



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Über das interkulturelle Potenzial des französischen
Spielfilms am Beispiel von *L'auberge espagnole*“

verfasst von / submitted by

Jennifer Wiedner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2017/ Vienna, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 299 347

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtstudium
UF Psychologie & Philosophie, UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Robert Tanzmeister

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommene Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

.....

Ort, Datum

.....

Jennifer Wiedner

Inhaltsverzeichnis

I Einleitung	4
II Theoretischer Teil	6
1. Terminologie	6
1.1. Zum Kulturbegriff.....	6
1.1.1. Etymologischer und begriffsgeschichtlicher Abriss des Kulturbegriffs	6
1.1.2. Verwendungsarten des Kulturbegriffs	7
1.1.3. Definition des Kulturbegriffs.....	8
1.1.4. Das Eisbergschema	9
1.1.5. Dynamik und Hybridität der Kultur.....	10
1.1.6. Sprache und Kultur.....	11
1.1.7. Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht	12
1.1.8. Zusammenfassung	13
1.2. Multikulturalität - Interkulturalität – Transkulturalität.....	14
1.2.1. Vom Neben- und Miteinander – Eine begriffliche Unterscheidung	14
1.2.2. Paradigmenwechsel: Von inter zu trans?	15
1.2.3. Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht.....	17
1.3. Selbstbild, Fremdbild und Stereotype.....	18
2. Interkulturelle Kompetenz	20
2.1. Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz nach Deardorff.....	21
2.2. Erweiterung der interkulturellen Kompetenz um transkulturelle Aspekte.....	22
2.3. Der Erwerb inter- und transkultureller Kompetenzen.....	23
3. Interkulturelle Kommunikation	25
4. Interkulturelles Lernen	29
4.1. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“	31
4.2. Interkulturelles Lernen im Fachlehrplan der lebenden Fremdsprachen.....	32
5. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik	34
5.1. Von der Realienkunde zum interkulturellen Lernen	35
5.2. GeRS: Eine bildungspolitische Maßnahme der EU.....	36
5.3. Didaktische Aspekte interkultureller Kompetenz	37
6. Filmerziehung	40
6.1. Zur Rolle des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht.....	41
6.2. Interkulturelles Lernen mit Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht	44
6.3. Kriterien für die Filmauswahl	48
III Empirischer Teil	51
1. Präsentation des ausgewählten Films	51

1.1. Begründung der Filmauswahl.....	51
1.2. Inhalt des Films	52
2. Qualitative Inhaltsanalyse des Spielfilms <i>L'auberge espagnole</i>	53
2.1. Vorgehensweise & Operationalisierung des theoretischen Hintergrundes	53
2.2. Forschungsfragen	55
2.3. Präsentation & Interpretation der Ergebnisse	57
2.4. Überprüfung der Hypothesen	81
3. Vorschlag zur didaktischen Aufbereitung.....	84
IV Fazit & Ausblick	87
V Résumé en langue française	90
VI Quellenverzeichnis.....	101
VII Abbildungsverzeichnis.....	106
Anhang	107
Analyseraster	107
Abstract	110

I Einleitung

In einer Welt, in der die Globalisierung, die ihrerseits durch Mobilität und Migration gekennzeichnet ist, dafür sorgt, dass wir uns nicht nur in ökonomischer, sondern auch in politischer, technologischer und kultureller Hinsicht näher kommen, häufen sich die Begegnungen zwischen den Menschen. Bedauerlicherweise wird diese Tatsache heutzutage nicht von allen positiv bewertet. Der intensive Kontakt zu Menschen anderer Kulturen und Ländern hat unter anderem zur Verbreitung von Krieg und Terror beigetragen. Das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften brachte und bringt nicht zuletzt aufgrund der Migrationsbewegung im Sommer 2015 neue Herausforderungen und Konflikte mit sich. Dass viele Menschen Berührungsängste mit dem Fremden haben wird auch durch den weltweiten Erfolg jener Politiker erkenntlich, die fremdenfeindliche Wahlkampagnen führen. Der Grund dafür liegt zum Teil in mangelndem Wissen über fremde Kulturen, deren Werte und Verhaltensweisen. Um ein friedvolles oder zumindest gewaltloses Zusammenleben zu ermöglichen, ist es daher notwendig den Menschen durch Vermittlung von Wissen ihre Angst vor der Fremdheit zu nehmen und im Sinne des transkulturellen Konzepts, das die Kulturen transzendiert, um die Individuen in den Mittelpunkt zu stellen, den Blick für die Gemeinsamkeiten an Stelle der Unterschiede zu schärfen. Daher gilt es in der Schule Menschen heranzuziehen, die eine friedvolle Koexistenz der Kulturen gewährleisten. Das fächerübergreifende Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens hat sich genau dies zum Ziel gesetzt. Kulturelle Vielfalt soll von den SchülerInnen als Bereicherung und Chance erlebt und im Unterricht aktiv eingebunden werden. Durch die Vermittlung von Wissen über fremde Kulturen und dem Anstoß von Reflexionsprozessen über fremde und eigene Werte soll in der Folge ein relativierender Blick auf eigene und fremde Ansichten erzielt werden. Besondere Aufmerksamkeit erhält das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, zumal mit dem Erlernen einer fremden Sprache immer die Auseinandersetzung und Einübung von fremdkulturellem (Kommunikations-)Verhalten einhergeht. Auch die vorliegende Diplomarbeit legt ihren Fokus auf die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Es soll gezeigt werden, wie interkulturelles Lernen mit einem Medium gelingen kann, dessen Potenzial noch nicht gänzlich anerkannt ist, da ihm noch immer der Status des Amüsements anhaftet: dem Film. Völlig zu unrecht erfährt der Film im Zeitalter des *kinetic turn* (das Zeitalter des omnipräsenten Bewegtbildes) geringe Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterricht. Deshalb

verbindet die vorliegende Diplomarbeit das Unterrichtsprinzip des interkulturellen Lernens mit dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht und versucht die Frage zu beantworten, welches interkulturelle Potenzial das Medium Film bietet. Dies wird am Beispiel des Spielfilms *L'auberge espagnole* untersucht.

Für diese Untersuchung wird die Arbeit in einen theoretischen und empirischen Teil aufgegliedert. Der erste Teil soll Termini erläutern und in Konzepte einführen, die für das Kulturverständnis des interkulturellen Lernens bzw. der interkulturellen Kompetenz relevant sind. Dementsprechend werden Begriffe, wie Kultur, Hybridität, Dynamik, Auto- und Heterostereotype, definiert und die kulturwissenschaftlichen Konzepte der Multi-, Inter- und Transkulturalität vorgestellt und diskutiert. In einem nächsten Schritt führt der theoretische Teil in die Konzepte der interkulturellen Kompetenz und der interkulturellen Kommunikation ein und stellt anschließend deren Verbindung zur institutionellen Bildung her: dem interkulturellen Lernen. Dieses wird mittels bildungspolitischer Rahmenbedingungen, wie die Bestimmungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und den Bestimmungen der österreichischen Lehrpläne für allgemein bildende höhere Schulen, skizziert. Im anschließenden Kapitel wird auf die Lehrplanbestimmungen für Medien- und Filmerziehung eingegangen und auf didaktische Aspekte beim Filmeinsatz im Fremdspracheunterricht hingewiesen, woraus ein Kriterienkatalog für die Auswahl eines Films erstellt wird. Mithilfe dieses Kriterienkatalogs wurde der Spielfilm *L'auberge espagnole* für die qualitative Analyse ausgewählt. Schließlich folgt der empirische Teil, der in einem ersten Schritt die Begründung der Filmauswahl beschreibt und den Film präsentiert. Anschließend widmet sich der empirische Abschnitt der Operationalisierung des theoretischen Teils. Die Forschungsfragen werden abgeleitet und die Vorgehensweise in Anlehnung an Mayrings qualitative Inhaltsanalyse vorgestellt. Nach der Präsentation und Interpretation der Ergebnisse, werden die Hypothesen, die zuvor den Forschungsfragen zugeordnet wurden, auf ihren Wahrheitsgehalt überprüft. Schließlich wird zur Veranschaulichung des interkulturellen Potenzials des Films eine Filmszene exemplarisch auf didaktische Weise aufbereitet, um zuletzt die Ergebnisse zu resümieren und einen Ausblick auf eine medienkompetente LehrerInnenbildung zu bieten.

II Theoretischer Teil

1. Terminologie

In diesem Kapitel sollen zunächst die Grundbegriffe, die für das Verständnis der Arbeit von Relevanz sind, erläutert werden. Einen Schlüsselbegriff in der Bearbeitung der Themen Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz stellt dabei der Kulturbegriff dar. Deshalb soll dieser im Folgenden erläutert werden. Weiters sollen zur Orientierung die in der Interkulturalitätsforschung diskutierten Konzepte der Multi- und Interkulturalität vorgestellt werden. Zuletzt sollen die Begriffe des Selbst- und Fremdbildes sowie des Stereotyps erläutert und mit Interkultureller Kompetenz in Beziehung gesetzt werden.

1.1. Zum Kulturbegriff

1.1.1. Etymologischer und begriffsgeschichtlicher Abriss des Kulturbegriffs

Da der Terminus Kultur seit seinem Aufkommen einen Bedeutungswandel erlebt, gibt es unterschiedliche Verwendungsarten. Schlägt man den Begriff in einem etymologischen Wörterbuch nach, lässt sich der Ursprung der unterschiedlichen Bedeutungen erklären. Das deutsche Wort Kultur ist lateinischen Ursprungs und leitet sich von dem Verb *colere* ab. Seine Grundbedeutung ist hegen, pflegen, bebauen. Das Wort bezieht sich ursprünglich auf „Feldarbeit und Agrikultur, [...] Kultivieren und Ernten“ (Eagleton 2001,7). Der Begriff erlebt erstmals in der Antike eine Bedeutungsverschiebung als er das, was wir heute unter Kultivierung oder Kultiviertheit verstehen, bezeichnet. Hierbei fand eine metaphorische Übertragung statt. Der Begriff wird nicht mehr nur für körperlich anstrengende Arbeit, wie die Pflege des Feldes, benutzt, sondern auch zur Bezeichnung für geistige Anstrengung, für Erziehung und Bildung, also für die geistige Pflege des Menschen, verwendet. Die Bedeutung des Begriffs differenzierte sich mit der Entfaltung des Handlungspotentials des Menschen und beschreibt bald jegliche „kultischen und intellektuellen [Tätigkeiten] innerhalb eines Kollektivs“ (Fisch, 1992, 679). Im Mittelalter wurde der Begriff um die Komponente der *civilitas* erweitert. Der Begriff schloss damit die politische Gemeinschaft mit ein. (vgl. ebd.) Im Zeitalter der Aufklärung des 18. Jahrhunderts etablierte sich unter dem Einfluss der Philosophen Kant und Herder schließlich ein anthropologisches Verständnis des Kulturbegriffs: Kultur konstruiert durch Etablierung von Kollektivität, Sprache und Geschichte eine gesellschaftliche Wirklichkeit und kann als Orientierungssystem für deren Mitglieder verstanden werden. (vgl. Klein 2002, 170)

1.1.2. *Verwendungsarten des Kulturbegriffs*

Das inhaltliche Spektrum des Kulturbegriffes unterteilt der Kulturwissenschaftler K.P. Hansen folgendermaßen:

- Kulturbetrieb
- Kultiviertheit
- *way of life*
- „das Resultat einer anbauenden und pflegerischen Tätigkeit“ (2011, 12)

Die erste Bedeutung bezieht sich auf die kreativen und künstlerischen Tätigkeiten und Artefakte, die den Bereichen Literatur, Theater, Oper und Kunst zuzuordnen sind. Sie beschreibt den Produktcharakter von Kultur. Die Schaffung bzw. Rezeption solcher Produkte gilt als anspruchsvoll, da sie ein kulturelles Verständnis voraussetzt. Die zweite Bedeutung beschreibt einen bestimmten Lebensstil. Kultivierte Menschen genießen eine humanistische Bildung, haben Manieren und interessieren sich für den Kulturbetrieb. Diese beiden Bedeutungen von Kultur weisen die Gemeinsamkeit auf wertend zu sein. Sie sind nur einem Teil der Bevölkerung vorbehalten. Die dritte Verwendungsweise des Kulturbegriffs bezeichnet Hansen als *way of life*. Damit beschreibt er alle Gewohnheiten, Bräuche und Sitten eines Volkes. Diese Bedeutung subsumiert die ersten beiden. Wobei sie im Gegensatz zu diesen nicht wertend, sondern beschreibend ist. Schließlich beschreibt die vierte Bedeutung pflegerische Tätigkeiten die den Bereichen Landwirtschaft (Monokultur), Geographie (Kulturlandschaft) und Medizin (Bakterienkultur) zuordenbar sind. (vgl. Hansen 2011, 9-12)

Die für die Interkulturalitätsforschung relevante Bedeutung des Kulturbegriffs betrifft nicht etwa jene des Kulturbetriebes, der Kultiviertheit oder der anbauenden Tätigkeit. Hier wird jene Bedeutung beschrieben, die Hansen als *way of life* bezeichnet: den „kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster[n] einer Gesellschaft“ (Lüsebrink 2012,11). Die Definition dieser Bedeutung des Kulturbegriffs stellt ein schwieriges Unterfangen dar:

„[...]Über Kultur zu sprechen [...] ist sehr schwierig; es gibt in der Welt nichts Flüchtigeres als Kultur. Sie lässt sich nicht in Bestandteile zerlegen, denn deren gäbe es unendlich viele. Sie lässt sich nicht als Ganzes beschreiben, denn ihre Gestalt verändert sich proteusartig. Jeder Versuch sie zu begreifen, ist wie ein Griff in die Luft: Man findet sie immer an einem anderen Ort als zwischen den eigenen Fingern.“ (Lowell 1934, 115)¹

¹ zit. nach: Posner 1991, 37.

Dieses Zitat von A.L. Lowell, Professor für Politikwissenschaft, macht die Komplexität und das damit verbundene Problem einer Definition des Kulturbegriffs anschaulich. Die Formulierung einer Definition stellt sich deshalb als äußerst schwierig heraus, weil Kultur einem ständigen gesellschaftlichen Wandel unterliegt (vgl. Brunzel 2002, 14) und ihre Grenzen nicht eindeutig festzulegen sind. (vgl. Bolten 2001, 13) Dennoch ist es für das Thema der vorliegenden Arbeit unumgänglich sich mit Kultur und wissenschaftlichen Definitionen dieses Begriffs auseinanderzusetzen, um einen Grundkonsens für die Bearbeitung der Termini Interkulturelles Lernen und Interkulturelle Kompetenz herzustellen. Deshalb werde ich mit ausgewählten Definitionen des Kulturbegriffs unmittelbar fortsetzen.

1.1.3. Definition des Kulturbegriffs

Als besonders einflussreich gilt die von dem britischen Ethnologen Edward B. Tylor 1871 formulierte anthropologisch-soziologische Definition von Kultur:

„Culture, or civilisation taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as member of society“ (Tylor 1871, 1).

Tylors holistische Definition von Kultur bildet die Grundlage für unzählige Umdeutungen und Weiterentwicklungen des Begriffs. Sie impliziert bereits drei der acht Merkmale, die Eugen von Keller 1982 als Charakteristik für eine Definition des Kulturbegriffes angibt, nämlich:

- 1.) „Kultur ist menschengeschaffen“ (1982, 114), da sie das Resultat von kollektivem gesellschaftlichem Handeln und Denken der Menschen ist. Sie hat Produktcharakter, da sie sichtbare Kunst- und Gebrauchsgegenstände umfasst. Tylor umschreibt dies mit „art“. Kultur hat ferner Prozesscharakter, da sie Verhaltensformen, wie Bräuche, Organisationsformen (z.B. jene der Familie) und unsichtbare, hinter dem Verhalten liegende Bereiche, wie Überzeugungen und Werte, einschließt. Hierfür zählt Tylor sämtliche prozesshafte Aspekte auf: „knowledge, belief [...], morals, law, custom and any other capabilities and habits“.
- 2.) „Kultur wird erlernt“ (1982, 115): Verhaltensweisen und Werte werden nicht biologisch vererbt, sondern müssen sich von den älteren Generationen angeeignet werden. Auch Tylor spricht schon von „[...] habits acquired by man“.
- 3.) Kultur stellt jenes Instrument dar, das uns Strategien und Lösungen für unsere Daseinsbewältigung liefert. Dieses Merkmal deutet Tylor ebenso an, wenn er von

„any other capabilities“, also allen sonstigen Fähigkeiten (etwa zur Lebensbewältigung) spricht.

