufgabe würde ich die letzte Aufgabe nicht ansehen, da im Prinzip Carols Aufsatz in Form eines Briefes nacherzählt wird. Außerdem werden die Schüler in keiner Weise in den vorigen Aufgabenstellungen dazu angeregt, die Perspektive Carols nachzuempfinden.

Somit wird die emotional-affektive Komponente der IKK in keiner Aufgabe gefördert. Dabei bietet der Kurzfilm Anlässe für Perspektivenübernahme und -wechsel. Die Schüler könnten herausarbeiten, in welchen Situationen sich Carol fremd bzw. einsam fühlt, wann sie ihre Familie vermisst, was sie an der Fremdkultur schätzt bzw. nicht so sehr schätzt, welchen (fremd)sprachlichen und (fremd)kulturellen Herausforderungen sie begegnet, welche Wünsche und Träume sie hat. Diese und ähnliche Fragen könnten im Umkehrschluss an die Schüler gestellt werden und z. B. in einer eigenen imaginären bzw. fiktiven Touristensituation reflektiert werden (Bezug zur eigenen Lebenswelt und Förderung der Reflexionsfähigkeit).

4.4 Das didaktische Potenzial der vorgestellten Kurzfilme

In diesem Kapitel sollen die Erkenntnisse basierend auf den Filmanalysen zu den vorgestellten Kurzfilmen und auf die Analyse der Unterrichtsvorschläge rekapituliert werden, um das didaktische Potenzial der Episoden für die Förderung der IKK anhand der aufgestellten Kriterien im Kapitel 3.4 zusammenzufassend zu überprüfen.

Alle vier Filme bieten einen Lebensweltbezug für die Schüler. Es werden interkulturelle Begegnungen in authentischen Kommunikationssituationen gezeigt, die das Zusammenleben der Kulturen in einer Metropole aufzeigen. In den Filmen kommt es zu Kultur- und Sprachkontakten und interkulturellen Konfliktsituationen. Berlin ist ebenso wie Paris eine Metropole der kulturellen und sprachlichen Vielfalt. Da die Berliner Schullandschaft multikulturell geprägt ist und die Schulklassen meistens vielfältige kulturelle und sprachliche Hintergründe aufweisen, können die Schüler die im Kurzfilm dargestellten Figurenperspektiven und interkulturellen Konflikte bzw. Missverständnisse auf ihre eigenkulturellen Erfahrungen und Perspektiven bei der Filmrezeption beziehen, diese vergleichen und kritisch reflektieren, sodass interkulturelles Bewusstsein gefördert werden kann. In den Filmen werden gesellschaftliche und kulturelle Zuschreibungen hinterfragt und dekonstruiert, wodurch Potenziale zur (fremd)sprachlichen Reflexion über die Fremd- und Eigenkultur geboten werden.

Die Analyse der Unterrichtsvorschläge im Kapitel 4.3 hat allerdings bewiesen, dass vor allem die Anbahnung der einstellungsbezogenen Fähigkeiten der IKK abhängig ist von der Qualität und Differenzierung der Aufgabenstellungen. Bei RAAbits (Saathoff 2007) und Klett (Lange/Di Luca 2009) werden die emotional-affektiven Bereiche der IKK gar nicht in den Aufgabenstellungen berücksichtigt. Zwar bietet Klett (Lange/Di Luca 2009) durchaus differenzierte Aufgabenstellungen in Bezug auf die Anbahnung von Perspektivenübernahme bzw. -wechsel, aber es fehlt meistens die Inbezugnahme und Positionierung der Schülerperspektive, die konstitutiv für das Fremdverstehen ist und die die weitere Reflexion und die Erweiterung des eigenen Horizonts erst ermöglicht.

Die Behandlung der Filme für die Förderung der IKK in der SEK I ist grundsätzlich möglich, aber bedingt durch die geringen sprachlichen Kompetenzen der Schüler, müssen vor allem die Aufgabenstellungen entsprechend entlastet und differenziert werden und die subjektive Sinneswahrnehmung der Schüler im Sinne der Lernerorientierung mitberücksichtigt werden, da es sich bei Filmen um ein komplexes Medium

handelt. Aufgrund der zeitlichen Kürze der Episoden wäre eine mehrschrittige Herangehensweise bereits in der SEK I aber möglich, da die Dialoge bzw. Monologe der vorgestellten Filmen nicht sehr lang sind und man im Unterricht die kurzen Sprachpassagen ausführlicher behandeln könnte, um das Filmverstehen zu fördern.

Anhand der im Kapitel 3.4 formulierten Analysefragen werden im Folgenden die Erkenntnisse zum didaktischen Potenzial der analysierten Filme und Aufgabenstellungen in einer tabellarischen Übersicht zusammenfassend dargestellt:

| Analysefragen für die Filmauswahl | Quais de Seine | Le Marais | Faubourg Saint-Denis | 14ème Arrondissement |
|---|--|---|--|---|
| 1. Werden interkulturelle bzw. multikulturelle Begegnungssituationen dargestellt? | Interkulturelle Begegnungssituationen zwischen Pariser Jugendlichen mit unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Hintergründen und Wertevorstellungen | Interkulturelle Arbeitssituation zwischen französischsprachigen und englischsprachigen Menschen. | Interkulturelle Liebesbeziehung zwischen einem blinden Franzosen und einer US-Amerikanerin | US-amerikanische Touristin kommt während ihres Sprachaufenthalts mit den Einheimischen in (fremdsprachlichen) Kontakt. |
| 2. Werden die Lernenden mit neuen Themen und Sachverhalten konfrontiert, die eine Erweiterung und Differenzierung von Bekanntem erfordern? | <ul style="list-style-type: none"> - Umgang mit kulturellen heterogenen Wertvorstellungen und Konflikten - Stereotype und Vorurteile in Bezug auf Geschlechterrollen und Religion - Überschreitung eigenkultureller Grenzen durch Offenheit und Toleranz | <ul style="list-style-type: none"> - Homosexualität als Alltagsphänomen und als Bestandteil gesellschaftlicher Normalität | <ul style="list-style-type: none"> - Liebesbeziehung mit einem Menschen mit Seheinschränkung - Lebensführung mit physischen Einschränkungen | <ul style="list-style-type: none"> - Identität zwischen Heimat und Fremde |
| Verlangt der Film bzw. die Szenenauswahl die Anwendung soziokulturellen Hintergrundwissens über die dargestellten Kulturen und/oder die eigene Kultur? | <ul style="list-style-type: none"> - (Fremd)Sprachliches Wissen in Bezug auf die Verwendung von Soziolekten und Umgangssprache (im Film: <i>verlan</i> und französische Jugendsprache - Wissen über die sozialen und (multi)kulturellen Besonderheiten der Pariser Arrondissements - Respektvolle Kommunikation | <ul style="list-style-type: none"> - Wissen über die sozialen und (multi)kulturellen Besonderheiten der Pariser Arrondissements - Gebrauch von (Fremd)Sprachen in beruflichen und persönlichen Kontexten - Der gesellschaftspolitische Diskurs über Homosexualität | <ul style="list-style-type: none"> - Wissen über die sozialen und (multi)kulturellen Besonderheiten der Pariser Arrondissements - Herausforderungen von interkulturellen Liebesbeziehungen - Leben mit Sehbehinderung | <ul style="list-style-type: none"> - Wissen über die sozialen und (multi)kulturellen Besonderheiten der Pariser Arrondissements - Historische Persönlichkeiten: Simone de Beauvoir, Jean-Paul Sartre, Porfirio Díaz |
| 4. Können interkulturelle Lernprozesse durch Verfahren zur Förderung von TMK unterstützt werden, in denen Verstehensprozesse vom ersten, subjektiven Verstehen bis zum faktengestützten, abwägenden Interpretieren nachträglich bewusst gemacht wird? | Erschließung des Filminhalts durch Beschreibung der Figurenperspektiven; Empathie und Perspektivenwechsel, um Filmbotschaft zu deuten und Perspektivenkoordination durch kritische Reflexion der dargestellten und eigenen Perspektive(n) auf einer Metaebene anzuregen | Empathie und Perspektivenwechsel durch Wahrnehmungsschulung der auditiven Ebene in Bezug auf die Bedeutung der verbalen und nonverbalen Kommunikationsformen | Wahrnehmungsschulung in Hinblick auf die visuellen, auditiven und ästhetischen Eigenschaften des Kurzfilms, um das subjektive Verstehen zu unterstützen, Figurenperspektiven zu deuten und zu interpretieren. | Empathie und Perspektivenwechsel mit der Protagonistin, um Bezug zur eigenen Lebens- und Erfahrungswelt herzustellen, die Perspektiven zu vergleichen und zu reflektieren. |

| Analysefragen für die Filmauswahl | Quais de Seine | Le Marais | Faubourg Saint-Denis | 14ème Arrondissement |
|--|---|--|---|---|
| 5. Ermöglicht der Film bzw. die Szenenauswahl einen bewussten Perspektivwechsel und ggf. Koordination mehrerer Perspektiven? | <p>Inhaltliche Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der dargestellten Perspektivvielfalt der Jugendlichen - Deutung der unterschiedlichen Identitätskonstruktionen der Figuren - Reflexion über kulturelle und gesellschaftliche Zuschreibungen, die Verhalten und Handlung der Figuren und der Schüler beeinflussen - Förderung abhängig von Qualität und Eignung der Aufgabenstellung(en) | <p>Inhaltliche Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Figuren (Gaspard und Eli) - Deutung der Perspektiven durch Vergleich der sprachlichen Aussagen Gaspards mit den (non)verbalen Reaktionen Elis - Reflexion über die misslungene interkulturelle Kommunikation und über mögliche Lösungsansätze, um solche Missverständnisse zu vermeiden - Förderung abhängig von Qualität und Eignung der Aufgabenstellung(en) | <p>Inhaltliche Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung der Emotionen Thomas' und seiner Gefühlsregungen - Deutung des Beziehungsverlaufs durch die Gegenüberstellung der Figurenperspektiven - Reflexion über die Auflösung des Missverständnisses und die Erkenntnis Thomas' - Förderung abhängig von Qualität und Eignung der Aufgabenstellung(en) | <p>Inhaltliche Ebene:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beschreibung des Aufenthalts in Paris und der Erfahrungen der Protagonistin - Deutung der traurigen und glücklichen Momente Carols - Reflexion über die Erkenntnisse der Figur und Bezug zur eigenen Lebenswelt - Förderung abhängig von Qualität und Eignung der Aufgabenstellung(en) |
| 6. Wodurch können sich die Lernenden im Vergleich zum Dargestellten der eigenen Perspektive bewusst werden und diese reflektieren? | <p>Es bedarf hierfür geeigneter Aufgabenstellungen zum Film, die einen Bezug zur eigenen Position ermöglichen, um die Reflexion darüber anzustoßen.</p> | <p>Es bedarf hierfür geeigneter Aufgabenstellungen zum Film, die einen Bezug zur eigenen Position ermöglichen, um die Reflexion darüber anzustoßen.</p> | <p>Es bedarf hierfür geeigneter Aufgabenstellungen zum Film, die einen Bezug zur eigenen Position ermöglichen, um die Reflexion darüber anzustoßen.</p> | <p>Es bedarf hierfür geeigneter Aufgabenstellungen zum Film, die einen Bezug zur eigenen Position ermöglichen, um die Reflexion darüber anzustoßen.</p> |
| 7. Welche binationalen bzw. bikulturellen oder globalen Bezüge bietet der Film? | <p>Frankophone bi- bzw. multikulturelle Identitäten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rolle der Religion - Definition von Schönheit - Geschlechtliche Rollenbilder - Kulturkonflikte | <p>Frankophone und anglophone Bezüge:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Homosexualität | <p>Frankreich und USA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metropole als Lebensraum - Umgang mit körperlichen Einschränkungen | <p>Frankreich und USA:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essensvorlieben - Sehenswürdigkeiten - Familie und Freunde - historische Persönlichkeiten |