Zu diesen Merkmalen, die sich bereits in Tylors Definition von 1871 finden, fügt Keller die folgenden hinzu:

- 4.) „Kultur ist ein überindividuelles, soziales Phänomen“ (1982, 115): Dies bedeutet, dass die fortlaufende Beständigkeit von Kultur nicht von der Präsenz einzelner Individuen abhängt.
- 5.) Die Übermittlung von Kultur vollzieht sich mittels Symbole, wie etwa Sprache, Literatur, Kunst, Rituale u.a.
- 6.) Kultur steuert unser Verhalten, da sie Verhaltensregeln und -normen umfasst.
- 7.) Kulturen verfolgen innere Konsistenz. D.h. Werthaltungen, Normen und Verhaltensweisen sollten möglichst nicht im Widerspruch zueinander stehen.
- 8.) Kulturen können sich verändern und zwar auf adaptive Weise. D.h. sie passen sich wandelnden Umständen, seien diese klimatisch, technologisch, sozial oder ökonomisch, an. (1982, 114-118)

Laut Keller lässt sich Kultur als ein menschengeschaffenes, erlernbares, überindividuelles und wandelbares Phänomen zusammenfassen, dessen Mitglieder auf gemeinsame Verhaltensregeln, Bewältigungsstrategien sowie Werte und Normen zurückgreifen. Unter diesem Gesichtspunkt bezeichnet der Psychologe Alexander Thomas Kultur in seiner Definition als „Orientierungssystem“ (1993, 380), in dem der Konsens von Verhalten, Werten und Wahrnehmen „Orientierungsmerkmale“ (1993, 380) für deren Mitglieder darstellt. Diese Orientierungsmerkmale bezeichnet er auch als sogenannte „Kulturstandards“ (2005, 45).

1.1.4. Das Eisbergschema

Aus dem ersten, von Keller formulierten Merkmal („Kultur ist menschengeschaffen.“) lässt sich ableiten, dass Kultur nicht nur sichtbare Kunst- und Gebrauchsgegenstände umfasst, sondern auch Unsichtbares. Jürgen Bolten, Leiter des Fachbereichs für Interkulturelle Wirtschaftskommunikation an der Universität Jena, spricht in diesem Zusammenhang auch von *perceptas* (das Wahrnehmbare einer Kultur) und *konceptas* (das Unsichtbare einer Kultur). Boltens Theorie der *perceptas* und *konceptas* ist mit jener Theorie der drei Dimensionen von Kultur vereinbar. Hierbei werden die materiale (die Produkte des

Kulturbetriebs), die soziale (soziale Strukturen und Interaktionen) und die mentale Dimension (kulturspezifische *codes*, Denkweisen, Gefühle und Handlungsmuster etc.) unterschieden. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 22) Während *perceptas* mit der materialen und sozialen Dimension von Kultur gleichgesetzt werden können, bezeichnen *konceptas* die mentale Dimension. Die *perceptas* und *konceptas* bzw. die drei Dimensionen der Kultur werden in einschlägiger Literatur oft mittels Eisbergschemas veranschaulicht. Dabei wird Kultur mit der Beschaffenheit eines Eisbergs verglichen. Die verhältnismäßig kleine Spitze des Berges ist sichtbar während der restliche Eisberg unter der Wasseroberfläche verborgen liegt. So verhält es sich auch mit Kultur. Wir sind uns nur eines kleinen Teils bewusst: den *perceptas* oder der materialen und sozialen Dimension. Weite Teile von Kultur sind uns allerdings unbewusst, sie liegen unter der Oberfläche verborgen. Dazu gehören die *konceptas* oder die mentale Dimension. (Bolten 2001, 16-17)

1.1.5. Dynamik und Hybridität der Kultur

Das achte, von Keller formulierte Merkmal betrifft die adaptive Veränderung von Kulturen. Dieses möchte ich mit einer Betrachtung von Bolten ergänzen: Die dynamische Wandelbarkeit von Kulturen ergibt sich aus ihrer Vernetzung miteinander und dem resultierenden kulturellen Austausch. Elemente, die einst unterschiedlichen kulturellen Kollektiven eigen waren, verschmelzen miteinander. In diesem Fall wird von Hybridisierung gesprochen. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 26) Hybridisierungsprozesse implizieren, dass Kulturen nicht als Container betrachtet werden können, die scharf voneinander trennbar sind. In der Alltagssprache wird diese Abgrenzung allerdings oft vorgenommen, indem Kultur mit Nationalkultur gleichgesetzt und damit auf nationale Grenzen reduziert wird. Um über Kultur sprechen zu können, sie untersuchen zu können, braucht es nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in der Wissenschaft eine gewisse Eingrenzung und die Annahme von Homogenität innerhalb der eingegrenzten Gruppe. Thomas bezeichnet diese Homogenität einer Gruppe als Kulturstandard (s.o.). Dabei ist es wichtig die Eingrenzung lediglich als temporäre Annahme anzusehen, die nur aus pragmatischen Gründen getätigt werden darf. Denn die Dynamik von Kultur und die Hybridisierungsprozesse zwischen den Kulturen schließen jegliche Eingrenzung aus. Aus diesem Grund befürwortet Bolten vielmehr die Metapher eines ausfransenden Teppichs als jene eines Containers. Mittels ersterer kann die Homogenität im Inneren einer Kultur veranschaulicht werden während die Ränder ausfransen und aufgrund der Hybridisierungsprozesse jederzeit noch weiter auszufransen drohen. (2001, 13) Aufgrund dieser zunehmenden Verschmelzungsprozesse von Kulturen ist es in

multikulturellen Gesellschaften oft sehr schwierig festzustellen woher die unterschiedlichen Kulturelemente ursprünglich stammen. Auf Basis dieser Beobachtung hat der Philosoph Wolfgang Welsch das Konzept der Transkulturalität (siehe Kapitel II/1.2.) formuliert:

„Unsere Kulturen haben längst nicht mehr die Form der Homogenität und Separiertheit. Sie haben vielmehr eine neuartige Form angenommen, die ich als transkulturell bezeichne, weil sie durch die traditionellen Kulturgrenzen wie selbstverständlich hindurchgeht.“ (1997, 71)

Welsch weist die Sichtweise von Kulturen als Container zurück und wirft dem Konzept der Interkulturalität ein solches Kulturverständnis vor. Laut Welsch kann aufgrund der hochgradigen Vernetzung und der Hybridisierungsprozesse nicht mehr zwischen einzelnen Kulturen als getrennte Entitäten, wie etwa Nationalkulturen unterschieden werden. Das Konzept der Transkulturalität setzt sich über jegliche kulturellen Grenzen hinweg, sodass Kulturen nicht mehr als getrennte Entitäten gedacht werden können und Individualität in den Vordergrund rückt. Für das Individuum bedeutet dies, dass seine Identität nicht mehr auf nationale Grenzen reduzierbar ist. Es hat nun eine „multiple und transgressive“ (Antor 2003, 30) Identität, d.h., dass es Teil vieler kultureller Kollektive ist. So kann jemand zugleich Österreicher, Christ, Mitglied im Turnverein sein und zur Berufsgruppe der LehrerInnen gehören. (vgl. Ertl & Gymnich 2010, 28)

1.1.6. Sprache und Kultur

Schließlich möchte ich das fünfte Merkmal von Keller einer genaueren Betrachtung unterziehen. Dieses sagt aus, dass Kultur durch Symbole, wie Sprache, übermittelt wird. Das Erlernen der Muttersprache ist Teil und gleichzeitig Voraussetzung der Enkulturation. Ohne Sprache bzw. Kommunikation gäbe es keine Kultur, da wir sonst keine Möglichkeit hätten unsere Verhaltensregeln, Normen, Werte, Wissen etc. zu überliefern. (vgl. Bolten 2001, 20) In diesem Zusammenhang ist die umstrittene Sapir-Whorf-Hypothese zu erwähnen. Diese formulierten der Linguist und Anthropologe Edward Sapir und sein Kollege Benjamin L. Whorf auf der Grundlage des Humboldt'schen Konzepts der inneren Sprachform. Humboldt vertrat die Ansicht, dass Sprache kein Abbild der Umwelt, sondern für diese konstitutiv sei. Sprache bestimme unsere Wahrnehmung und unser Denken. Aus diesem Gedanken leiteten Sapir und Whorf das Prinzip der sprachlichen Relativität ab. (vgl. Roche 2001, 12) Dieses besagt, dass unser linguistisches System die Wahrnehmung der Welt festlegt. Dementsprechend eröffnen unterschiedliche Sprachen unterschiedliche Zugänge zur Welt. D.h. verschiedene Sprachen ermöglichen verschiedene Weltanschauungen. Da sich die

Weltsicht somit relativiert, ist von einem sprachlichen Relativitätsprinzip die Rede. Mit dem Einfluss der Sprache auf unsere Weltwahrnehmung rechtfertigt Sapir die kulturspezifischen Bedeutungsunterschiede, die der Grund für interkulturelle Missverständnisse seien. Diese entstehen, da es für eine sprachliche Kategorie einer Kultur A kein sprachliches Äquivalent in der Kultur B gibt, wenn dieses zu beschreibende Phänomen in Kultur B nicht von Bedeutung ist. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 80-81) Als Beispiel dafür gilt das deutsche Konzept der Schadenfreude. Da dieses Konzept im englischsprachigen Raum nicht von Bedeutung ist existiert dafür auch kein englisches Vokabel. Diese Sapir-Whorf-Hypothese ist allerdings umstritten, da bezweifelt wird, dass der Einfluss von Sprache auf die Weltwahrnehmung von so großer Bedeutung ist. In Untersuchungen mit verschiedenen Sprachgemeinschaften hat sich gezeigt, dass vor allem letztere These einer Überprüfung nicht Stand hält. SprecherInnen deren Muttersprache Englisch ist sind sehr wohl in der Lage das Konzept der Schadenfreude zu verstehen wenn es ihnen erklärt wird. (vgl. Deutscher 2010) Umgekehrt wird Sprache ebenso von Kultur beeinflusst. Kulturelle Aspekte und Konzepte äußern sich in allen Teilgebieten der Sprache: in der Pragmatik, wenn wir zum Beispiel an die kulturspezifische Sprechgeschwindigkeit denken, in der Semantik, wenn wir zum Beispiel an kulturspezifische Metaphern denken, aber auch in der Grammatik. (vgl. Roche 2001, 16-17)

1.1.7. Kulturbegriff im Fremdsprachenunterricht

Kultur wird im Schulalltag sowohl von den Lehrbüchern als auch von den LehrerInnen aus pragmatischen Gründen allzu oft mit Nationalkultur gleichgesetzt und es wird auf einzelne Nationalhelden zurückgegriffen. (Brunzel 2002, 26) Dieses Vorgehen ist m. E. destruktiv, da damit die Diversität und Individualität vernachlässigt und Stereotype konstruiert werden. Aus diesem Grund schlage ich vor, dass der kulturdidaktische Fremdsprachenunterricht, in Anlehnung an die oben genannten Erläuterungen folgenden Merkmalen des Kulturbegriffs gerecht werden muss:

1) Kultur hat bewusste und unbewusste Dimensionen.

Die unbewussten Teile von Kultur müssen im Fremdsprachenunterricht bewusst gemacht und durch Reflexion aufgedeckt werden. SchülerInnen sollten darauf aufmerksam gemacht werden, dass kulturspezifische Verhaltensweisen Produkte von unbewussten Hintergründen, wie zum Beispiel die Auswirkungen historischer Ereignisse sind. (vgl. Bolten 2001, 17)

2) Kulturen sind heterogene Gebilde.

Den SchülerInnen sollte bewusst gemacht werden, dass homogene Zuschreibungen bzw. sogenannte Kulturstandards nur aus pragmatischen Gründen gefasst werden dürfen und keinesfalls für jedes Kulturmitglied gelten. Diese müssen im Sinne des transkulturellen Gedankens in ihrer Individualität erfasst werden.

3) Kulturen sind durch Hybridität gekennzeichnet.

Aufgrund der hochgradigen Vernetzung der Kulturen findet ständig kultureller Austausch statt, wodurch Kulturen miteinander verschmelzen und nicht als klar voneinander abgetrennt Entitäten betrachtet werden dürfen. D.h. eine Reduktion von Kulturen auf Nationalkulturen ist widersinnig und eine destruktive Methode für den Fremdsprachenunterricht, da sie die Entwicklung von Stereotypen fördert.

4) Kulturen sind von Dynamik gekennzeichnet.

Kulturen sind keine statischen Gebilde. Sie verändern sich ständig. Die Gültigkeit von kulturspezifischen Aussagen ist nicht von anhaltender Dauer.

1.1.8. Zusammenfassung

Vor allem die von Keller postulierten Charakteristika von Kultur, die ich mit der Theorie von Jürgen Bolten vertiefend dargelegt habe, sollen in der vorliegenden Arbeit als maßgebend dienen und die Basis für das Verständnis von interkultureller Kompetenz sowie interkulturellem Lernen bilden. Dementsprechend ist unter Kultur ein (sprachlich) erlerntes, überindividuelles, dynamisches, zum Teil unbewusstes Konstrukt zu verstehen, das seinen Mitgliedern durch gemeinsame Verhaltensregeln und Handlungskompetenzen als Orientierungssystem dient. Dieses Orientierungssystem ist, in Anlehnung an das transkulturelle Konzept von Welsch, hybrid, d.h. es verschmilzt mit anderen Systemen und kann nicht als klar abtrennbare Entität betrachtet werden. Dennoch kann es im Sinne der Kulturstandards von Thomas (siehe Kapitel II/1.1.3) in gewissem Rahmen eingegrenzt werden. Dementsprechend unterliegt der hier dargelegte Kulturbegriff einem synthetischen Kulturverständnis der Konzepte Inter- und Transkulturalität. Diese Begriffe und das synthetische Kulturverständnis dieser Konzepte sollen in der Folge erläutert und darauf aufbauend ein modernes Begriffsverständnis von Interkulturalität erarbeitet werden.

1.2. Multikulturalität - Interkulturalität – Transkulturalität

1.2.1. Vom Neben- und Miteinander – Eine begriffliche Unterscheidung

Vom Konzept der Transkulturalität sind jene der Inter- und Multikulturalität zu unterscheiden. Ersteres ist wie bereits erwähnt auf den Philosophen Wolfgang Welsch zurückzuführen. Auf unterschiedlichen Kulturbegriffen basierend trifft Welsch eine klare Unterscheidung zwischen den drei kulturwissenschaftlichen Konzepten. (vgl. Antor 2006, 27) Dem Kulturverständnis der Transkulturalität zufolge sind Kulturen durch innere Heterogenität und fluide Grenzen gekennzeichnet. Das Präfix *trans* hat zwei Bedeutungen: *quer durch* und *jenseits von*. Transkulturalität nach Welsch umfasst beide Bedeutungen. Einerseits, weil „die heutige Verfassung von Kulturen *jenseits* der alten Verfassung liegt“ (Welsch 2010, 3) und andererseits, weil „die kulturellen Determinanten heute *quer durch* die Kulturen hindurchgehen, sodass diese nicht mehr durch klare Abgrenzung, sondern durch Verflechtungen und Gemeinsamkeiten gekennzeichnet sind“ (ebd.). Mit diesem Verständnis von Kultur will der Philosoph die einheitliche, nach außen abgrenzbare Nation überwunden wissen. [Unter diesem Gesichtspunkt würde der Begriff der *Transnationalität* präziser auf Welschs Konzept passen. Denn *Transkulturalität* umfasst nicht nur die Auflösung der Grenzen der Nationalstaaten, sondern sämtlicher „monolithische[r] Auffassungen von Kultur“ (Delanoy 2014, 22).] (vgl. ebd., 20-22) Dem Konzept der Transkulturalität stellt Welsch die Konzepte der Multi- und Interkulturalität gegenüber. Er hält diesen Konzepten zwar die Anerkennung der kulturellen Vielfalt und die Bemühung um friedliche Interaktion zu gute, wirft ihnen aber ein überholtes Kulturverständnis vor. (vgl. ebd., 26) Die Theorien der Multi- und Interkulturalität gehen nämlich von der Möglichkeit einer Abgrenzung zwischen den Kulturen und einer gewissen Homogenität innerhalb der Kulturen aus.

Dieses Kulturverständnis lässt sich aus dem Ziel der Multi- und Interkulturalität ableiten. Dieses umfasst die Verringerung von separatistischen Strukturen und die Gewährleistung eines gegenseitigen Verständnisses zwischen den Kulturkreisen. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Konzepte besteht in ihrer Beschäftigung mit der Pluralität von Kulturen. (vgl. Antor 2006, 27- 28) Allerdings unterscheiden sich ihre Perspektiven: Multikulturalität bezeichnet den Tatbestand, dass mehrere Kulturen innerhalb einer Gesellschaft koexistieren. (vgl. Mintzel 1997, 58)² Interkulturalität hingegen beschäftigt sich mit dem Kontakt und den Interaktionen zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen. Während es sich bei Multikulturalität um ein empirisches Faktum handelt, beschreibt Interkulturalität ein

² zit. nach: Erll & Gymnich 2010, 33.