| Analysefragen für die Filmauswahl | Quais de Seine | Le Marais | Faubourg Saint-Denis | 14ème Arrondissement |
|---|--|--|---|--|
| 8. Werden im Film interkulturelle bzw. multikulturelle Missverständnisse (<i>critical incidents</i>) be- bzw. ausgehandelt? | Kulturelle und gesellschaftliche Wertvorstellungen: - Geschlechtliche Rollenbilder - Kopftuch als Zeichen der Unterdrückung der Frau - Definition von Schönheit | Missverständnis auf der (fremd)sprachlich kommunikativen Ebene: Gaspard glaubt, dass Eli Französisch verstehen kann. | Missverständnis auf der kommunikativen Ebene: vermeintliches Beziehungsende | Gesellschaftliche Zuschreibung der Touristenrolle: Protagonistin möchte fremdsprachlich handeln, aber die Einheimischen antworten auf Englisch. |
| 9. Wie werden die interkulturellen Begegnungssituationen (fremd)sprachlich bewältigt? | Französisch, Innere Mehrsprachigkeit: Soziolekte, Umgangssprache, Standardsprache | - In den Arbeitssituationen: Englisch - emotional-persönliche Ebene der Figur Gaspard: Französisch - Fremdsprachliche Begegnungssituation scheitert, da die Fremdsprachenkenntnisse der Figur Eli nicht ausreichen | - Kommunikationssprache des Liebespaares: Englisch - Thomas' Denksprache: Französisch als Muttersprache | Französisch als Fremdsprache durch die Protagonisten Antworten auf Englisch der Einheimischen |
| 10. Durch welche filmischen Gestaltungsmittel werden empathische Prozesse angeregt? | - Filmmusik: Wechsel zwischen westlichen und orientalischen Melodien - Aussehen/Kostüme/Kleidung der Jugendlichen als Markierung der sozialen und kulturellen Zugehörigkeit - Kameraeinstellungen: Nahaufnahmen, um die Perspektive und Gefühle der Figuren zu fokussieren | - Kamerabewegung: Die Kamera verfolgt Gaspards Körperbewegungen - Filmmusik: <i>Lonely Blue Boy</i> von Conway Twitty als Anspielung auf Elis Gefühle - Nonverbale Codes der Figuren | - Assoziationsmontage: Entfremdungsprozess der Liebenden - Filmmusik: Zur Intensivierung der Verzweiflung - Einstellung: Nahaufnahmen, um die Emotionen der Figuren zu betonen - Voice-Over: Vermittlung Thomas' Perspektive | - Kameraeinstellung: Nahaufnahmen, um Carols „Nachdenkmomente“ und ihre Gefühle zu fokussieren - Nonverbale Codes: Mimik von Carol - Vorlesen des Aufsatzes aus dem Off: Einblick in die Innenwelt der Protagonistin |

Die Beantwortung der Analysefragen zum interkulturellen Potenzial zeigen auf, dass alle vier vorgestellten Kurzfilme zur Förderung der IKK geeignet sind und didaktisch vielfältige Einsatzmöglichkeiten für die verschiedenen Lerndimensionen der IKK anbieten. Da die analysierten Aufgabestellungen aus dem Jahr 2007 und 2009 stammen, bietet es sich an, weitere lernerorientierte Aufgabenstellungen, die die einstellungsbezogenen Bereiche der IKK inkludieren, zu erarbeiten. Wahrscheinlich wird dies vernachlässigt, weil die Kurzfilmreihe mittlerweile als „veraltet“ und nicht lebensnah wahrgenommen wird. Die Analyse zum didaktischen Potenzial ergab allerdings, dass diese Annahme widerlegt werden kann.

Die in der Kurzfilmreihe präsentierten Episoden können sowohl isoliert als auch im Ganzen im Rahmen des Französischunterrichts behandelt werden. In diesem Zusammenhang möchte ich noch die Möglichkeit der kontrastiven Filmarbeit als didaktisches Potenzial nennen, denn „der ‚Blick‘ auf mehrere thematisch verwandte Filme“ (Blell/Lütge 2008: 135) bietet die Möglichkeit die in der Kurzfilmreihe realisierte Multiperspektivität im Französischunterricht zu behandeln. „Der Zuschauer muss beim Betrachten des [Episoden]Films Vergleiche zwischen den Einzelepisoden anstellen, Parallelen erkennen und auf ihrem Hintergrund Differenzen ausdeuten, um die komplexe Filmstruktur zu verstehen“ (Burwitz-Melzer 2012: 278). Durch den Vergleich der Perspektivenvielfalt zum Oberthema „Liebe“ könnte die Perspektivenkoordination auf einer höheren Stufe erfolgen. Diese Herangehensweise empfehle sich allerdings eher für die SEK II, da diese Form der Filmarbeit auf der kognitiven und emotionalen Ebene sehr anspruchsvoll sei (vgl. ebd.: 293).

5. Fazit und Ausblick

Im Rahmen dieser Arbeit war es mein Ziel zu untersuchen, welches didaktische Potenzial die Kurzfilmreihe „Paris, je t'aime“ (2006) für die Förderung der IKK im Französischunterricht bietet. Dabei wollte ich u. a. herausfinden, wie anhand der Kurzfilmreihe „*Paris, je t'aime*“ interkulturelles Lernen angeregt werden kann, um anschließend zu analysieren, welche didaktischen Einsatzmöglichkeiten im Französischunterricht sich basierend auf der eigenen Analyse ergeben.

Im Kapitel 2 wurden deshalb zunächst die theoretischen Grundlagen zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht beleuchtet. Hierfür wurden die aktuellen Entwicklungen und Themen zum interkulturellen Lernen innerhalb der Fremdsprachendidaktik umrissen, um die Komplexität der Mehrdimensionalität und Vielschichtigkeit des interkulturellen Lernens darzustellen. Es ist eine Fülle an Literatur mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung zu finden, was die genaue Definition und Einordnung teilweise erschwert, da im Rahmen des interkulturellen Lernens die funktional kommunikativen Kompetenzen dienende Funktionen übernehmen. Die integrativen Modelle zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz von Byram (1997) und Caspari/Schinschke (2007) verdeutlichen in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Lernprozesse und -bereiche der IKK und heben ihr Zusammenwirken hervor. Auf dieser Basis konnten die bildungspolitischen Dokumente besser verstanden und eingeordnet werden. Es wurde deutlich, dass sich das Konzept des interkulturellen Lernens fortwährend weiterentwickelt hat. Während zunächst ein additives Verständnis interkulturellen Lernens vorherrschend war, d. h. die einzelnen Kompetenzbereiche wurden voneinander isoliert betrachtet (vgl. GER 2001, KMK 2003), und nur einige der Dimensionen der IKK aufgegriffen wurden (vgl. ebd.), wurde mittlerweile in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife und den Berliner Rahmenlehrplänen für die SEK I und SEK II (vgl. KMK 2012, RLP 2015a, RLP 2015b) das integrative Konzept der IKK aufgegriffen. Die IKK gilt jetzt als oberes Leitziel des Fremdsprachenunterrichts und wurde in

ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erhoben. Eine Herausforderung stellt die Förderung der IKK vor allem im Bereich der Einstellungen in der SEK I dar, weil die Messbarkeit und Evaluation der IKK schwierig ist, die sprachlichen Kompetenzen der Schüler meist noch nicht ausreichen, und die individuellen und subjektiven Wahrnehmungen der Schüler schwer einzuschätzen seien. Im Berliner Rahmenlehrplan für die SEK I wurde zwar eine Niveaudifferenzierung der IKK vorgenommen, sie ist aber insofern noch nicht detailliert genug ausgearbeitet, als dass die Lehrkräfte eine genaue Zuordnung der Niveaus vornehmen könnten. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass vor allem Lernanlässe für die einstellungsbezogenen Bereiche der IKK geschaffen werden sollten, da durch den Einbezug der Lebenswelt der Schüler und durch Neugier und Offenheit auf die Fremdsprache und Fremdkultur auch die anderen Dimensionen der IKK beeinflusst werden.

Im Rahmen der Auseinandersetzung mit Filmen können besonders affektiv-kognitive Lernprozesse angestoßen werden. Deshalb habe ich mich im Kapitel 3 mit dem Beitrag von Filmen zur Förderung der IKK beschäftigt. Filme lösen durch den Einsatz filmtechnischer Gestaltungsmittel emphatische Prozesse auf der affektiv-kognitiven Ebene aus. Um diese Prozesse näher zu beleuchten, wurden die filmwissenschaftlichen Überlegungen zur Empathie und Perspektivenübernahme dargelegt. Für die Förderung der IKK ist diese Auseinandersetzung interessant, weil sie aufzeigt, wie die eigene Perspektive dezentriert und die Perspektivübernahme durch filmische Mittel gelenkt werden kann und somit der Perspektivenwechsel durch den inhaltlichen Nachvollzug der Figurenperspektiven angebahnt werden kann. Die Tatsache, dass sich besonders fremdsprachige Filme für die Förderung der IKK eignen, wird im Überblick über den Stellenwert der IKK innerhalb der interkulturellen Filmbildung verdeutlicht. Die Schüler rekurrieren bei der Filmrezeption immer auf ihre eigene Erfahrungs- und Lebenswelt, die den Sinnbildungsprozess bei der Filmwahrnehmung mitbeeinflusst. Deshalb ist es besonders wichtig im Rahmen der Filmbildung die subjektiven

Wahrnehmungen und Eindrücke der Lernenden zu berücksichtigen. Die Fördermöglichkeiten der IKK anhand von Filmen wurden daher in verschiedene Themenbereiche eingeteilt und in einer Übersicht aufgeführt und näher beleuchtet. Die Übersicht verdeutlicht, dass besonders die Empathie, das Fremdverstehen, die Wahrnehmungsschulung der visuellen, auditiven und ästhetischen Ebenen sowie die Bewusstseinsbildung durch die interkulturelle Filmauseinandersetzung gefördert werden können. Basierend auf den Erkenntnissen der theoretischen Auseinandersetzung zum interkulturellen Lernen und auf den Fördermöglichkeiten der IKK durch Filme wurden in Anlehnung an die Kriterien und Prinzipien von Aufgaben für die IKK von Caspari/Burwitz-Melzer (2017) Kriterien in Form von Analysefragen formuliert, die das didaktische Potenzial von fremdsprachigen Filmen für die Förderung der IKK aufzeigen sollen.