Phänomen, das erst beim Kontakt zweier oder mehrerer Mitglieder unterschiedlicher Kulturen zustande kommt. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 32) Die Koexistenz zwischen diesen Mitgliedern kann sowohl positiv als auch negativ verlaufen. In diesem Sinne werden die assimilationistische Variante des Multikulturalismus, die die kulturelle Anpassung der Minderheitskultur verlangt, das Apartheid-Modell, das eine Unterdrückung der Minderheitskultur vertritt, und schließlich das polyzentristische Modell, das sich durch eine gleichberechtigte Koexistenz verschiedener Kulturen kennzeichnet, differenziert. (vgl. Lüsebrink 2012, 18-19) Eine gelungene Variante von Multikulturalismus stellt das polyzentrische Modell dann dar, wenn ein hohes Maß an Interkulturalität vorherrscht. Interkulturalität entsteht durch Interaktion und Kommunikation. In einer solchen Gesellschaft würden die Mitglieder unterschiedlicher Kulturen nicht nur ihre Koexistenz akzeptieren, sondern sich für einander interessieren und in Kontakt treten. Wenn es zu so einer interkulturellen Begegnung kommt, entsteht eine sogenannte Interkultur, die von vergänglichem Charakter ist, da sie nur in der konkreten Situation des Zusammentreffens besteht. Interkulturen können als dritter Raum C verstanden werden, der sich öffnet, wenn Mitglieder zweier Lebenswelten A und B aufeinander treffen. Diese Zwischenwelt entspricht weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B. In einer konkreten Handlungssituation würde dies bedeuten, dass sich die Mitglieder nicht mit Sicherheit so verhalten, wie in ihrer gewohnten Lebenswelt. Wenn sich zum Beispiel zwei Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen treffen, wovon eine Person gewohnt ist zur Begrüßung die Hand zu schütteln, während die andere mit Küsschen links und rechts begrüßt, lässt sich nicht sagen, welchen Ausgang die Situation nehmen wird bzw. wie sich diese Interkultur vollziehen wird. Die Begrüßungsform wird in der Situation spontan ausgehandelt. (Bolten 2001, 18-19)

Um die drei kulturwissenschaftlichen Konzepte kurz zusammenzufassen, könnte gesagt werden, dass die Theorie der Transkulturalität die Grenzen auflöst, um auf die Gemeinsamkeiten zu achten, während jene der Multi- und Interkulturalität vor allem auf die Unterschiede reflektieren. (vgl. Delanoy 2014, 27)

1.2.2. Paradigmenwechsel: Von inter zu trans?

Der Philosoph Wolfgang Welsch erteilt dem Konzept der Interkulturalität eine Absage und plädiert zugunsten des Konzepts der Transkulturalität für einen Paradigmenwechsel. Denn er sieht das Kulturverständnis ersteren Konzepts als überholt an. In einer Welt von fortschrittlicher Kommunikationstechnologie, zunehmender Migrationsströme und transnationaler Handelsbeziehungen erlangt das Konzept der Transkulturalität zweifelsfrei

einen hohen Stellenwert, allerdings möchte ich mich aus nachfolgenden Gründen gegen einen gänzlichen Paradigmenwechsel aussprechen. Von einer ganzheitlichen Auflösung der Grenzen der einzelnen Kulturen, wie es das Konzept der Transkulturalität vorsieht, kann im Moment noch keine Rede sein. Denn laut dem Anglisten und Romanisten Heinz Antor sind „Abdrücke monokultureller Konzepte [...] überall noch sichtbar und entfalten nach wie vor ihre Wirkkraft in der Geschichte“ (Antor 2006, 36). Zudem ist das Denken vieler Menschen von monokulturellen Strukturen und Traditionen gekennzeichnet. Es gibt aufgrund der Hybridisierungsprozesse zwar einige Menschen, die ihre Identität als Produkt transkultureller Einflüsse verstehen. Allerdings konstruiert ein großer Teil der Menschheit ihre Identität auf der Basis monokultureller Strukturen. Aus diesem Grund besteht für die Wissenschaften noch immer die Notwendigkeit neben der transkulturellen Dimension auch die interkulturelle miteinzubeziehen. Angesichts dieser Denkstrukturen hat Interkulturalitätsforschung weiterhin ihre Berechtigung, weil sie Möglichkeiten für eine friedvolle Interaktion hervorbringt. (vgl. ebd., 36-37) Einen Beitrag dazu stellt eine Teildisziplin der Interkulturalitätsforschung, nämlich die interkulturelle Kommunikation dar. Diese leitet ihre Daseinsberechtigung aus einer strukturellen Kommunikationsunfähigkeit ab und hilft diese durch bestimmte Verfahren zu bewältigen. Diese Kommunikationsunfähigkeit resultiert aus der Koexistenz von unterschiedlichen Kulturen, die ihrerseits von den monokulturellen Denkstrukturen gespeist werden. (vgl. Hansen 2011, 279) Ein weiterer Aspekt, der gegen den Paradigmenwechsel spricht, betrifft die Entwicklung des Individuums. In der Soziologie wird betont, dass unsere Lebenswelt von der „fluid modernity“ (Delanoy 2014, 31) geprägt ist. Dies bedeutet, dass nichts für lange Zeit seine Form behält und, dass das Individuum zunehmend auf sich allein gestellt ist. Daher gewinnen die Herausbildung einer (selbst)kritischen Position sowie die Gemeinschaftsbildung an Bedeutung. Die Entwicklung eines (selbst)kritischen Habitus' ist an Kollektiva gebunden, wenn persönliche Anliegen gesellschaftlich durchgesetzt werden sollen. Ein Individuum, das sich nicht als Teil einer Gemeinschaft fühlt, steht dem instabilen und fluiden System hilflos gegenüber. Deshalb ist es laut dem Fachdidaktiker und Anglisten Werner Delanoy für kulturdidaktische Ansätze wichtig, „weiterhin Vorstellungen von Gemeinschaft, wie immer diese auch im Lichte neuer technologischer und gesellschaftlicher Entwicklungen aussehen mögen“ (ebd. 2014, 31), bestehen zu lassen, „um junge Menschen beim Finden und Durchsetzen ihrer Interessen zu unterstützen“ (ebd.). (vgl. ebd.)

Diese Argumente zeigen, dass von einem Paradigmenwechsel *noch* nicht die Rede sein kann. [In einem späteren Werk spricht Welsch von einer aus den Einzelkulturen verschmolzenen

„friedlichen Weltgesellschaft“ (Welsch 2010, 15), die sich in der Zukunft aufgrund evolutionärer Entwicklung herausbilden wird. (vgl. ebd.)] Der Paradigmenwechsel bzw. das Ignorieren des interkulturellen Ansatzes würde zudem dazu führen, dass die Errungenschaften im Fremdverstehen erneut gemacht werden müssten. Transkulturalität lässt sich anhand von Hybridisierungsprozessen durchaus beobachten und gewinnt zunehmend an Bedeutung. (vgl. Delanoy 2014, 30)

Was ergibt sich nun aus der Betrachtung der kulturwissenschaftlich relevanten Konzepte für den kulturdidaktischen Fremdsprachenunterricht?

1.2.3. Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht

Die scharfe Trennung der Konzepte der Inter- und Transkulturalität erscheint für die Interkulturalitätsdebatte in der Fremdsprachendidaktik als hinfällig, da Interkulturalität in vielen Arbeiten längst nicht mehr das veraltete Kulturverständnis von einer klar abgrenzbaren, einheitlichen Kultur verfolgt. Inzwischen wird sie als „dynamischer Bewegungsraum zwischen kulturell vielfach verorteten Menschen definiert, die sich durch Begegnung mit anderen Menschen verändern, wobei sich ihre Ansichten mit jenen des Gegenübers vermischen“ (Delanoy 2014, 26). Dies soll allerdings nicht heißen, dass der interkulturelle Ansatz nicht vom transkulturellen Lernen bereichert werden kann. Als Bereicherung könnten die transkulturellen Aspekte der verstärkten Konzentration auf Globalisierung und Hybridisierung (vgl. ebd., 27) sowie auf Individualität zählen. Kultur soll dementsprechend den Fremdsprachendidaktikern Sabine Doff und Frank Schulze-Engler zufolge als „fluid cluster of different *individual* [Hervorhebung J.W.] practices“ (ebd. 2011, 7) verstanden werden. (vgl. ebd.) Mit diesem Kulturverständnis gewinnt die individuelle Entwicklung an Bedeutung. Ansonsten lassen sich die Anliegen des transkulturellen Ansatzes, wie zunehmender Fokus auf Globalisierung, Hybridisierung und individuelle Entwicklung, auch mit den theoretischen Grundsätzen des interkulturellen Ansatzes vermitteln, ohne dass eine grundlegende Neuorientierung notwendig ist, da sich beide Ansätze zu einem Dialog bekennen, der durch das Gegenüber eine Veränderung und Weiterentwicklung des eigenen Denkens bestrebt. Delanoy geht sogar soweit zu sagen, dass auf den Begriff der Transkulturalität verzichtet werden könnte, „zumal Begriffe wie Transnationalität [und, J.W.] Hybridisierung [...] zentrale Konstituenten transkulturellen Denkens präziser bezeichnen“ (ebd. 2014, 31). Es sollte daher kein Paradigmenwechsel von

Inter- zu Transkulturalität, sondern vielmehr eine Erweiterung des interkulturellen Lernens um transkulturelle Aspekte stattfinden. (vgl. Delanoy 2014, 31-32)

Für den Fremdsprachenunterricht und die hier vorliegende Arbeit soll daher ein modernes Begriffsverständnis des interkulturellen Konzepts gelten, das einerseits aufgrund der angeführten Argumente im vorangegangenen Kapitel (bestehende monokulturelle Denkstrukturen, Kommunikationsunfähigkeiten zwischen Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen, Abhängigkeit des Individuums von Gemeinschaft) von einer gewissen Homogenität innerhalb der Kulturen ausgeht und andererseits in Anlehnung an Werner Delanoy eine Erweiterung um transkulturelle Aspekte berücksichtigt. Demgemäß sollen die Betonung der Hybridisierung und Individualität einbezogen werden.

1.3. Selbstbild, Fremdbild und Stereotype

Interkulturelle Begegnungen schließen nicht nur den angemessenen Umgang mit dem Fremden ein, sondern auch eine identitätsbildende Komponente für einen selbst. Mit der Abgrenzung zur fremden Kultur bzw. zum Anderen geht die Entstehung eines Selbstbildes einher. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 72) Die Beobachtung des Sachverhalts, dass wir uns immer im Verhältnis zum Anderen definieren, stammt von dem Philosophen Georg W. F. Hegel. Seine These lautet: „Das Selbstbewußtsein ist an und für sich, indem, und dadurch, dass es für ein Anderes an und für sich ist [...].“ (Hegel 1970, 145)³ D.h., wenn es den Anderen nicht gäbe, hätte ich keinen Anhaltspunkt für die Herausbildung meines Selbstverständnisses, da sich dieses über den Vergleich des Selbst mit dem Anderen vollzieht. Auf diese Weise kann sich das Selbstbild in Abhängigkeit zu verschiedenen Fremdbildern verändern. Zusätzlich ist für unser Selbstbild auch das, von dem wir annehmen, dass es der Andere von uns denkt, von Bedeutung. In diesem Fall wird von „Metabildern“ (Bolten 2001, 55) gesprochen. Für interkulturelle Begegnungen lässt sich daraus ableiten, dass sich unsere Wahrnehmung vom Fremden aus dem korrelativen Zusammenhang von Fremd-, Selbst- und Metabild zusammensetzt. (vgl. Bolten 2001, 53-55) Zudem tragen auch interkulturelle Missverständnisse zur Differenzerfahrung des Selbst und des Fremden bei, da die gleichen Symbole oder Zeichen nicht in allen Kulturen die gleiche Bedeutung haben. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 25) So kann das deutsche Wort Familie zwar auf Französisch mit *famille* oder auf Italienisch mit *famiglia*, etc. übersetzt werden, jedoch steht in jeder Sprache bzw. in jeder Kultur eine andere nähere Bedeutung dahinter.

³ zit. nach: Ricken & Balzer 2007, 62

Je nachdem, wie vielfältig die Erfahrung eines Individuums mit einer fremden Kultur ist, desto ausgeprägter sind seine Wahrnehmungsschemata. Schema ist ein Begriff der aus der Kognitiven Psychologie stammt. Darunter sind durch Sozialisation erworbene, mentale Strukturen des Wissens zu verstehen. Wahrnehmungsschemata reduzieren die Komplexität der Wahrnehmung, indem sie die zahlreichen Eindrücke der Realität durch unkritische Generalisierungen vereinfacht kognitiv repräsentieren, m.a.W. in Ordnungsraster zwängen. Eine bestimmte Form von Wahrnehmungsschemata stellen Stereotype dar. Der Begriff wurde 1922 von dem Journalisten Walter Lippmann formuliert. Entsprechend der Bedeutung des griechischen Wortstammes *stereos*, was so viel heißt wie verfestigen, (vgl. Bolten 2001, 57) zählen Stereotype zum Bereich des erstarrten Denkens (vgl. Erll & Gymnich 2010, 72). Dies bedeutet, dass Schemata verhärtete Wissensstrukturen sind, die uns oft nicht bewusst sind. Je weniger Erfahrung ein Individuum mit einer fremden Kultur hat, desto verhärteter und veränderungsresistenter ist der Stereotyp, den es von dieser Kultur hat. Dabei wird zwischen Autostereotyp und Heterostereotyp unterschieden. Ersteres beschreibt das stereotype Selbstbild, zweites meint das Fremdbild. Im Zusammenhang mit dem Begriff des Stereotyps ist auch jener des Vorurteils zu nennen. Während Stereotype kognitive Strukturen beschreiben, beziehen sich Vorurteile auf affektive Urteile, die zumeist negativ sind. (vgl. Jonas & Schmid-Mast 2007, 69) Sie stellen ideologisch geprägte, negative Verfälschungen der Realität dar. Obwohl sich Vorurteile sowie Stereotype und Clichés in reduktionistischer Form äußern (z.B. „Franzosen können keine Fremdsprachen.“) werden sie nicht aufgrund von Komplexitätsreduktion getätigt. (vgl. Lüsebrink 2012, 105)

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass Stereotype in der interkulturellen Kommunikationssituation sowohl positive als auch negative Aspekte mit sich bringen. Sie helfen uns neue Erfahrungen in unsere Kognitionen einzuordnen, tragen zur Identitätsbildung bei und erleichtern den Umgang mit dem Fremden, da sie uns ein gewisses Wissen über den fremden Kulturkreis liefern. Andererseits können sie ein Hindernis darstellen, wenn dieses Wissen falsch ist. Interkulturelle Kompetenz fordert daher sich seiner Schemata und Stereotype bewusst zu werden und diese im Sinne des lebenslangen Lernens stets zu erweitern und wenn nötig zu verändern. Dies bedeutet für den inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterricht, dass Auto- und Heterostereotyp bzw. Selbst- und Fremdbilder unter Schulung des Urteilsvermögens und der Kritikfähigkeit aufgedeckt und bewusst reflektiert werden müssen. Dabei sollten jedoch nicht die Unterschiede, sondern die

Gemeinsamkeiten im Vordergrund stehen um zum gegenseitigen Verstehen beizutragen. (vgl. Koller 2010, 13)

2. Interkulturelle Kompetenz

Da sich die vorliegende Arbeit die Frage nach dem Erwerb interkultureller Kompetenz mithilfe des Mediums Film stellt, müssen das Konzept und die Aspekte dessen Erwerbs für die Beantwortung der zentralen Fragestellung im Folgenden genauer erklärt werden.

Das Wort Kompetenz wird zum einen als Fähigkeit und zum anderen als Fertigkeit verstanden. Während Fähigkeit etwas bezeichnet, das erst entwickelt werden muss, meint Fertigkeit die Anwendung der Fähigkeit. (vgl. Mall 2006, 109) Das Adjektiv interkulturell beschreibt die Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen. Dementsprechend versteht man unter interkultureller Kompetenz im Groben eine „komplex strukturierte, wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit“ (Straub 2007, 39) einer Person, die in einer interkulturellen Begegnung zum Tragen kommt. (Volkman 2002, 12) Die Nachfrage nach einer solchen Kompetenz hat sich zu Beginn der achtziger Jahre im ökonomischen Bereich etabliert. Amerikanische Firmen, die international tätig waren, kamen zu der Einsicht, dass fachliche und Fremdsprachenkompetenz nicht ausreichten um erfolgreiche Geschäftsabschlüsse mit ausländischen Geschäftspartnern zu garantieren. Aus diesem Grund begann man Firmenvertreter in *cross-cultural briefings* über die Kulturen der Geschäftspartner und deren Verhaltensregeln zu unterrichten. Allerdings trugen diese lediglich zur Vermeidung von Fauxpas bei. Missverständnisse konnten nicht verhindert werden, da die Instruktionen oberflächlicher Art waren. Sie gaben keinen Einblick in die Tiefenstruktur und Hintergründe der Verhaltenscodes der fremden Kulturen. Daher wurde das Verständnis von interkultureller Kompetenz erweitert (Tenberg 1999, 66-69) und in zahlreichen Modellen vorgestellt. Für die vorliegende Arbeit möchte ich mich auf jenes von der amerikanischen Kulturwissenschaftlerin Darla Deardorff stützen, da es mir für die Vermittlung im Fremdsprachenunterricht geeignet erscheint und sich mit dem transkulturellen Ansatz vereinbaren lässt. Im Folgenden soll daher die Definition Deardorffs von interkultureller Kompetenz herangezogen werden um sie anschließend um transkulturelle Aspekte, wie eingangs erwähnt wurde (siehe Kapitel II/1.2.3.), zu erweitern.