Diese Grundlage wurde für die eigene Analyse der Kurzfilmreihe „*Paris, je t'aime*“ (2006) im Kapitel 4 genutzt. Zunächst wurde die Kurzfilmreihe in ihrer Gesamtheit mit ihren Besonderheiten vorgestellt. Durch die unterschiedlichen Inszenierungen werden im Rahmen der Episoden unterschiedliche interkulturelle Begegnungs- und Lebenssituationen und Figuren mit unterschiedlichen Sprachbiografien be- und ausgehandelt. Das zeitlose Oberthema und die vielfältigen interkulturellen narrativen Identitätskonstruktionen legitimieren weiterhin den Einsatz im Französischunterricht. Aus pragmatischen Gründen wurden die vier Kurzfilme „*Quais de Seine*“, „*Le Marais*“, „*Faubourg Saint-Denis*“ und „*14ème arrondissement*“ zur weiterführenden Analyse ausgewählt. Die Auswahl wurde basierend auf den Unterrichtsvorschlägen von RAAbits (2007) und Klett (2008) eingrenzt, um mindestens eine Analysegrundlage zur Verfügung zu haben. Zunächst wurden die Kurzfilme inhaltlich kurz vorgestellt und anschließend bezogen auf ihre filmischen Besonderheiten analysiert. Im Rahmen der Analyse wurde deutlich, dass die vier Kurzfilme unterschiedliche Besonderheiten aufweisen. Im Anschluss hieran wurden die beiden Unterrichtsvorschläge von RAAbits (Saathoff 2007) und Klett (Lange/Di Luca 2009) zu den ausgewählten Kurzfilmen analysiert. Um den

Umfang der Analyse nicht zu weit zu führen, wurden vor allem die Aufgaben detaillierter berücksichtigt, die den Bereich der Einstellungen der IKK fördern, da besonders dieser Bereich oft vernachlässigt wird im Fremdsprachenunterricht. Die Analyse ergab, dass die Aufgaben von RAAbits (Saathoff 2007) nicht geeignet sind für die Schulung des affektiv-emotionalen Bereichs der IKK, da sie primär darauf ausgelegt sind, kognitiv-analytische Fähigkeiten zur Aneignung von landeskundlichem und soziokulturellem Wissen über die Fremdkultur zu erwerben. Im Gegensatz dazu erscheinen die Aufgaben von Klett (Lange/Di Luca 2009) differenziert und vielfältiger. Es werden verschiedene Bereiche der IKK gefördert und auch der Bereich der Einstellungen wird u. a. durch Empathieaufgaben zur Perspektivenübernahme berücksichtigt. Weiterhin zeigen die Aufgabenstellungen, dass die Wahrnehmungsschulung der Schüler bereits in der SEK I angebahnt werden kann, wenn die eingesetzten (Kurz-)Filme und interkulturellen Aufgabenstellungen entsprechend entlastet und differenziert werden. Allerdings wurde durch die Analyse ebenfalls verdeutlicht, dass die Perspektivenkoordination und die Inbezugnahme der Schülerperspektiven in den Unterrichtsvorschlägen nicht berücksichtigt wurden. Hierbei muss jedoch bedacht werden, dass die Aufgabenstellungen aus den Jahren 2007 und 2009 stammen. Zu der Zeit war das Konzept des interkulturellen Lernens innerhalb der Fremdsprachendidaktik noch nicht ausgereift und auch die integrative Modellierung noch nicht in den Bildungsstandards verankert. Ich habe im Rahmen meiner Analyse stellenweise Anregungen zur Weiterentwicklung der Aufgabenstellungen gegeben. Allerdings konnte ich aufgrund des Umfangs der Arbeit meine Überlegungen dazu nicht detaillierter aufführen. Abschließend wurde das didaktische Potenzial zu den vorgestellten Kurzfilmen zusammenfassend anhand der zuvor formulierten Kriterien bzw. Analysefragen zur Filmauswahl in einer Übersicht zusammengefasst. Die aufgestellten Analysefragen boten eine gute Grundlage für die Einschätzung und Aufführung der didaktischen Potenziale der vier vorgestellten Kurzfilme. Sie könnten auf die restlichen Episoden der

Kurzfilmreihe und auch auf andere fremdsprachige Filme angewendet werden, um die Förderung der IKK durch den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht zu fokussieren.