2.1. Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz nach Deardorff

Deardorff versteht unter interkultureller Kompetenz ein Bündel von insgesamt drei Teilkompetenzen, die wechselseitig aufeinander einwirken. Darunter die kognitive, die affektive und die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die kognitive Kompetenz beschreibt die wissensbasierte Komponente interkultureller Kompetenz. Dabei geht es aber nicht nur um landeskundliche Kenntnisse fremder Kulturen, sondern auch um Wissen über (historische) Hintergründe und deren Funktionsweise sowie Wissen über kulturelle Unterschiede und wie diese in der interkulturellen Begegnung nutzbar gemacht werden können. Weiters umfasst die kognitive Kompetenz die Reflexion über die eigene Kultur, über die persönlichen Selbst- und Fremdbilder sowie über Kommunikations- und Verhaltensmuster. Die Akteure sollten in der Lage sein die Perspektive zu wechseln, also auch das eigene Wertesystem zu hinterfragen und nicht für absolut zu halten. Dies ist die Voraussetzung für Einfühlungsvermögen und damit für die zweite Teilkompetenz: Die affektive Teilkompetenz betrifft die Haltung gegenüber Mitgliedern fremder Kulturen. Es schließt das Interesse an fremden Kulturen, die Fähigkeit zur Empathie und Ambiguitätstoleranz mit ein. Unter Ambiguitätstoleranz wird die Fähigkeit verstanden Widersprüche, die sich zwischen dem persönlichen und dem Wertesystems des Anderen aufzutun können, zu tolerieren. Der wechselwirkende Zusammenhang zwischen den Teilkompetenzen zeigt sich zum Beispiel daran, dass Selbstreflexivität an der Entwicklung von Ambiguitätstoleranz mitwirkt. Die Reflexion über eigene Normen und Werte erleichtert es, sich auf jene des Anderen einzulassen. Die dritte Teilkompetenz betrifft die Kommunikationsmuster. Es handelt sich um die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Die Ausbildung dieser erlaubt es uns bei interkulturellen Begegnungen auf geeignete Kommunikationsmuster zurückzugreifen und in missverständlichen Situationen auf Problemlösungsstrategien rekurren zu können. Diese Kompetenz schließt sowohl verbale als auch non-verbale Kommunikation mit ein. Einmal mehr zeigt sich die Wechselwirkung in dem Beispiel der Begrüßungsrituale. Denn ein/e SprecherIn greift bei der Begrüßung eines Angehörigen einer fremden Kultur auf sein/ihr Wissen über die Begrüßungsformen in der fremden Kultur zurück. Diese/r handelt dabei auf kommunikative Weise, die ihrerseits von Affekten gekennzeichnet ist. Eine weitere Kompetenz, die mit interkultureller Kompetenz in Zusammenhang gebracht wird, ist die Fremdsprachenkompetenz. Obwohl Kenntnisse von Fremdsprachen positiv zu interkulturellen Begegnungen beitragen können, bilden sie keine Voraussetzung. Die Kenntnisse wirken sich abgesehen von der erleichterten Kommunikation positiv aus, da der Spracherwerb oft Interesse und Aufgeschlossenheit für die der

Fremdsprache zugrunde liegende Kultur impliziert. In vielen Fällen wird aber einfach auf eine gemeinsame Fremdsprache wie Englisch zurückgegriffen. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 11-14) Der Rückgriff auf eine *lingua franca* ist ein Aspekt der für den transkulturellen Ansatz vermehrt von Bedeutung ist. (vgl. Matz et al. 2014, 8) Dieser soll nun im Folgenden erläutert werden.

2.2. Erweiterung der interkulturellen Kompetenz um transkulturelle Aspekte

Es wurde im vorangegangenen Kapitel sichtbar, dass im Mittelpunkt der interkulturellen Kompetenz vor allem der Differenzgedanke steht. D.h. hier werden der Vergleich von und die Differenzen zwischen den Kulturen betont. Die kognitive Dimension erfordert die Aneignung von Wissen über fremde Kulturen und Kenntnisse über kulturspezifische Verhaltensweisen. Doch selbst fundierte Kenntnisse garantieren noch lange keine gelungene interkulturelle Begegnung. Denn sie berücksichtigen nicht die Einzelfälle und Individualität. Aus diesem Grund muss die interkulturelle Kompetenz um transkulturelle Aspekte erweitert werden. Der transkulturelle Ansatz legt seinen Fokus nämlich im Gegensatz zum interkulturellen Ansatz, der die Differenzen zwischen den *Kulturen* betont auf die Gemeinsamkeiten zwischen den *Individuen*, also die Einzelfälle. Der transkulturelle Ansatz schlägt zwar vor vom Wissen über fremde Kulturen Gebrauch zu machen dieses allerdings nicht zu verabsolutieren. Er verlangt bescheiden damit umzugehen. Die Kenntnisse können lediglich als Annäherung an die fremde Kultur verstanden werden. In der Anerkennung, dass das Wissen kein Absolutes ist räumt man Stereotype und Vorurteile aus und erkennt, dass das Gegenüber in seiner Individualität hermeneutisch erfasst werden muss. „Für professionelles Handeln bedarf es somit einer Verschränkung von Wissen und Nicht-Wissen.“ (Mecherli 2010, 29)⁴ Während die interkulturelle Kompetenz aufgrund ihrer Orientierung an den Kategorien des Eigenen und Fremden auch Fremdheitskompetenz genannt wird, kann die transkulturelle Kompetenz als Ähnlichkeitskompetenz betrachtet werden. Hier wird der Fokus auf die Kategorie des Gemeinsamen und das „'Ineinanderfließen' kultureller Elemente“ (Sadikou 2014, 77) gelegt. Genauer gesagt kann transkulturelle Kompetenz als Ähnlichkeitsentdeckungskompetenz bezeichnet werden, weil es darum geht „ähnliche Konstrukte in einer anderen Kultur zu erforschen, zu entdecken, wahrzunehmen“(ebd.). Mit Schulung des Ähnlichkeitsblicks soll allerdings nicht Gleichartigkeit etabliert werden. Differenzen können und sollen durchaus weiterbestehen. Sie sollen nicht aus-, sondern nur eingeklammert werden. (vgl. Sadikou 2014, 74-78) Können keine Gemeinsamkeiten

⁴ zit. nach: Sadikou 2014, 75.

gefunden werden auf denen aufgebaut werden kann, so soll ein Wertesystem, mit dem alle Beteiligten einverstanden sind vereinbart werden. Ein Aspekt dieser Aushandlung stellt die Sprache, die *lingua franca* dar. (vgl. Matz et al. 2014, 8) Neben der Ähnlichkeitsentdeckungskompetenz stellt eine weitere Dimension von transkultureller Kompetenz die Übersetzungskompetenz dar. Wie bereits erwähnt legt der transkulturelle Ansatz ein Augenmerk auf die Einzelfälle. Dementsprechend darf das Handeln einer Person eines anderen Kulturkreises nicht pauschal mithilfe des Wissens über die fremde Kulturen und deren Verhaltensweisen gedeutet werden, sondern muss unter Herausbildung einer Übersetzungskompetenz in der spezifischen Situation übersetzt werden. (vgl. Sadikou 2014, 78) Um das Konzept der interkulturellen Kompetenz mit einem modernen Kulturverständnis zu vereinen, ist es m. E. notwendig die Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz nach Deardorff um die oben genannten transkulturellen Teilkompetenzen zu erweitern. Die Vermittlung einer modernen interkulturellen Kompetenz umfasst daher die Schulung der

- kognitiven Teilkompetenz,
- affektiven Teilkompetenz,
- pragmatisch-kommunikativen Teilkompetenz,
- Ähnlichkeitsentdeckungskompetenz
- und Übersetzungskompetenz.

Wie der Erwerb dieser inter- und transkulturellen Kompetenzen erfolgt, wird nachfolgend erläutert.

2.3. Der Erwerb inter- und transkultureller Kompetenzen

Interkulturelle Kompetenz ist in Abhängigkeit des zugrunde liegenden Kulturverständnisses kein statischer Zustand, der als Ergebnis einer einzelnen Lernerfahrung errungen wird. Interkulturelle Kompetenz wird auch nicht automatisch im Rahmen eines Auslandsaufenthaltes entwickelt. Sie zählt zum Bereich des lebenslangen Lernens. Da unter Kultur ein dynamisches, sich stetig wandelndes Konstrukt zu verstehen ist, muss auch der Erwerb interkultureller Kompetenz als komplexer, kontinuierlicher und multidimensionaler Prozess gesehen werden. (vgl. Bertelsmann Stiftung 2006, 7) Daniel Reimann, Professor für Fremdsprachendidaktik an der Universität Duisburg entwickelte ein Modell das den multidimensionalen Erwerb von inter- und transkulturellen Kompetenzen veranschaulicht. Es handelt sich dabei um ein integriertes Modell, da es die Konzepte der Landeskunde, Inter- und Transkulturalität vereint und Raum für die Darstellung des individuellen Lernprozesses

lässt. Reimann vertritt die Ansicht, dass sich landeskundliche, inter- und transkulturelle Kompetenzen nicht widersprechen. Im Gegenteil, er ist der Meinung, dass sie einander ergänzen, da soziokulturelles Wissen die Basis für den Erwerb interkultureller Kompetenz repräsentiert und diese ihrerseits als Kompetenz des Verstehens vom Eigenen und Fremden eine Voraussetzung für transkulturelle Kompetenz „im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprachen und Kulturgrenzen hinweg“ (Reimann 2015, 17) darstellt. Da sich die drei Kompetenzbereiche, wie in der Abbildung zu sehen ist, überlagern, ist die Abfolge des Erwerbs nicht klar bestimmbar. Inter- und transkulturelle Kompetenzen können auch schon vor oder zeitgleich mit dem landeskundlichen Wissenserwerb stattfinden. Schwerpunktartig folgt der Lernprozess allerdings doch der genannten Abfolge von Landeskunde, inter- und schließlich transkulturellem Lernen, da ein soziokulturelles Wissen als Basis notwendig ist. Das Modell integriert die drei Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, indem es einerseits ausgehend von einem soziokulturellem Orientierungswissen die kognitive Komponente abdeckt. Andererseits geht es im inter- und transkulturellen Bereich von einer affektiven Komponente aus, die als interne Wirkung zur Persönlichkeitsbildung bzw. -veränderung beiträgt. Diese vollzieht sich vor allem über das Fremdverstehen und die davon ausgehende Selbstreflexion. Schließlich inkludiert das Modell in Form der konativen Dimension auch die pragmatisch-kommunikative Kompetenz. Ausgehend von der interkulturellen Kompetenz wirkt diese vor allem im transkulturellen Bereich, da sie zur Sprachen und Kulturgrenzen auflösenden Verständigung beiträgt. (vgl. Reimann 2015, 17)

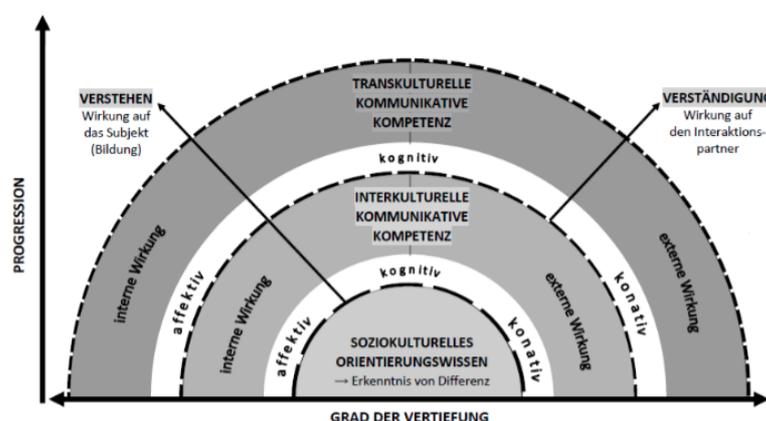


Abbildung 1: Integriertes Modell nach Reimann⁵

⁵ Quelle: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf (zuletzt aufgerufen: 10.01.2017)

Die zwei Achsen in der Abbildung sind Indikatoren für den sprachlichen Lernprozess. Die horizontale Achse zeigt den Grad der Vertiefung an, während die vertikale Achse auf den Fortschritt und die Dauer des Lernprozesses hinweist. Bei näherer Betrachtung der Achsen wird deutlich, dass inter- und transkulturelles Lernen auch schon auf einem niedrigen Sprachniveau möglich ist. Allerdings vertiefen sich die inter- und transkulturellen Kompetenzen realistischer Weise mit einem fortgeschrittenen Sprachniveau. (vgl. ebd., 18) Obwohl die Abbildung den Anschein erweckt, dass inter- und transkulturelle Kompetenzen Fähigkeiten sind deren Erwerb bei Erreichen des äußersten Halbkreises abgeschlossen sind, darf dies keineswegs so gedeutet werden. Denn es handelt sich dabei um einen andauernden Prozess im Sinne des lebenslangen Lernens.

3. Interkulturelle Kommunikation

Interkulturelle Kommunikation ist jener Ort bzw. jene Situation in der interkulturelle Kompetenz zu tragen kommt. Je nachdem ob der Begriff interkulturelle Kommunikation in Abhängigkeit des zugrunde liegenden Verständnisses von Kommunikation eng oder weit gefasst wird, werden in der Kommunikationsforschung zahlreiche Definitionen unterschieden. Das eng gefasste Verständnis versteht darunter die Verständigung zweier oder mehrerer Mitglieder unterschiedlicher Kulturen. Der weiter gefasste Begriff meint neben „der *interpersonalen* Interaktion auch die Ebene der *mediatisierten* Interkulturellen Kommunikation“ (Lüsebrink 2012, 8). Dieses Verständnis schließt nicht nur die Verständigung zwischen Personen, sondern auch jene zwischen Medien und Menschen mit ein. Da sich die vorliegende Arbeit in der Folge mit dem Medium des Films beschäftigen wird, orientiert sich diese am weiter gefassten Kommunikationsbegriff.

Kommunikation stammt vom lateinischen *communicatio* und bedeutet Verbindung oder Mitteilung. Dementsprechend soll unter Kommunikation nicht nur die sprachliche, sondern auch die non- und paraverbale (Sprechtempo, Lautstärke, Stimmlage etc.) sowie die kommunikationstechnologische Form des Mitteilens verstanden werden. (Broszinsky-Schwabe 2011, 21-22) Egal welche Form der Kommunikation wir wählen, es besteht immer ein Risiko vom Gegenüber missverstanden zu werden. In der interkulturellen Kommunikation besteht allerdings ein erhöhtes Risiko für Missverständnisse. Einer der Gründe besteht darin, dass Kommunikation den Rückgriff auf Symbole und Zeichen mit

einschließt. Das Problem dabei liegt in der kulturspezifischen Bedeutungszuschreibung der Symbole. Gudykunst fasst diesen Prozess wie folgt zusammen:

„[...] anything can be a symbol. Symbols are symbols only because a group of people agreed to consider them as such. There is no natural connection between symbols and their references; the relationship is arbitrary and vary from culture to culture“. (2003, 5)⁶

Durch die Sozialisation erlernt ein Mitglied einer Kultur deren kulturspezifische Bedeutungen von Symbolen und Zeichen, deren Verbindung völlig willkürlich ist. Während innerhalb einer Kultur ein Konsens über das Verständnis besteht, muss in der interkulturellen Kommunikation eine solche Übereinkunft über die Bedeutung erst ausgehandelt werden, damit keine Fehlinterpretationen und schließlich Missverständnisse entstehen. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 25) Auch die Kommunikationskonventionen sind kulturell differenziert. Das Problem dabei ist, dass sich SprecherInnen ihren kulturspezifischen Kommunikationsmustern oft nicht bewusst sind und vom Gegenüber die Befolgung derselben Regeln erwarten. Wird diese Erwartung enttäuscht, dann führen die SprecherInnen die Kommunikationskomplikationen nicht auf, durch die Sozialisation eingeübte unterschiedliche Konventionen zu Kommunizieren zurück, sondern auf die Persönlichkeit des Gesprächspartners. Dieser wird dann zum Beispiel als unhöflich, aufdringlich etc. eingeschätzt. Hierdurch können wiederum Schemata, genauer gesagt Stereotype entstehen, die mit der fremden Kultur in Verbindung gebracht werden. (vgl. Knapp 2013, 90-92) Eine weitere Schwierigkeit in der interkulturellen Kommunikation besteht darin, dass mindestens einer der Gesprächspartner nicht in seiner Muttersprache spricht oder beide SprecherInnen auf eine Drittsprache, eine *lingua franca* wie etwa Englisch rekurren. Dieser Umstand hat Auswirkungen auf den Verlauf der Kommunikation. Wenn sich nur einer der Beteiligten einer Fremdsprache bedienen muss ergibt sich daraus bereits eine Ungleichheit, da sich dieser mehr anstrengen muss, um sich doch nicht so präzise wie sein Gegenüber ausdrücken zu können. Darüber hinaus wird in der Kommunikation seine Beziehung zum Kommunikationspartner sowie sein Selbstbild vermittelt. Wenn sich also jemand einer Sprache bedient, die nicht die Muttersprache ist, passiert es, dass sich aus Ermangelung an adäquaten verbalen Mitteln Gefühle der Hilflosigkeit und Unzulänglichkeit einstellen. Dies hat wiederum Auswirkung auf die Konzeption des Selbst- und Fremdbildes (siehe Kapitel II/1.3). (vgl. Jaksche & Hoffmann 2008, 168; Knapp 2013, 89-90)

⁶ zit. nach: Broszinsky-Schwabe 2011, 32.

In der interkulturellen Kommunikation lassen sich zusammenfassend zwei große Hindernisse konstatieren. Zum einen die Entschlüsselung der Bedeutung von symbolischem und non-verbalem Verhalten und zum anderen die Festlegung auf eine gemeinsame Sprache in der sich auf Augenhöhe unterhalten werden kann. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 35) Eine Abhilfe für eine erfolgreiche interkulturelle Kommunikation können einerseits Kenntnisse in Fremdsprachen sowie umfassendes kulturspezifisches Wissen, aber auch Wissen allgemeiner Art über Kommunikationsprozesse schaffen. Als Basis für das Verständnis von Kommunikation können die vier Axiome des TOPOI-Modells dienen, die ihrerseits auf den von Paul Watzlawick formulierten fünf Grundsätzen der Kommunikation basieren:

- 1) „Menschen kommunizieren analog und digital.
- 2) Der Charakter einer Beziehung hängt von der Interpunktion des Verlaufes von Ereignissen ab.
- 3) Jede Kommunikation besitzt einen Inhalts- und Beziehungsaspekt.
- 4) Es ist unmöglich nicht zu kommunizieren.“ (Jaksche & Hoffmann 2008, 166)

Das erste Axiom spricht von analoger und digitaler Kommunikation. Digital meint die non-/verbale Kommunikation mit Zeichen, über welche innerhalb eines sozialen Verbandes eine Übereinkunft besteht. Die analoge Kommunikation sind jene Zeichen, deren Bedeutung nicht festgelegt ist wie etwa der Ausdruck von Gefühlen, die Beanspruchung des persönlichen Raumes etc. Da einem das erste Axiom die Tatsache ins Bewusstsein ruft, dass die Bedeutungszuschreibung sprachlicher und nicht-sprachlicher Zeichen kulturspezifisch ist spielt es für eine erfolgreiche interkulturellen Kommunikation eine Rolle. Der/die KommunikationspartnerIn blendet die Erwartungen über Kommunikationskonventionen und die kulturspezifische Bedeutung aus und ist bereit Bedeutungen innerhalb der interkulturellen Kommunikation auszuhandeln.

Das zweite Axiom betrifft die Abhängigkeit der Beziehung zwischen den Kommunizierenden von der Interpunktion. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass GesprächsteilnehmerInnen unterschiedlicher Kulturen aufgrund ihrer individuellen Wahrnehmung und der unterschiedlichen Referenzrahmen die Wirklichkeit anders wahrnehmen und interpretieren. Der eigene Standpunkt wird für *die* Wahrheit gehalten und damit die Sicht des Gegenübers negiert. Dieses Verhalten hat eine negative Auswirkung auf die Beziehung der GesprächspartnerInnen. Die Verinnerlichung dieses Axioms soll die Kommunizierenden unterschiedlicher Kulturen davor bewahren die Kommunikation in einen Kampf um die

Wahrheit ausarten zu lassen und unterschiedliche Sichtweisen der Realität zumindest zu tolerieren und im besten Fall zu akzeptieren. (vgl. Jaksche & Hoffmann 2008, 169)

Gemäß dem dritten Axiom unterliegt Kommunikation einem Inhalts- und Beziehungsaspekt. Dies bedeutet zum einen, dass die GesprächspartnerInnen in einem gewissen Verhältnis zu einander stehen und dieses Verhältnis die Bedeutung des Gesagten beeinflusst. Es macht einen Unterschied ob mir meine Chefin oder meine Freundin die Frage stellt: „Wie geht’s?“. Wird einem die Frage im eigenen Kulturkreis gestellt ist einem schnell klar in welchem Ausmaß sie beantwortet werden soll. In einer Fremdsprache und innerhalb einer fremden Kultur kann sich die Beantwortung als Herausforderung entpuppen. Ein weiterer Aspekt des dritten Axioms ist der Unterschied zwischen der Inhalts- und Beziehungsdimension. Während erstere sprachlich vermittelt wird, drückt sich die Beziehungsdimension nicht-sprachlich aus und ist oft unbewusst. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 31-32) Der Stellenwert der Inhalts- und Beziehungsdimension ist kulturabhängig. In einigen Kulturen wird dem Inhalt größere Bedeutung beigemessen, während zum Beispiel in der asiatischen Kultur die Beziehungsebene und deren Pflege für die Kommunikation eine wichtigere Rolle spielt. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 98)

Das vierte, kulturübergreifend gültige Axiom besagt, dass nicht nur sprachliche und nicht-sprachliche Botschaften als Kommunikation verstanden werden, sondern auch deren Unterlassung. Somit ist auch Schweigen eine Form des Kommunizierens, dessen Stellenwert wiederum als kulturabhängig gilt. (vgl. Erll & Gymnich 2010, 97) Tatsächlich wird der Anteil nicht-sprachlicher Signale auf 90 Prozent geschätzt. Die non-verbale Botschaften sind oft unbewusst oder gar nicht willentlich beeinflussbar, wenn es sich um körperliche Symptome handelt, wie etwa Schweißperlen oder Errötung. Dieses vierte Axiom weist uns in der interkulturellen Kommunikation darauf hin, dass Kommunikation stattfindet sobald sich zwei Menschen wahrnehmen. Der/Die SprecherIn sollte daher auf sein Verhalten achten, weil dem Gegenüber auch mit nicht-sprachlichen Mitteln Botschaften gesendet werden. (vgl. Broszinsky-Schwabe 2011, 31)

Nachdem die Ursachen der Missverständnisse in interkulturellen Kommunikationssituationen genauer betrachtet wurden, wird das Bedürfnis bzw. die Zusammensetzung der Teilkompetenzen von interkultureller Kompetenz verständlich. Um Komplikationen und Missverständnisse zu vermeiden braucht es emotionale, aber auch kognitive Aufgeschlossenheit im Sinne von Kenntnissen in Fremdsprachen sowie umfassendes kulturspezifisches Wissen, aber auch Wissen allgemeiner Art über Kommunikationsprozesse.

Die vier Grundsätze der (interkulturellen) Kommunikation des TOPOI-Modells lassen sich im Unterricht unter dem Gesichtspunkt eines eng gefassten Kommunikationsbegriffs gut einüben. Die Axiome haben für ein weit gefasstes Verständnis von Kommunikation (jene zwischen Mensch und Medien) ebenso Gültigkeit. In der vorliegenden Arbeit betrifft es die Kommunikation zwischen Mensch und Film. So werden den ZuschauerInnen durch den Film andere Sichtweisen vermittelt, die sie im Sinne des zweiten Axioms zu- und sich darauf einlassen sollten. Zudem werden den ZuschauerInnen non- und paraverbale Ausdrucksformen einer fremden Kultur sowie deren Stellenwert von Inhalts- und Beziehungsdimension vorgestellt. Auch der letzte Grundsatz lässt sich mit dem weit gefassten Kommunikationsbegriff in Verbindung bringen. Denn die ZuschauerInnen reagieren in irgendeiner Weise auf den Film. Sei es nun emotional, non-verbal oder verbal. Interkulturelle Kommunikation stellt also nicht nur einen Austausch von Informationen über fremde Kulturen dar, sondern einen Verständigungsprozess, der Einfluss auf die Persönlichkeit der Interaktanten nimmt.

4. Interkulturelles Lernen

Da sich die vorliegende Arbeit die Untersuchung des Erwerbs interkultureller Kompetenz anhand eines Spielfilms zum Ziel gemacht hat, wird im folgenden jener Prozess genauer beschrieben, der dazu beiträgt: das interkulturelle Lernen. Aus Psychologischer Sicht wird unter Lernen jener Prozess verstanden, „der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert“ (Gerrig 2015, 200) und auf Erfahrung aufbaut. (vgl. ebd.) Demzufolge ist Lernen eine Form von, auf einer Erfahrung basierenden Persönlichkeitsveränderung. Diese bezieht sich im Fall des interkulturellen Lernens auf eine Erfahrung kultureller Unterschiede. Es gelten allerdings nicht alle Erfahrungen kultureller Differenz als interkulturelles Lernen. Ein Lerneffekt ist erst dann erzielt, wenn die Verhaltensänderung zu einem von Ambiguitätstoleranz gekennzeichneten Umgang mit dem Fremden führt. (vgl. Weidemann 2007, 495-496) Interkulturelles Lernen wird meist mit einem pädagogischen Rahmen assoziiert, obwohl es auch außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet. Etwa in der Begegnung zwischen Einheimischen und Touristen, zwischen Migranten und autochthonen Einwohnern, zwischen international Erwerbstätigen oder in interkulturellen Ehen und Partnerschaften. (Barkowski 2008, 36-37) Diese Form von interkulturellem Lernen basierend auf interkultureller Lebenserfahrung repräsentiert (unter Bedacht der Definition von Lernen) die weithin wichtigste Lernform.

Leider werden sie für institutionelles interkulturelles Lernen zu wenig genützt. Ihre Aufarbeitung und kritische Reflexion im pädagogischen Rahmen wären von großem Vorteil. Weitaus kürzer, nämlich erst seit zwei Jahrzehnten besteht jene Form des interkulturellen Lernens, die sich in Bildungsinstitutionen vollzieht. Neben Institutionen der Erwachsenenbildung gewann dieses Prinzip auch in den allgemeinbildenden Schulen und den Hochschulen an Bedeutung. (Lüsebrink 2012, 74-75) Insgesamt lassen sich drei Formen interkulturellen Lernens unterscheiden.

- 1) „Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft [...]
- 2) Lernen über zielsprachige Menschen [...]
- 3) Lernen in der Begegnung mit Zielsprachen-Sprecher[Innen, J.W.] [...]“ (Brunzel 2002, 71)

Ob nun mittels eigener interkultureller Erfahrung oder mittels aufbereiteter Materialien im institutionellen Rahmen lässt sich interkulturelles Lernen als „zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ (Lüsebrink 2012, 75) verstehen. Interkulturelle Kompetenz wurde ihrerseits (siehe Kapitel II/2.2.) als Bündel von kognitiver, affektiver und pragmatisch-kommunikativer Teilkompetenz sowie Ähnlichkeitsentdeckungs- und Übersetzungskompetenz definiert, das den Interaktanten innerhalb einer interkulturellen Begegnung zu angemessener und reibungsloser Kommunikation befähigt. Interkulturelles Lernen stellt den andauernden Prozess zum Erreichen interkultureller Kompetenz dar. Damit bezieht es ausgehend von der Erfahrung kultureller Unterschiede die Reflexion von und den Vergleich zwischen der eigenen und fremden Kultur, das Entdecken von kulturellen Gemeinsamkeiten, sowie die Relativierung des eigenen Denkens und Handelns und die Aneignung sprachlicher Mittel für eine reibungslose Verständigung mit ein.

Da interkulturelle Begegnungen, ob im Urlaub oder in multikulturellen Gesellschaften nicht zwangsläufig interkulturelle Lernprozesse initiieren, sondern auch zur Verfestigung von Stereotypen und Vorurteilen führen können ist es wichtig, dass solche Lernprozesse bereits auf strukturierte Weise in der Schule forciert werden. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 229) Zumal die vorliegende Arbeit den Fokus auf die institutionelle Anregung solcher Lernprozesse legt, werden nachfolgend die bildungspolitischen Rahmenbedingungen erläutert.

4.1. Unterrichtsprinzip „Interkulturelles Lernen“

Interkulturelles Lernen findet sich als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip seit Anfang der neunziger Jahre in den österreichischen Lehrplänen der allgemein bildenden Schulen. Da die überarbeitete Form des Lehrplans der allgemein bildenden höheren Schulen⁷, der mit 1. September 2017 in Kraft treten wird (vgl. *BGBI. II* 219/2016, 2), veröffentlicht wurde, möchte ich auf diesen referieren. Dort ist interkulturelles Lernen in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wie folgt verankert:

„Aufgabe des interkulturellen Lernens ist das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Lernen und nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen über andere Kulturen. Der Zusammenhalt in der Klasse wird dadurch gefördert, dass alle Schülerinnen und Schüler als gleichberechtigte Teilnehmerinnen und Teilnehmer an der Diskursgemeinschaft der Klasse ihre besonderen Fähigkeiten und Stärken, zum Beispiel ihre Mehrsprachigkeit, einbringen und dafür Anerkennung erfahren. Sensibilität für die psychische und soziale Situation von Kindern mit Migrationshintergrund ist besonders wichtig.

Interkulturelle Bildung behandelt [...] die Zusammenhänge zwischen Sprachen und ihren kulturellen Hintergründen, Fragen des Austauschs und des Verstehens zwischen Gruppen verschiedener sprachlicher, sozialer, geographischer oder sonstiger Herkunft und damit Fragen der individuellen und sozialen Identität sowie der Zugehörigkeit und der Strategien zum Umgang mit kulturellen Praktiken. [...]

Die Auseinandersetzung mit dem Kulturgut der in Österreich lebenden Volksgruppen ist in allen Bundesländern wichtig, wobei sich jedoch bundeslandspezifische Schwerpunktsetzungen ergeben werden.“ (vgl. *BGBI. II* 219/2016, 6)

Kulturelle und sprachliche Vielfalt können demgemäß als Chance betrachtet und deren Potenzial im Unterricht genützt werden. Da nicht nur auf die Beschäftigung mit kulturellen Praktiken und Unterschieden, sondern auch auf die individuelle Entwicklung verwiesen wird orientiert sich der Lehrplan ebenfalls an einem modernen Verständnis von Interkulturalität der den transkulturellen Aspekt der Wichtigkeit von Individualität berücksichtigt. Das Verständnis von interkulturellem Lernen als „Mitgestalten kultureller Werte beim gemeinsamen Leben“ (ebd.) macht klar, dass es sich wie ein roter Faden durch sämtliche Unterrichtsfächer ziehen und auch dann seine Gültigkeit behalten soll, wenn in der Klasse keine SchülerInnen mit Migrationshintergrund anwesend sind. (vgl. *BMB* 2016)

⁷ Da sich die vorliegende Arbeit nur auf interkulturelles Lernen im Rahmen des Unterrichts an AHS bezieht, wird nur deren Lehrplan erläutert.

Neben der Verankerung des Unterrichtsprinzips in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen der AHS finden sich auch im Fachlehrplan der ersten und zweiten lebenden Fremdsprachen Hinweise zum interkulturellen Lernen, die transkulturelle Aspekte erstmals explizit erwähnen. (vgl. *BGBI. II 219/2016*, 31)

4.2. Interkulturelles Lernen im Fachlehrplan der lebenden Fremdsprachen

Bei den Fachlehrplänen der lebenden Fremdsprachen wird zwischen jenem der Unter- und Oberstufe unterschieden. Die überarbeitete Form des Lehrplans sieht allerdings nur Veränderungen für die 5.-8. Klasse, also die Oberstufe vor. Da Französisch als erste lebende Fremdsprache, d.h. in der Unterstufe beginnend in den österreichischen Schulen nur selten, die Langform (6 Lernjahre) als zweite lebende Fremdsprache allerdings durchaus anzutreffen ist werde ich die Bestimmungen zum interkulturellen Lernen der Lehrpläne der Unter- und Oberstufe vorstellen.