Die Analyse ergab weiterhin, dass die Qualität der Aufgabenstellungen entscheidend ist, um Perspektivenwechsel und vor allem Perspektivenkoordination sowie die Reflexionsfähigkeit der Schüler zu fördern. Offen bleibt, wie man die Entwicklung der Perspektivenübernahme, des Perspektivwechsels und der Perspektivenkoordination progressiv in der Praxis fördern kann, um die Selbstreflexion über den Film hinaus anzustoßen, damit ein kritisches kulturelles Bewusstsein in der Auseinandersetzung mit Filmen angebahnt werden kann. Es wäre nützlich solche einstellungsbezogenen Aufgabenstellungen näher zu beleuchten bzw. auszuarbeiten. Weiterhin bleibt ungeklärt, ob Perspektivenkoordination bereits in der SEK I angebahnt werden kann. Die bildungspolitischen Dokumente führen diesen Aspekt für die SEK I nicht an, weil die emotionale und kognitive Reife sowie die Sprachkompetenzen der Schüler nicht ausreiche. Hierbei stellt sich die Frage, ob die interkulturelle Reflexion auf einer Metaebene je nach Lernstand der Lerngruppe durch den Rückgriff auf die jeweilige Muttersprache der Schüler die Anbahnung erleichtern könnte. Denn die zielsprachlichen Barrieren sollten in der SEK I kein Hindernis für die progressive Anbahnung der affektiv-kognitiven Lernbereiche der IKK darstellen.

Literaturverzeichnis

Quellen

OSSARD, Claudie; BENBIHY, Emmanuel (2006): *Paris je t'aime*. Victoires International/ Pirol Filmproduction (DVD und Booklet französische Version).

OSSARD, Claudie; BENBIHY, Emmanuel (2007): *Paris je t'aime*. Universum Film GmbH (DVD deutsche Version).

Literatur

ALTMAYER, Claus (2016): Interkulturalität. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 15-20.

BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane (2008): *Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden*. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, S. 124-140.

BLELL, Gabriele; LÜTGE, Christiane (2004): *Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1/6 (2004), S. 402–405.

BLUME, Otto-Michael (2008): *Loin du 16ème. Kompetenzorientiertes Arbeiten mit einer Episode aus Paris je t'aime*. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 94, S. 46-47.

BREDELLA, Lothar (2016): Interkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) Stuttgart: J.B. Metzler, S. 149-152.

BREDELLA, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen: zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*. Tübingen: Narr.

BREDELLA, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

BREDELLA, Lothar; **CHRIST**, Herbert (1995): *Didaktik des Fremdverstehens - Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

BRINCKMANN, Christine N. (1999): Somatische Empathie bei Hitchcock. Eine Skizze, In: Heller, Heinz B. et al. (Hrsg.): *Der Körper im Bild: Schauspielen – Darstellen – Erscheinen*. Marburg: Schüren, S. 111–121.

BRUNZEL, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

BURWITZ-MELZER, Eva (2012): Film Puzzles: Episodenfilme im Fremdsprachenunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 277-294.

BURWITZ-MELZER, Eva (2003): *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

BYRAM, Michael (2021): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence: Revisited*. Bristol: Multilingual Matters.

CASPARI, Daniela (2019): Kompetenzorientierung, Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit. In: Fäcke Christiane/ Meißner, Franz-Joseph Meißner (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: narr\francke\attempto, S. 224-230.

CASPARI, Daniela (2007): Didaktisches Lexikon „Landeskunde“ und „Interkulturelles Lernen“. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/2007/5, S. 70-71.

CASPARI, Daniela; BURWITZ-MELZER, Eva (2017): Interkulturelle kommunikative Kompetenz. In: Tesch, Bernd/ von Hammerstein, Xenia/ Stanat, Petra/ Rossa, Henning (Hrsg.): *Bildungsstandards aktuell: Englisch / Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Diesterweg, S. 36-55.

CASPARI, Daniela; KÜSTER, Lutz (2010): Einleitung. In: Caspari, Daniela/ Küster, Lutz (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main: Lang, S. 7-16.

CASPARI, Daniela; SCHINSCHKE, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Adelheid Hu/ Michael Byram (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, S. 273-287.

CASPARI, Daniela; SCHINSCHKE, Andrea (2007): Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, Volker/ Herbert, Christ (Hrsg.): *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, S. 78-100.

EBERHARDT, Jan-Oliver (2013): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT.

EDER, Jens (2017): Empathie und existentielle Gefühle im Film. In: Hagener, Malte; Vendrell Ferran, Ingrid (Hrsg.): *Empathie im Film: Perspektiven der ästhetischen Theorie, Phänomenologie und analytischen Philosophie*. Transcript Film, S. 31 – 57.

EUROPARAT, Rat für kulturelle Zusammenarbeit/Goethe-Institut Inter Nationes (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übers. von Jürgen Quetz et al. Berlin: Langenscheidt.

FÄCKE, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur: eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

FREITAG-HILD, Britta (2016a): Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke Verlag, S. 136-140.

FREITAG-HILD, Britta (2016b): Transkulturelles Lernen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 136-140.

GEULEN, Dieter (1982): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

GRÜNEWALD, Andreas (2017): Von der Landeskunde zum Interkulturellen Lernen. In: Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch: das Handbuch für Theorie und Praxis* (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, S. 234-248.

HALLET, Wolfgang (2016): Kulturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) Stuttgart: J.B. Metzler, S. 180-184.

HENSELER, Roswitha; Möller, Stefan; Surkamp, Carola (2011): *Filme im, Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.

HU, Adelheid (2008): Interkulturelle Kompetenz: Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 11-35.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2012): Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf. (letzter Aufruf: 27.10.2021).

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2003): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf. (letzter Aufruf: 20.10.2021).

KNAPP-POTTHOFF, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie; Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: iudicium-Verlag, S. 181-205.

KÜSTER, Lutz (2010): Die Arte-Sendereihe „Karambolage“ – ein Anlass interkulturellen Lernens im Französischunterricht?. In: Caspari, Daniela/ Küster, Lutz (Hrsg.): *Wege zu interkultureller Kompetenz: fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*, Frankfurt am Main: Lang.