Einerseits weist der Lehrplan der Unterstufe interkulturelle Kompetenz explizit als Bildungs- und Lehraufgabe aus. Andererseits finden sich implizite Hinweise zum interkulturellen Lernen als Unterrichtsprinzip in den Beiträgen zum Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft und schließlich in den didaktischen Grundsätzen. Unter dem Kapitel der Bildungs- und Lehraufgabe findet sich die Forderung, dass SchülerInnen im Sinne der interkulturellen Kommunikation ein „sozial angemessene[s] Kommunikationsverhalten [...] in der Fremdsprache“ (*BMB 2004*, 1) erwerben sollten. Die „zahlreiche[n] Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen“ (ebd.), die sich im Fremdsprachenunterricht ergeben sollen für die „Sensibilisierung [...] für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede“ (ebd.) genützt werden und das „Verständnis für die Vielfalt von Kulturen“ (ebd.) vertiefen. Weiters wird ein wichtiger Aspekt interkulturellen Lernens berücksichtigt, indem die Reflexion eigener Erfahrungen der SchülerInnen gefordert wird. Im Beitrag zum Bildungsbereich Mensch und Gesellschaft findet sich ebenfalls ein Hinweis zum interkulturellen Lernen. Dort ist die Rede von Fremdsprache als „Ausdruck von Kultur- und Lebensform“ (ebd.). Der Fremdsprachenunterricht soll dazu dienen das Fremde kennenzulernen und sich bewusst mit kultureller Vielfalt und den einhergehenden unterschiedlichen Arten des Wahrnehmens und Wertens auseinanderzusetzen um ein „gleichberechtigte[s] und friedliche[s] Zusammenleben“ (ebd.) zu gewährleisten. Schließlich finden sich auch in den didaktischen Grundsätzen des Fachlehrplans lebender Fremdsprachen implizite Hinweise zum interkulturellen Lernen. Der Grundsatz des reflektierenden

Sprachvergleichs verlangt einen „bewussten und reflektierten Umgang mit Sprache“ (ebd., 3) unter Bezugnahme „komparative[r] und kontrastive[r] Methoden“ (ebd.). Da Sprache als konstitutive Komponente von Kultur verstanden wird (siehe Kapitel II/1.1.6.) können sprachliche Unterschiede als kulturelle Unterschiede verstanden werden. Als weitere Forderung, die zum interkulturellen Lernen beiträgt kann unter diesem Punkt die Vermittlung einer „positiven Einstellung zu individueller Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt“ (ebd.) vermerkt werden. Diese soll auf vielfältige Weise genützt werden. Damit wird jene Form des interkulturellen Lernens betrieben, das sich aufgrund des multikulturellen Umfeldes von österreichischen SchülerInnen ergibt. Darüber hinaus wird im Fachlehrplan die Vermittlung landeskundlicher und kultureller Informationen bzw. deren Einbettung in kommunikative Situationen erstrebt. Dies trägt zum Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz bei. Schließlich berücksichtigt der Lehrplan auch den wichtigsten Aspekt interkulturellen Lernens, indem er auf „direkte persönliche Begegnungen“ (ebd.) mit Zielsprachen-SprecherInnen besteht. Zusätzlich betont er die Wichtigkeit von der Nutzung authentischer Lehr- und Lernmittel.

Bestimmungen zu interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lernen finden sich wie bereits erwähnt auch im Fachlehrplan der lebenden Fremdsprachen für die Oberstufe der AHS. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz ist gleichermaßen in den Bildungs- und Lehraufgaben vermerkt. Allerdings in ausführlicherer Weise. Während sie im Unterstufenlehrplan mit der sozialen Kompetenz zusammengefasst wird, widmet sich der Oberstufenlehrplan interkultureller Kompetenz in einem eigenen Absatz. Zusätzlich zu den im Unterstufenlehrplan vorgestellten Aspekten gilt, dass die SchülerInnen zur „Sensibilisierung [...] und Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen bzw. autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und –migranten des eigenen Landes“ (BGBl. II 219/2016, 28) angeregt werden sollen. Darüber hinaus findet sich die Forderung einer „vorurteilsfreie[n] Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees“ (ebd.). Die Beiträge des Bildungsbereiches Mensch und Gesellschaft unterscheiden sich in den beiden Fachlehrplänen. In der Oberstufe wird im Sinne des interkulturellen Lernens lediglich Weltoffenheit und Friedenserziehung erwähnt. (vgl. ebd., 29) In den didaktischen Grundsätzen des Oberstufenlehrplans wird gleichermaßen ein bewusst reflektierter Umgang mit Sprache und Sprachunterschieden sowie höchstmögliche Authentizität der Lehr- und Lernmittel angestrebt. (vgl. ebd., 30) Eine Erweiterung interkulturelle Kommunikationsfähigkeit betreffend, findet sich in folgenden Grundsätzen: „Komplexität und Vielfalt der sprachlichen Mittel zur Bewältigung kommunikativer Aufgaben sind im Laufe der Oberstufe stetig zu intensivieren“

(ebd., 31) und „begleitend zu den sprachlichen Mitteln ist die Kenntnis grundlegender Formen der non-verbaler Kommunikation zu schaffen“ (ebd.). Unter dem Punkt Länder und Kulturen bemüht sich der Oberstufenlehrplan erstmals von einem „inter- und transkulturellem Verständnis“ (ebd.) aus und führt den vom Unterstufenlehrplan gewählten Begriff der landes- und kulturkundlichen Informationen aus. Er strebt dementsprechend „grundlegende Einblicke in Gesellschaft, Zivilisation, Politik, Medien, Wirtschaft, Wissenschaft, Kultur und Kunst der betreffenden Sprachräume“ (ebd.) an. Zusätzlich wird vermerkt, dass „landeskundliche, inter- und transkulturelle [...] Aspekte“ (ebd., 30) fächerübergreifend genutzt werden sollen.

Die dargelegten Aspekte zum interkulturellen Lernen in den Fach-/Lehrplänen der AHS weisen eine Konformität mit dem Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit auf. Dies zeigt sich einerseits darin, dass Kultur als ein dynamisches Phänomen betrachtet wird, dass sich auf vielfältige Weise ausdrückt. Der Lehrplan führt hier sowohl Kulturgut als auch kulturelle Praktiken und Kommunikationsformen an. (vgl. *BGBI.* II 219/2016, 6) Er beschränkt Kultur nicht auf nationale Grenzen, jedoch auf „Sprachräume“ (ebd., 31). Darin spiegelt sich die enge Verknüpfung zwischen Kultur und Sprache wieder. Es zeigt sich, dass der Lehrplan gleich der vorliegenden Arbeit auch auf Aspekte des Konzepts der Transkulturalität zurückgreift, wenn von „individueller [...] Identität“ (ebd., 6) und kulturellen Gemeinsamkeiten die Rede ist. (vgl. *BMB* 2004, 1)

Diese rechtlichen Rahmenbedingungen des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sollen für die Didaktisierungsvorschläge des Films im empirischen Teil der Arbeit ebenso berücksichtigt werden.

5. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik

Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich mit der effizienten Vermittlung von interkultureller Kompetenz und damit mit interkulturellem Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht. Nachfolgend sollen die Gründe für ihre Entwicklung und bildungspolitische Rahmenbedingungen auf EU-Ebene erläutert werden. Dies soll den Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Veränderungen und bildungspolitischen Maßnahmen veranschaulichen. Anschließend werden didaktische Aspekte interkulturellen

Lernens präsentiert. Sie sollen Einblick in die Schwierigkeit der Vermittlung und Evaluation interkultureller Kompetenz im Unterricht geben.

5.1. Von der Realienkunde zum interkulturellen Lernen

Die Überlegungen Wilhelm von Humboldts aus 1830 bezüglich des Zusammenhangs von Sprache und Kultur haben einen Einfluss auf die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. Laut Humboldt „liegt in jeder Sprache eine eigenthümliche Weltansicht. [...] „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn.“ (Humboldt 1963, 224) Daraus lässt sich ableiten, dass Sprachunterricht nicht nur auf die Vermittlung von Sprache begrenzt ist, sondern ebenfalls die Vermittlung von Kultur miteinschließt. Obwohl Humboldt dieses Kulturverständnis bereits im 19. Jahrhundert dargelegt hatte, herrschte lange Zeit der Kulturbegriff eines auf den geographischen Raum begrenzten Nationalstaats vor. Dies ging von der patriotischen Gesinnung der Gesellschaft des 19. bzw. 20. Jahrhunderts aus. Dementsprechend wurden den SchülerInnen im Fremdsprachenunterricht Fakten und Wissen fremder Kulturen im Sinne einer enzyklopädischen Sammlung beigebracht. Erst nach dem ersten Weltkrieg wurde verstanden, dass diese sogenannte Realienkunde keinen Beitrag zum Verständnis und zur Einschätzung des Verhaltens des Kriegspartners führte. In weiterer Folge wurde aus der Realienkunde die Kulturkunde. Diese sollte den SchülerInnen im Kontrast zu den Werten des Nachbarlandes die eigenen Werte ins Bewusstsein rufen und gleichzeitig zur Völkerverständigung beitragen. Unter nationalsozialistischem Einfluss wurde die Kulturkunde als Volkstumskunde für propagandistische Zwecke missbraucht. In der Nachkriegszeit entwickelte sich ein Bewusstsein dafür, dass kommunikative Kompetenzen nicht von der kulturellen Kompetenz zu trennen sind. Kommunikatives Handeln wurde erstmals als Ausdruck von Kultur verstanden. Aus diesem Grund begann sich die Vermittlung von Hintergrundwissen zu etablieren das zu erfolgreicher Kommunikation führen sollte: die Landeskunde. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 218-220) Die Landeskunde geht von einem Kulturverständnis aus das Kultur als geschlossene Größe betrachtet. Daher stellt sie die Zielsprachenkultur als greif- und verstehbar dar. Der kenntnis- und wissensbezogene Landeskundeunterricht verfolgt vor allem den analytischen Vergleich von einer Ausgangskultur und Zielsprachenkultur. Diese Dualität kann in der heutigen Gesellschaft aufgrund der multikulturellen Klassenzusammensetzung und der größeren Anzahl von mehrsprachigen SchülerInnen nicht mehr überzeugen. Der neue Lernkontext macht einen mehrkulturellen Vergleich notwendig, der das Wissen der Lernenden in den

Unterricht miteinbezieht. Diese Einsicht änderte auch die Sicht auf die Zielsprachenkultur. Diese wird nun ebenso in ihrer kulturellen Vielfalt wahrgenommen was im Fall der französischen Sprache der Frankophonie zugute kommt. Eine weitere Komponente die die Landeskunde die längste Zeit verabsäumte betrifft die affektive Dimension. (vgl. Meißner 2003, 63) Aufgrund des zu engen Kulturverständnisses und den Fokus auf die fremde Kultur wurde die Landeskunde in das interkulturelle Konzept integriert und weiterentwickelt. (vgl. ebd., 72) Dementsprechend wurde das Kulturverständnis geöffnet. Kultur wird hier mehrdimensional begriffen (siehe Kapitel II/1.1.8). Während die Landeskunde versuchte den Lernenden die Zielsprachenkultur ausschnitthaft näher zu bringen, geht das interkulturelle Konzept exemplarisch vor. Zudem wurde die wissensbasierte Verstehenskompetenz der Landeskunde um eine affektive und pragmatisch-kommunikative Komponente hin zu einer Handlungskompetenz erweitert. (vgl. ebd., 61) Zur Etablierung des interkulturellen Konzepts und der interkulturellen Fremdsprachendidaktik trug auch die Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen bei. (Nieweler 2006, 238)

5.2. GeRS: Eine bildungspolitische Maßnahme der EU

Ausgehend von den OECD-Studien zum internationalen Vergleich von SchülerInnenleistungen entwickelte sich die Nachfrage nach Standardisierung und objektiven Evaluationssystemen. Damit ging die Formulierung von Kompetenzniveaus und Deskriptoren einher. Kompetenzen werden seither als messbare Leistungsdispositionen gesehen. Für die Domäne der Fremdsprachen kam die Publikation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeRS) hinzu. Seit der Veröffentlichung des GeRS steht nicht mehr nur die Vermittlung einer möglichst großen Anzahl von Sprachen, m. a. W. einer Vielsprachigkeit die sich als Ziel das Niveau eines *native speakers* setzt im Vordergrund. Der Fremdsprachenunterricht soll sich vielmehr am handlungsorientierten Ansatz und einem funktional-pragmatischen Verständnis von Sprache orientieren. D.h. den SchülerInnen soll kommunikatives und kulturelles Wissen in realitätsgetreuen Situationen beigebracht und zum Zweck des interkulturell kompetenten Handelns vermittelt werden. Die Ausbildung soll ihnen die Befähigung zur lebenslangen Aneignung und Erweiterung von Sprachkompetenzen ermöglichen. (vgl. Hu 2013, 77) Im Rahmen der Entwicklung des GeRS wurden die Überlegungen zur interkulturellen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts vertieft. Dort gilt interkulturelle kommunikative Kompetenz ähnlich dem österreichischen Lehrplan sowohl als allgemeine Kompetenz als auch als kommunikative Sprachkompetenz. (vgl. Apfelbaum 2007, 156) Interkulturelle Kompetenz als allgemeine Kompetenz fasst der GeRS als

Kombination unterschiedlicher Wissensebenen zusammen: das *savoir*, das *savoir-faire* und das *savoir-être*. Unter dem Punkt *savoir*, dem deklarativen Wissen ist das Wissen über die fremde Gesellschaft und Kultur zu verstehen. Dieses wird in folgende Bereiche unterteilt: das tägliche Leben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen, Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen und rituelles Verhalten. Zum *savoir* zählt auch ein interkulturelles Bewusstsein. Dieses ergibt sich aus der Kenntnis und dem Verständnis der Beziehung zwischen der eigenen und fremden Lebenswelt. Zum interkulturellen Bewusstsein zählt ebenfalls das Bewusstsein darüber wie eine Kultur aus der Perspektive des anderen erscheint. Dies schließt das Bewusstsein über nationale Stereotype mit ein. Interkulturelle Kompetenz umfasst als zweiten Punkt das *savoir-faire*, das prozedurale Wissen. Dieses setzt sich aus mehreren Teilkompetenzen zusammen. Darunter die Fähigkeit die eigene und fremde Kultur in Verbindung zu setzen, Strategien für einen sensiblen Umgang mit Mitgliedern fremder Kulturen zu entwickeln, die Fähigkeit zwischen der eigenen und fremden Kultur zu vermitteln und die Stereotype zu überwinden. Die dritte Wissensebene, das *savoir-être* betrifft die Persönlichkeit des Lernenden. In der Begegnung mit dem Fremden verändert sich die Haltung des Lernenden. Einerseits die Haltung gegenüber dem Mitglied einer fremden Kultur, andererseits auch die Haltung sich selbst gegenüber. Der Lernende soll eine „interkulturelle Persönlichkeit“ (Europarat 2001, 107) entwickeln. Diese zeichnet sich durch Offenheit, Bewusstsein und einem ethno-relativistischen Standpunkt aus. (vgl. ebd., 104-107) Interkulturelle Kompetenz als kommunikative Sprachkompetenz vermerkt der GeRS unter dem Punkt soziolinguistische Kompetenzen. Darunter sind jene Kenntnisse und Fähigkeiten zu verstehen, die für die „Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (ebd. 118) wie zum Beispiel „Höflichkeitskonventionen, Redewendungen [...], Registerunterschiede, Dialekt und Akzent“ (ebd.).

Der GeRS bietet den Lehrenden mit diesen Überlegungen zur interkulturellen Kompetenz einen Rahmen für deren Vermittlung und Evaluation im Fremdsprachenunterricht. In der Praxis erweisen sich jedoch einige Aspekte als herausfordernd.

5.3. Didaktische Aspekte interkultureller Kompetenz

Da die interkulturelle Kompetenz unter anderem die Ausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen umfasst stellt ihre Vermittlung und ihre Evaluation eine besondere Herausforderung dar. Es stellt sich die Frage wie institutionelle interkulturelle Lernprozesse

empirisch nachvollziehbar und mit welchen Mitteln sie operationalisierbar gemacht werden können. Aufgrund von Ermangelung empirischer Forschungsergebnisse wurde ein solches Erhebungsinstrument noch nicht konzipiert. Daher findet die interkulturelle Kompetenz bisher keinen Eingang in die Bildungsstandards⁸ der lebenden Fremdsprachen. Dieser Umstand ermöglicht den SchülerInnen einerseits die Chance eine Kompetenz ohne Einengung durch Überprüfbarkeit zu entwickeln. Andererseits wird befürchtet, dass die Förderung interkultureller Kompetenz ausgelassen wird, da sie ohnehin nicht abgefragt wird. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 234) Die Ausblendung der interkulturellen Kompetenz in den Bildungsstandards rief vermehrt kritische Stimmen und die Forderung nach beispielhaften Aufgabenstellungen hervor. Dadurch wurden im Laufe der letzten Jahre die Entwicklung solcher Aufgabenstellungen sowie die empirische Unterrichtsforschung angekurbelt. (vgl. Freitag-Hild 2016, 139) Das Angebot an Lehr- und Lernmaterialien die zum Aufbau interkultureller Kompetenz beitragen vermehrt sich, ob in Online- oder Printformat, stetig. Lehrwerke, Lesebücher, auditive und visuelle sowie audio-visuelle Medien werden unter Berücksichtigung des interkulturellen Aspekts angefertigt. Vor allem Literatur und Filme werden als besonders geeignet gehalten, da sie es verstehen „kulturelle Komplexität mit ihrer Vielzahl von Diskursen und Charakteren sowie möglichen Konflikten“ (Lütge 2016, 456) darzustellen. Gleichzeitig bergen jedoch insbesondere audio-visuelle Medien die Gefahr eine vermeintliche Realität abzubilden. Dieser Umstand muss den SchülerInnen im Rahmen der Ausbildung einer Medienkompetenz bei der Perzeption ins Gedächtnis gerufen werden. (vgl. ebd., 456-457) Neben den eigens für den Unterricht angefertigten Materialien können und sollten im Sinne des österreichischen Lehrplans auch authentische Lehr- und Lernmittel im Unterricht offeriert werden. Auch Fotos, Comics, *geographic novels* (vgl. ebd., 457) sowie authentische Gesprächs- und Textauschnitte sollten im interkulturellen Fremdsprachenunterricht Eingang finden. (vgl. Apfelbaum 2007, 159) Die Materialien bedürfen in jedem Fall einer didaktischen Aufbereitung um interkulturelle Lernprozesse auszulösen. (vgl. Lütge 2016, 457) Die wohl einflussreichste und effektivste Form interkulturellen Lernens stellt die direkte interkulturelle Begegnung dar. Diese kann sich als Sprachreise, Praktikum (in den wirtschaftlich orientierten Schulen) oder dem klassischen Schüleraustausch vollziehen. Dabei ist es dringend notwendig die SchülerInnen mittels situationsgerechter sprachlicher Mittel und Kommunikationsstrategien vorzubereiten. Der Kontakt-Hypothese wird längst kein Vertrauen mehr geschenkt. Diese ging davon aus,

⁸ vgl. Kompetenzmodell der Bildungsstandards für die lebende Fremdsprache: <https://www.bifie.at/node/49> (zuletzt aufgerufen: 30.11.2016)

dass das Kennenlernen zweier Mitglieder unterschiedlicher Kulturen automatisch zum Abbau von Vorurteilen führe. Erst die Reflexion über gemachte Erfahrungen ermöglicht das Verständnis für Hintergründe und die Annäherung an das Fremde. Deshalb muss diese entweder in Form von Portfolios oder im Unterrichtsgespräch erfolgen. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 229) Zusätzlich schlägt Lüsebrink im Zusammenhang mit Auslandsaufenthalten Videotagebücher und Filme vor. Für das Videotagebuch, das eine Weiterentwicklung des schriftlichen Lernertagebuches darstellt, sollten die SchülerInnen jeden Tag circa 15 Minuten über ihre Erlebnisse mit der fremden Kultur reflexiv berichten. Spiel- oder Dokumentarfilme die sich Erfahrungen mit Austauschprogrammen zum Thema machen können die Vorbereitung gut ergänzen. (Der im empirischen Teil behandelte Film „*L’auberge espagnole*“ fällt in diese Kategorie.) Diese Filme zeigen interkulturelle Situationen und Sprachanlässe auf und rufen den SchülerInnen ihre Wahrnehmungsmuster ins Bewusstsein. (vgl. Lüsebrink 2012, 84) Interkulturelle Begegnungen der SchülerInnen sollten jedenfalls für den weiterführenden Unterricht genützt werden, da sie Motivation schaffen und authentische Kommunikationsanlässe bieten. (vgl. Nieweler 2006, 244) Da die oben genannten Formen der interkulturellen Begegnung mit finanziellem und zeitlichem Aufwand verbunden sind können auch andere Formen in den Unterricht miteinbezogen werden. Darunter etwa Email-Korrespondenzen oder Sprachentandems. (vgl. Bechtel 2003/2007)⁹ Die simpelste Form von interkultureller Begegnung ist jene die sich die SchülerInnen vorstellen sollen. Es handelt sich dabei um die Arbeit mit sogenannten *critical incidents*, also aufbereiteten Fallbeispielen die oft zu Missverständnissen und Konflikten führen. Die Lernenden sollen sich dabei überlegen warum Kommunikationsprobleme auftreten und wie *sie* in dieser Situation reagieren würden. Insgesamt sollte sich die Lehrperson bewusst sein, dass all diese Verfahren nicht automatisch interkulturelle Lernprozesse bewirken und nur durch metakommunikative und metakognitive Aufarbeitung zustande kommen. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 230) Die kognitive Komponente von interkultureller Kompetenz im Sinne von landeskundlichem Wissen kann durch entdeckendes Lernen im Rahmen von projektorientierten Formen stattfinden. Sie soll keineswegs nur durch lehrerzentrierte, mündliche Unterweisung erfolgen, so wie 80 Prozent der befragten LehrerInnen laut einer europäischen Studie aus 2007 zugaben interkulturelles Lernen zu initiieren. (vgl. ebd., 229-230) Diese Unterrichtsweise ergibt sich aus der Abwesenheit interkultureller Kompetenz in den Bildungsstandards und eines damit einhergehenden

⁹ zit. nach: Apfelbaum 2007, 157.

mangelnden Beurteilungssystems. Denn im Fall der interkulturellen Kompetenz kann die Lehrperson nicht auf ein durch Niveauabstufung gekennzeichnetes Kompetenzmodell rekurren. Daher empfiehlt die empirische Unterrichtsforschung für die Evaluierung interkultureller Kompetenz Lernerportfolios die Selbstreflexion miteinschließen zu verwenden. Diese erlauben nämlich Rückschlüsse auf die Wahrnehmung und Haltung der SchülerInnen. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 234) Darüber hinaus ist es für die Lehrperson unerlässlich solche Aufgabenstellungen anzubieten, die kulturelle kommunikative Kompetenz systematisch fördern und beschreibbar machen. Als eine besonders geeignete Möglichkeit für die Anregung interkultureller Lernprozesse wird wie bereits erwähnt der Film gesehen. Darauf wird im Folgenden Bezug genommen.

6. Filmerziehung

„Medien bestimmen unseren privaten und beruflichen Alltag. Technische Möglichkeiten der Vervielfältigung, Übertragung und Vernetzung spielen in der ‚natürlichen‘ Umgebung der Schüler/innen eine immer größere Rolle, sie sind ein Teil ihrer Wirklichkeit, ihrer Lebenswelten. Erziehung und Bildung sollten Heranwachsende in ihrer Beziehung zur Welt/Wirklichkeit begleiten und fördern.“ (BMB 2014,1)

Hierbei handelt es sich um die einleitenden Sätze der Grundsatzverordnung zum Unterrichtsprinzip Medienerziehung vom österreichischen Bundesministerium für Bildung. Medien sind im Alltag der Jugendlichen nicht mehr wegzudenken. Nahezu jeder besitzt ein Smartphone, das es ihm ermöglicht, ständig von Informations- und Kommunikationstechnologie Gebrauch zu machen. Dementsprechend mussten sich auch der Lehrplan und der schulische Unterricht diesen gesellschaftlichen Veränderungen anpassen. Im Rahmen der Medienerziehung sollen SchülerInnen zur „kritisch-reflexiven Nutzung aller Medien“ (ebd., 2) angeleitet werden. Unter *allen* Medien sind jene Mittel zu verstehen, die zur „Information, Unterhaltung, Bildung und Alltagsorganisation für die Sozialisation des Menschen“ (ebd.) von Bedeutung sind. Dies schließt auch die Beschäftigung mit dem Film mit ein. Es lässt sich konstatieren, dass Filmerziehung nicht als eigenständiges Unterrichtsprinzip existiert, sondern der Medienerziehung als Subdimension untergeordnet wird. (vgl. Spielmann 2011, 11) Filmerziehung bzw. Filmdidaktik sollte jedoch m.E. mehr Aufmerksamkeit im Unterricht zuteilwerden, da unsere Gesellschaft aufgrund der neuen Technologien vom *kinetic turn* geprägt ist. D.h. der Film bzw. das „Bewegtbild“ ist in

unserem Alltag omnipräsent. Durch das medienkonvergente Smartphone ist es uns sowohl möglich Filme und Videos über Videoplattformen, wie etwa *YouTube*, zu rezipieren als auch mittels Videofunktion des Handys selbst zu produzieren und der breiten Masse zugänglich zu machen. Während neun Prozent der SchülerInnen in ihrer Freizeit selbst Videos drehen und etwa auf *YouTube* hochladen, teilweise sogar einen eigenen Channel betreiben, nützen 60 Prozent die Plattform auf passive Weise. Aus diesem Grund hat die Filmproduktion einen erheblichen Wandel erfahren. Denn früher war das Filmen ausschließlich den Profis vorbehalten. Da das Filmen und dessen Veröffentlichung nicht zuletzt aufgrund von *YouTube* zum Fertigkeitenrepertoire von Jugendlichen gehört, wird es in einschlägiger Literatur auch als neue Kulturtechnik betrachtet. (vgl. ebd., 36-37) Unter diesem Gesichtspunkt muss die Beschäftigung mit Film Eingang in den Unterricht finden. Dies sowohl zur Vermittlung dieser Kulturtechnik selbst als auch um die Jugendlichen vor einem leichtfertigen Umgang zu warnen und sie zur kritischen Auseinandersetzung und Nutzung heranzuziehen. Darüberhinaus gibt es aber vor allem im Fremdsprachenunterricht weitere Gründe, warum die Lehrenden keinesfalls auf Filme verzichten sollten.

6.1. Zur Rolle des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht

Der Film ist für den Fremdsprachenunterricht je nach Lehr- und Lernziel auf vielfältige Weise einsetzbar. Durch die Entwicklung der DVD in den 1990er Jahren und den damit einhergehenden technischen Fortschritten, wie eine bessere Qualität, verschiedene Spracheinstellungen, die Möglichkeit des Einblendens von Untertiteln und den Zugriff auf einzelne Szenen wurde ein erheblicher Beitrag zur Erleichterung des Filmeinsatzes geleistet. Damit stehen auch die Möglichkeiten einer (verbesserten) didaktischen Aufbereitung und der daraus resultierenden Akzeptanz des Mediums im Unterricht im Zusammenhang. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 246) Denn die längste Zeit wurde das Medium Film im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt. (vgl. Thaler 2013, 142) Dieser Umstand lässt sich auf unterschiedliche Weise begründen. Einerseits wurde er lange Zeit als weniger kunst- und damit wertvoll betrachtet als Literatur. Diese Sichtweise ergab sich aus dem Kunstverständnis des 20. Jahrhunderts. Dieses setzte für die Erschaffung eines Kunstobjekts *eine* individuelle Künstlerpersönlichkeit voraus. Beim Film ist dies jedoch nicht der Fall. Hier arbeitet ein ganzes Kollektiv an der Erschaffung eines Gesamtkunstwerkes. Auch die Abhängigkeit des Films von der Technik versagte ihm unter dem Gesichtspunkt, dass Kunst von einem Individuum stammen musste, den Status eines Kunstwerks. Der Film galt darüber hinaus für viele als reines Unterhaltungsmedium und erschien aus diesem Grund für den

Unterricht ungeeignet. (vgl. Van Hoorn 2015, 43-44) Neben diesen Vorbehalten, die dem Film seit den zehner und zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts anhafteten, spielten und spielen auch heute noch die Befürchtungen der Lehrenden für die zurückhaltende Verwendung des Films im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle. Eine erste Hürde für Fremdsprachenlehrende stellt die richtige Auswahl eines Films dar. Die Sprache sollte authentisch sein. Doch dies impliziert, vor allem im Französischen, eine schnelle Sprechgeschwindigkeit und lexikalische Vielfalt. Die Lehrenden befürchten, dass daraus eine unkritische Rezeption und Passivität seitens der SchülerInnen resultieren. Weitere Gründe, aus denen viele LehrerInnen auf den Einsatz von Filmen im Unterricht verzichten, ist der Verlust knapp bemessener Unterrichtszeit und die Abwesenheit eigener Medien- bzw. Filmkompetenz. Vielen Lehrkräften fehlt es an der entsprechenden Terminologie und an Kenntnissen, um adäquat über filmische Darstellungsverfahren zu sprechen. Aus diesem Grund lehnen sie die Arbeit mit Filmen ab oder beschränken sich auf ihre textanalytische Bearbeitung, die ihnen von schriftlichen Texten bekannt ist. (vgl. Michler 2010, 27-28) Die Vorteile des Films im Fremdsprachenunterricht sollten den Lehrenden jedoch als Anreiz dienen, sich Medienkompetenz anzueignen und die Einwände gegen den Filmeinsatz abzulegen. Denn Filme tragen aufgrund ihrer Komplexität zur Ausbildung verschiedener Kompetenzen bei und fördern zusätzlich die Motivation der SchülerInnen sich mit der Fremdsprache zu beschäftigen. Diese Motivation lässt sich damit erklären, dass Filme einen bedeutsamen Teil in der Freizeit von Jugendlichen einnehmen (siehe Kapitel II/6). Dementsprechend haben die Lernenden dem Film gegenüber auch im Unterricht eine positive Haltung. (vgl. Michler 2010, 28) Der Film trägt darüber hinaus ein besonderes Potenzial in sich, weil er die ZuschauerInnen auf unterschiedlichen Ebenen anspricht und damit die Ausbildung unterschiedlicher Kompetenzen unterstützt. Im Fremdsprachenunterricht lassen sich Filme vor allem

- für Filmerleben,
- für kommunikative Kompetenzen und den Spracherwerb,
- für methodische Kompetenzen, wie Medienerziehung und Filmanalyse,
- für kognitive Kompetenzen, wie landeskundliches Wissen,
- und für Identitätsbildung nützen.

Unter Filmerleben ist die Fähigkeit gemeint „Film intuitiv und assoziativ zu erleben und sprachhandlungsorientiert zu verarbeiten“ (Blell & Lütge 2008, 128). D.h., dass die

Faszination des Films auf die ZuschauerInnen diese zu emotionalen (non-)verbalen Reaktionen befähigt. Daher kann von einer Interaktion zwischen dem Film und den ZuschauerInnen und im weitesten Sinne von Kommunikation (siehe Kapitel II/3) gesprochen werden. Das Publikum schaut nicht nur zu, sondern fertigt Verbindungen und Ergänzungen zwischen dem Gezeigten und Nicht-Gezeigten an. Dieser Prozess kann auch im Rahmen kreativer und produktiver Medienarbeit nach außen getragen werden. (vgl. Blell & Lütge 2008, 128-130) Die Faszination geht zudem auch von dem Dualismus zwischen Realität und fiktiver Welt aus. Die Menschen sehen sich Filme an, um das „Bedürfnis nach fremder, subjektiver Sicht auf nahe und fremde Welten“ (Decke-Cornill & Küster 2015, 246) zu stillen. Der Film ermöglicht dadurch ein differenziertes Welt- und Selbstverhältnis, das zu Perspektivenwechsel und damit zu Fremdverstehen beiträgt. Auf diese Weise können durch die Filmrezeption auch interkulturelle Lernprozesse initiiert werden. (vgl. ebd.)

Für die Ausbildung der kommunikativen Kompetenz stellt der Film aufgrund der Sprechgeschwindigkeit, der Dialekte und Soziolekte sowie der visuellen und narrativen Ellipsen eine Herausforderung dar. Die Lernenden werden dadurch zum Globalverstehen gezwungen, das für die mündliche Kommunikation in der Fremdsprache wesentlich ist. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 247) Für das Globalverstehen greifen die Lernenden auf alle Informationsquellen und Wahrnehmungskanäle zurück. Im Falle des Films werden das Sehen und das Hören sowie das Welt- und Filmwissen genützt, um den globalen Sinn zu verstehen. SchülerInnen können zum Beispiel auf ihr Vorwissen in Bezug auf das Dekodieren visueller Codes bzw. symbolischer Zeichen oder Dramaturgien von fiktionalen Texten rekurren. (vgl. Solte 2015, 5) Die Filmrezeption fördert aufgrund der mehrkanaligen Stimulierung das Hör-Seh-Verstehen und ist aufgrund dieser Beschaffenheit einer realen Kommunikationssituation relativ ähnlich. Der Lernende kann sowie in der authentischen Kommunikation auf non- und paraverbale Signale, wie Körpersprache, Mimik, Gestik oder Sprechtempo, als Informationsquelle zurückgreifen. (vgl. Solte 2015, 5) Darüber hinaus fördern Filme die kommunikative Kompetenz, weil sie Gesprächsanlässe evozieren. Fremdsprache dient dabei ihrem eigentlichen Zweck, nämlich der Verständigung. Diese Chance sollte genützt werden, da es im Fremdsprachenunterricht oft der Fall ist, dass die Sprache Gegenstand der Betrachtung ist. (vgl. Michler 2010, 28) Komplementär dazu kann der Film als Schreibanlass dienen. Ein Beispiel hierfür wäre die Erstellung einer Rezension. (vgl. Decke-Cornill & Küster 2015, 247)

Des Weiteren wird durch den Rückgriff auf den Film im Unterricht die Medien- und Methodenkompetenz ausgebildet. Dabei sollten die Lernenden dazu angehalten werden sich kritisch mit dem Inhalt und der Form bzw. den Darstellungsverfahren des Films auseinanderzusetzen. Dies schließt auch die sogenannte *visual literacy*, die Fähigkeit zur Dekodierung visueller Codes und die Kultivierung einer „medienästhetischen Genussfähigkeit“ (ebd.) ein. Ein wesentliches Verfahren, das in diesem Zusammenhang genannt werden muss, ist die Filmanalyse. Dabei stehen die Rekonstruktion der Machart und der Beziehung zwischen Inhalt und Form des Films im Zentrum. Die SchülerInnen sollen sich mit einzelnen Szenen und deren Zusammensetzung in Bezug auf Bild-Ton-Korrelation, Tempo und Farben, Ton-Musik-Gestaltung, symbolische Zeichen und Kamerabewegung auseinandersetzen. Neben diesem Sezieren spielt auch der Filmvergleich, d.h. der Vergleich verschiedener Inszenierungen desselben Stoffs, eine Rolle. Dieses Verfahren verlangt einen Grundstock an Fachterminologie. Neben der Filmanalyse sollen die Lernenden im Sinne der Ausbildung der Kulturtechnik des Filmdrehens auch zur Produktion angeleitet werden. Das Verfassen eines Drehbuchs, das Nachspielen oder die Umgestaltung einzelner Szenen sowie das Aufnehmen dieser können beispielhaft genannt werden. (vgl. ebd., 249)

Schließlich fördert der Film auch interkulturelle Kompetenz, indem er zur Ausbildung ihrer Teilkompetenzen beiträgt. So wird unter anderem landeskundliches Wissen vermittelt und zur Identitätsbildung anregt. Der Film gewährt nämlich einen Einblick in den Alltag und in die Gesellschaft des Zielsprachenlandes sowie in das sprachliche Handeln. Lernenden wird die Möglichkeit gegeben Wissen über (non- und paraverbale) Kommunikationsmuster zu erwerben. Zum anderen machen Filme emotional betroffen und bieten den Jugendlichen eine Orientierungshilfe für ihr Verhalten sowie eine Möglichkeit zur Identifikation an. (vgl. Michler 2010, 28) Inwiefern der Film darüber hinaus interkulturelles Lernen und Kompetenz fördern kann, soll im nachfolgenden Kapitel geklärt werden.