LANGE, Ulrike C. (2012): Auf der Suche nach dem filmischen Erzähler: Paris je t'aime im Französischunterricht. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, S. 295-307.

LANGE, Ulrike C., **DI LUCA**, Sonja (2009): *Paris je t'aime*. Unterrichtsvorschläge. Kopiervorlagen. Stuttgart: Klett.

LEITZKE-UNGERER, Eva (2012): *Film im Fremdsprachenunterricht: literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag.

ÖZDEMİR, Nimet Ceren (2017): *Perspektivübernahme und Empathie im Film und die Umsetzung im Deutschunterricht*. Hausarbeit an der Freien Universität Berlin im Seminar Textkompetenz - Filmisches Erzählen (Seminarleitung: Dr. Dieter Merlin) im Wintersemester 2016/17.

SAATHOFF, Olaf (2007): *Mieux connaître Paris avec "Paris je t'aime"*- Eine landeskundliche Unterrichtsreihe für die 11. bis 13.Klasse. In: RAAbits. Berlin: Raabe.

SCHINSCHKE, Andrea (1995): Perspektivübernahme als grundlegende Fähigkeit zum Umgang mit Fremden. In: Bredella, Lothar; Christ, Herbert (Hrsg.): *Didaktik des Fremdverstehens - Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

SCHUMANN, Adelheid (2012): *Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht*. In: Eva Leitzke-Ungerer (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Ibidem Verlag, S. 171-186.

SCHWAHL, Markus (2013): „*Ich sehe dich!*“ oder *Die Liebe in Zeiten der Bilderflut*. *Tom Tykwors Paris-Film TRUE*. In: Praxis Deutsch, H. 237, S. 52-60.

SENATSVORWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015a): *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1- 10. Teil C Moderne Fremdsprachen Jahrgangsstufen 1 – 10 (RLP SEK I)*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (letzter Aufruf: 04.11.21).

SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND FAMILIE Berlin / Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Land des Landes Brandenburg (2015b): *Rahmenlehrplan für den Unterricht in der gymnasialen Oberstufe – Französisch (RLP SEK II)*. Verfügbar unter: <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/> (letzter Aufruf: 04.11.21).

STAIGER, Michael (2010): „Hörst du überhaupt zu?“ – „Nein, ich sehe dich.“ Zur audiovisuellen Erzählform von Tom Tykwers Kurzfilm *TRUE*. In: *Literatur im Unterricht* 11, H. 2, S. 89-98.

SURKAMP, Carola (2016): Filmdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. (6. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage) Stuttgart: J.B. Metzler, S. 149-152.

VENCES, Ursula (2007): Interkulturelles Lernen – weit mehr als Landeskunde. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 16/2007, S. 12-17.

WELSCH, Wolfgang (1999): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: *Drechsel, Paul* (Hrsg.): *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung - Vorträge*. Mainz, S. 73–77.

WULLF, Hans J. (2003): *Empathie als Dimension des Filmverstehens*. In: *montage AV*, 12/01/2003. S. 136-161.

Anhang

(1) Standardformulierungen für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003: 16)

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt,
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht,
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen,
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln.

(2) Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache für die Allgemeine Hochschulreife (KMK 2012: 12)



(3) Standardformulierungen für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2012: 19, 20)

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Orientierungswissen über die Zielkulturen in vielfältigen Situationen anwenden: Aspekte der Alltagskultur und Berufswelt, Themen und Probleme junger Erwachsener, gegenwärtige politische und soziale Bedingungen, historische und kulturelle Entwicklungen einschließlich literarischer Aspekte sowie Themen von globaler Bedeutung
- ihr Wissen über Kommunikation anwenden und fremdsprachige Konventionen beachten, u. a. zur Signalisierung von Distanz und Nähe
- ihre Wahrnehmungen und (Vor-)Urteile erkennen, hinterfragen, relativieren und ggf. revidieren
- einen Perspektivenwechsel vollziehen sowie verschiedene Perspektiven vergleichen und abwägen
- Werte, Haltungen und Einstellungen ihrer zielsprachigen Kommunikationspartner erkennen und unter Berücksichtigung des fremdkulturellen Hintergrundes einordnen
- fremdsprachige Texte und Diskurse in ihrer fremdkulturellen Dimension erfassen, deuten und bewerten
- fremde und eigene Werte, Haltungen und Einstellungen im Hinblick auf international gültige Konventionen (z. B. die Menschenrechte) einordnen
- ihr strategisches Wissen nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu klären
- sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen einlassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung reflektieren und bewerten
- auch in für sie interkulturell herausfordernden Situationen reflektiert agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen

(4) Szenenausschnitte bzw. Transkriptionen zu den analysierten Kurzfilmen (selbst erstellt)

1) „Quais de Seine“



„Der voyeuristische Blick“ (Quais de Seine, Gurinder Chadha, 2006, 00:07:41)

Transkription Gespräch zwischen Francois und Zarqua am Seine- Ufer (00:08:15-0010:25)

François : Ça va ?

Zarqua : Merci. Ils m'ont lancé un sale regard.

François : Je suis désolé.

Zarqua : C'est pas grave.

François : Je peux t'aider ?

Zarqua : S'il te plait.

François : Ça va, là ?

Zarqua : De quoi j'ai l'air, là ?

François : Attends, je vais te montrer....Fais un petit sourire.

Zarqua : T'es encore plus naze¹⁶ pour ça que pour draguer les filles.

François :Mais, moi, je ne fais pas ça ; c'est mes potes qui déconnent.

Zarqua : Ils sont pathétiques.

François : Ouais....T'as des super beaux cheveux ; pourquoi t'es obligée de les cacher sous ce truc ?

Zarqua : Ah mais personne ne m'oblige ; c'est moi qui l'ai voulu.

François : C'est dommage, parce que t'es vachement jolie.

Zarqua : Merci, mais ... ça veut dire que je suis pas belle avec le hijab ?

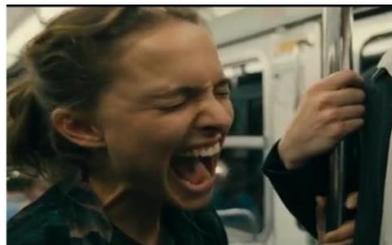
François : Non, c'est pas ce que je voulais dire.

Zarqua : Toi et tes potes, vous connaissez que dalle¹⁷ aux femmes. Pourquoi vous leur parlez comme ça, alors que vous savez pertinemment qu'elles aiment pas ? Moi, si je vais être jolie, bah, c'est pour moi et quand je le porte, j'ai le sentiment d'avoir une foi, une identité. Je me sens bien et je pense que c'est aussi ça, la beauté. Explique ça à tes potes et peut-être qu'un jour, qui sait, ils arriveront à se serrer des meufs¹⁸...Faut que j'y aille.

2) „Faubourg Saint-Denis“



Thomas Verzweiflung (*Fauborg Saint-Denis*, Tom Tykwer, 2006, 01:26:30)



Francines Schreien (*Fauborg Saint-Denis*, Tom Tykwer, 2006, 01:30:25)

¹⁶ être naze : être très mauvais et sans valeur

¹⁷ que dalle : rien du tout

¹⁸ une meuf : une femme

Die Entfremdung der Liebenden auf visueller Ebene



Gare de l'est: Etappen der Beziehung
(*Fauborg Saint-Denis*, Tom Tykwer, 2006, 01:29:40 – 01:31:30)

Transkription erster Anruf Francine (01:26:00-01:26:48):

When life calls out for a change, a transition like the seasons. Our spring was wonderful, but summer is over now. And we missed out in autumn. And now, all of a sudden, it's cold. It's so cold, everything. Everything is freezing over. Our love fell asleep. And the snow took it by surprise. But if you feel asleep in the snow, you don't feel death coming.

Transkription Voice-Over-Kommentar von Thomas (01:26:58-01:31:18):

Francine, je me souviens exactement. C'était le 15 mai. Le printemps tardait. Tu as été admise bien sûr. Tu as quitté Boston pour emménager à Paris. Un petit appartement dans la rue du Faubourg Saint-Denis. Je t'ai montré notre quartier, mes bars, mon école. Je t'ai présentée à mes amis, à mes parents. J'ai écouté les textes que tu répétais, tes chans, tes espoirs, tes désirs, ta musique. Tu as écouté la mienne, mon italien, mon allemand, mes bribes de russe. Je t'ai donné un walkman, tu m'as offert un oreiller et un jour, tu m'as embrassé.

Le temps passait, le temps filait et tout paraissait si facile, si simple, libre, si nouveau et si unique. On allait au cinéma, on allait danser, faire des courses. On riait, tu pleurais, on nageait, on fumait, on se rasait,

De temps à autre, tu criais, sans aucune raison ou avec raison parfois, oui avec raison parfois. Je t'accompagnais au conservatoire. Je révisais mes examens, j'écoutais tes exercices de chant, tes espoirs, tes désirs, ta musique, tu écoutais la mienne, nous étions proches, si proches, toujours

plus proches, nous allons au cinéma, nous allons nager, riions ensemble
et tu criais avec une raison parfois et parfois sans, le temps passait, le
temps filait.

Je t'accompagnais au conservatoire, je révisais mes examens, tu
m'écoutais parler italien, allemand, russe, français. Je révisais mes
examens. Tu criais, parfois avec raison. Le temps passait. Sans raison, tu
criais, sans raison. Je révisais mes examens, mes examens, mes examens,
mes examens. Le temps passait. Tu cirais. Tu criais. Tu cirais. J'allais au
cinéma. Pardonne-moi, Francine.

„14ème arrondissement“

Carols Gedankliche „Ruhemomente“ (nahe Einstellungsgröße)



« Je pensais à ma sœur Patty qui est morte très
jeune » (14^{ème} arrondissement, Alexander
Payne, 2006, (01 :42 :35))



« Je m'en fous, je serai morte » (14^{ème}
arrondissement, Alexander Payne, 2006,
(01 :42 :51))



(6)

Une personne heureuse (14^{ème} arrondissement,
Alexander Payne, 2006, (01 :42 :59))



La joie et la tristesse (14^{ème} arrondissement,
Alexander Payne, 2006, (01 :45 :10))

Selbständigkeitserklärung zur Masterarbeit

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

Interkulturelles Lernen mit der Kurzfilmreihe "Paris, je t'aime" (2006) fördern! Didaktische Potenziale für den Einsatz im Französischunterricht

um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe verfasste Originalarbeit handelt.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen nicht zur Abgeltung anderer Studienleistungen eingereicht worden ist.

Ich erkläre ausdrücklich, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschließlich Tabellen, Grafiken u. ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen – insbesondere solche, die Zitate oder Paraphrasen ohne Herkunftsangaben enthalten –, als Plagiat betrachtet werden können.

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit dieser Angaben.

Datum, Name