6.2. Interkulturelles Lernen mit Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht

Um interkulturelle Bildungsprozesse zu initiieren, muss der Film die Teilkompetenzen, die für interkulturelle Handlungsfähigkeit notwendig sind, anregen. Er muss also sowohl die Ausbildung affektiver und kognitiver wie pragmatisch-kommunikative Fähigkeiten unterstützen. Da sie den Film für die Schulung der Sprachkompetenz zu schwierig halten, verwenden viele Fremdsprachenlehrende Spielfilme oftmals nur um einen Bereich der kognitiven Kompetenz zu fördern, nämlich um den Lernenden landeskundliches Wissen über

das Zielsprachenland zu vermitteln, (Michler 2010, 27) Dieses Motiv für den Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht hat durchaus seine Berechtigung. Denn die Lernenden erhalten auf diese Weise Einblicke in die fremden Lebensweisen und Lebenswelten sowie in die Gesellschaft des Zielsprachenlandes und deren Probleme. Sie erhalten einen Eindruck der vorherrschenden Werte und Normen sowie Handlungsweisen. Sie lernen Wohnräume, Stadtbilder und Landschaften kennen. Kurzum, der Film vermittelt beiläufig Weltwissen. Ein Kritikpunkt, der in diesem Zusammenhang oft geäußert wird, betrifft die Fiktionalität des Films. D.h. der Film gibt nur vor die Wirklichkeit abzubilden. Die fiktionale Wirklichkeit, die im Film von der fremden Kultur erzeugt wird, darf keinesfalls mit der empirischen Wirklichkeit gleichgesetzt werden. Die fiktionale Realität wird durch die Kameraperspektive und den Fokus auf ein Detail bzw. das Weglassen anderer Dinge erzeugt. Auch die Montage und die Schnitte tragen maßgebend zur Erschaffung der fiktiven Realität bei. Schließlich ist auch die individuelle Wahrnehmung Grund dafür, dass Filme nie objektiv gesehen werden können. Aus denselben Gründen bilden auch Dokumentarfilme, die vermeintlich als objektiv eingeschätzt würden, nicht die empirische Wirklichkeit ab. Der Unterschied zum Spielfilm liegt lediglich darin, dass die Handlungen keine inszenierten sind. Auch Bilder und Fotos zeigen nur einen Teil der Wirklichkeit und sind somit nicht objektiv. Dennoch sollte von visuellen Medien im Fremdsprachenunterricht Gebrauch gemacht werden, da sie auf vielfältige Weise interkulturelles Lernen unterstützen. Sie bilden einen Teil der fremdkulturellen Realität ab (vgl. Bakalarz-Zákos 2015, 192-195) und repräsentieren im Falle des Films selbst ein authentisches Kulturprodukt. (vgl. Blell & Lütge 2008, 134) Darüber hinaus sind visuelle Medien gut für interkulturelles Lernen geeignet, da sie „Sprachbarrieren überwinden helfen und an den inneren Bilder anknüpfen, die Menschen von anderen Ländern und Menschen aus anderen Regionen der Welt“ (Holzwarth 2008,13) haben. Die Fiktionalität visueller Medien darf jedoch nicht nur kritisiert werden. Denn sie hat auch einen Vorteil für interkulturelles Lernen. Diese erzeugt nämlich Emotionen und Affekte bei den ZuschauerInnen. Wenn uns ein Film durch seine Erzählung und Inszenierung emotional berührt, führt dies zur Entwicklung von Interesse für die fremde Kultur. Zusätzlich führen uns Emotionen dazu, Protagonisten als Identifikationsmöglichkeit wahrzunehmen. Diese beiden Prozesse sind wesentliche Bestandteile von Fremdverstehen. Sie verhelfen uns dazu Perspektiven zu wechseln, Empathie zu entwickeln und eigenkulturelle Werte und Handlungsmuster in Frage zu stellen. (vgl. Schumann 2009, 173) In der Folge wird das ethnozentrische Denken des Lernenden aufgebrochen und führt im Idealfall zu Multiperspektivität. Neben der Fiktionalität des Films trägt auch seine

Narrativität ein Potenzial für interkulturelles Lernen in sich. Geschichtliche und kulturelle Ereignisse werden nicht durch Daten und Fakten, sondern mittels persönlicher Geschichten von Menschen erzählt. Auf diese Weise kann der Zugang zu fremden Kontexten erleichtert werden und geschichtliche Zusammenhänge werden nicht nur kognitiv, sondern auch emotional erfahren. Letzteres trägt, wie oben beschrieben, zur affektiven Komponente von interkultureller Kompetenz bei. (Solte 2015, 6) Aufgrund der Narrativität des Films und dem Umstand, dass ein Film selbst ein authentisches Kulturprodukt darstellt, kann interkulturelles Lernen auf zwei Ebenen ausgelöst werden: der inhaltlichen und der formalen. Auf der Ebene des Inhalts wird interkulturelles Lernen angeregt, indem eine interkulturelle Begegnung fiktiver Personen gezeigt wird. Die ZuschauerInnen werden Zeugen von Fremdheitserfahrungen und Aushandlungsprozessen oder interkulturellen Missverständnissen so, wie sie auch in der empirischen Realität passieren könnten. Die Konfrontation mit solchen Situationen können in den ZuschauerInnen Reflexionsprozesse über die Ursache und mögliche Vermeidung der Missverständnisse auslösen. Durch die Missverständnisse werden fremdkulturelle Sichtweisen und Handlungsmuster sowie kollektive Symbole augenscheinlich. Die ZuschauerInnen haben die Aufgabe die Stereotypisierungen der fiktiven Personen als Reduktionsmechanismus zu entlarven.

Wie erwähnt kann neben der inhaltlichen Ebene auch die formale Ebene des Films einen Beitrag zu interkulturellem Lernen leisten. Der formale Aspekt des Films trägt insofern dazu bei, als er selbst ein Kulturprodukt ist und sich kulturspezifischer Inszenierungsverfahren bedient. Zu den Charakteristika des französischen Films zählen zum Beispiel lange Einstellungen oder detailreiche Inszenierungen von Alltagssituationen. (vgl. Schumann 2009, 174) Ein weiterer interkultureller Aspekt der formalen Ebene ist die Tatsache, dass die Lernenden durch französische Filme französische SchauspielerInnen und RegisseurInnen kennenlernen. Überhaupt stellen die Auseinandersetzung mit dem französischen Kino und die Aneignung kinematographischen Wissens einen Teil der französischen Kultur dar, wenn bedacht wird, dass Kino in Frankreich als achte Kunst und damit als Bestandteil des kulturellen Diskurses gilt. (vgl. Michler 2010, 30)

Der Film trägt, wie bisher beschrieben, eine Menge interkulturelles Potenzial in sich. Um dieses auch zu nützen, muss er der deutschen Romanistin Adelheid Schumann zufolge zur Wahrnehmungsschulung genutzt werden. Damit interkulturelle Botschaften und Perspektiven von den ZuschauerInnen als solche erkannt werden muss die visuelle, auditive und ästhetische Wahrnehmung im Fremdsprachenunterricht gefördert werden. Daher ist es unter

anderem notwendig die Lernenden in die Filmsprache einzuweihen, um die Gestaltungsmittel, von denen der Film Gebrauch macht, bezeichnen zu können. Die Einführung in die Filmsprache bzw. -analyse sollte allerdings auf das für den Fremdsprachenerwerb notwendige Minimum beschränkt werden, zumal die kommunikative Kompetenz im Vordergrund stehen sollte. Dies gilt ebenso für die Schulung der drei Wahrnehmungsbereiche, wobei wenn möglich, auf die vorhandenen Kenntnisse der SchülerInnen etwa aus dem Deutsch- oder Englischunterricht zurückgegriffen werden kann.

Die visuelle Rezeption umfasst die visuelle Filmsprache und die Wahrnehmungsstrategien, die es einem ermöglichen die Botschaften der Bilder zu dekodieren und kulturspezifische Perspektiven zu erfassen. Hierfür spielen Kenntnisse der Bildgestaltung, Kameraführung, Montage- und Schnitttechnik, Funktion der Perspektive und Beziehung von Bild und Ton eine Rolle. Die auditive Wahrnehmung betrifft die Auseinandersetzung mit dem auditiven Code eines Films. Dazu zählen die gesprochene Sprache, die mehr oder minder bedeutungskonstruierenden Geräusche und die musikalische Begleitung. Die auditive Wahrnehmung ist insofern von Bedeutung, als die Lernenden die Funktion der Sprache, der Geräusche und der Musik für den Handlungsaufbau nachvollziehen können. Die Herausbildung einer Hörstrategie soll dazu befähigen, den auditiven mit dem visuellen Code verbinden zu können. (Schumann 2009, 176-178) Hierfür eignen sich Übungen, die die beiden Kanäle von einander trennen. Die Lernenden können beispielsweise mittels Ton Hypothesen für das Bild formulieren und umgekehrt. Auf diese Weise verdeutlicht sich die Bedeutung des Tons für das Bild und umgekehrt. (vgl. ebd. 2004, 366) Als dritte Rezeptionskompetenz, die im Hinblick auf interkulturelles Lernen mit Filmen von Bedeutung ist, nennt Schumann die ästhetische Wahrnehmung. Diese umfasst das Erkennen filmischer Mittel als kulturellen Ausdruck bzw. kulturelles Produkt. Die ästhetische Rezeptionskompetenz erfordert beim Film wie bei der Literatur die Deutung und Interpretation des Konsumierenden. Die Personen und ihre Konstellation, die Handlung und der soziokulturelle Kontext müssen vom Lernenden genau beobachtet und interpretiert werden. (vgl. ebd. 2009, 178-179) Um inter- und transkulturelle Lernprozesse anzustoßen, sollte dabei die Reflexion auf fremdkulturelle Gestaltungsmittel und eigenkulturelle Rezeptionsmuster konzentriert sein. Hierbei stellen sich etwa folgende Fragen: Wie werden Kulturstandards präsentiert und verarbeitet? Sind sie erklärend, kritisierend oder verallgemeinernd? Wird auf Stereotype rekuriert? Wenn ja, werden sie auch dekonstruiert? Welche Protagonisten werden als stereotyp eingestuft und warum? Regt der Film zur

Entwicklung von Empathie und Fremdverstehen an? (vgl. ebd. 2004, 367) Durch die Auseinandersetzung der ZuschauerInnen mit diesen und ähnlichen Fragen kann die ästhetische Wahrnehmung im Dienste interkulturellen Lernens stehen.

Zusammengefasst lässt sich konstatieren, dass das interkulturelle Potenzial des Films für den Fremdsprachenunterricht neben der Vermittlung landeskundlichen Wissens insbesondere in der Darstellung der affektiven, narrativen und visuellen Dimension von Kommunikation besteht und er Fremdverstehen als komplexen Wahrnehmungsprozess erfahrbar macht. Um dieses interkulturelle Potenzial zu aktivieren, muss der Film zur Rezeptionsschulung genützt werden. Mittels aktiver Unterrichtsverfahren, die abwechselnd Fremd- und Eigenwahrnehmung sowie die alternierende Verarbeitung von Sprache und Bild fördern, können auditive, visuelle und ästhetische Rezeption der Lernenden angeregt und interkulturelles Lernen betrieben werden. (vgl. ebd. 2009, 179)

6.3. Kriterien für die Filmauswahl

Um Spielfilme für interkulturelles Lernen nützen zu können, müssen sie einige Kriterien erfüllen. Diese lassen sich aus dem vorangegangenen Kapitel ableiten. Hier wurde festgestellt, dass ihr interkulturelles Potenzial der Vermittlung von landeskundlichem Wissen, der Anregung von Empathie, Interesse und Perspektivenwechsel, zur Reflexion eigen- und fremdkultureller Denkmuster sowie zur auditiven, visuellen und ästhetischen Wahrnehmungsschulung dienen sollten. Damit der Film dem landeskundlichen Aspekt genügt, sollte er möglichst viel vom Landschafts- und Gesellschaftsbild des Zielsprachenlandes zeigen. Die Schauplätze sollten an möglichst vielen und unterschiedlichen Orten stattfinden. Es sollten sowohl (bekannte) Städte und deren Sehenswürdigkeiten als auch ländliche Gegenden gezeigt werden. Auch das Bild der Bevölkerung sollte möglichst authentisch d.h. heterogen abgebildet werden. Dies betrifft nicht nur Ethnien und Sprachen, sondern auch den sozialen Status und deren daraus resultierenden unterschiedlichen Handlungsweisen. Auch die Fachdidaktikerinnen Blell und Lütge beteuern, dass Filme dann besonders für interkulturelles Lernen geeignet sind, wenn sie das eigenkulturelle Verständnis der Gesellschaft sowie deren Multikulturalität und Multilingualität behandeln. (vgl. ebd. 134) Wichtig dabei ist, dass der Film aktuell, d.h. nicht älter als 10-12 Jahre ist, da er ein gegenwärtiges Bild vom Zielsprachenland und dessen Bevölkerung widerspiegeln soll. (vgl. Bakalarz-Zákos 2015, 195-196) Filme, die bekannte französische SchauspielerInnen zeigen, tragen zu kinematographischer und damit ebenso zu

landeskundlicher Bildung bei. (vgl. Michler 2010, 30) Zwei weitere wichtige Kriterien die Form betreffend sind die Einteilbarkeit und die ästhetische Qualität des Films. Im Fremdsprachenunterricht ist es von Vorteil, wenn sich Filme in Sequenzen einteilen lassen können. Somit kann mit kleineren Einheiten gearbeitet werden und es muss nicht der ganze Film gezeigt werden. Die Arbeit mit Sequenzen erlaubt auch Übungen während des Sehens. Auf diese Weise kommt es zu unterschiedlichen Beobachtungsaufgaben und Übungen. Der zweite formale Punkt betrifft die ästhetische Qualität des Films. Diese manifestiert sich in den Gestaltungsmitteln: der Schnitt- und Montagetechnik, der Kameraführung, der musikalischen Untermalung und der Darstellung der Bilder. Für die Auswahl eines Films hinsichtlich dieses Kriteriums ist es für den Lehrenden vorteilhaft, wenn dieser die Sehgewohnheiten und Interessen der ZuseherInnen kennt. (vgl. Bakalarz-Zákos 2015, 197-198) Im Fall von Jugendlichen tragen Filme, deren Handlung aus der Perspektive junger Menschen gezeigt wird, zum Interesse und zur Motivation, sich mit dem Film und der Fremdsprache auseinander zu setzen, bei. Zusätzlich wird dieser Prozess unterstützt, wenn der Protagonist aus der gleichen Kultur wie die Lernenden stammt. Für den Anstoß interkultureller Lernprozesse ist es insbesondere hilfreich, wenn es sich bei der Perspektive des Hauptdarstellenden um eine Fremdperspektive auf die Zielsprachenkultur handelt. Im vorangegangenen Kapitel wurde ebenso festgestellt, dass das interkulturelle Potenzial des Films in der Anregung zu Empathie, zum Perspektivenwechsel und zur Reflexion eigen- und fremdkultureller Denkmuster liegt. Diese Prozesse werden vor allem durch emotionale Berührung ausgelöst. Deshalb ist es wichtig, dass ein Film die ZuseherInnen auf emotionaler Ebene anspricht. Die Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Handlungsmuster kann der Film durch das Rekurrenieren auf karikaturhafte oder gar satirisch angehauchte Bilder der Zielkultur antreiben. Mittels Übertreibung gelingt es leichter die Aufmerksamkeit der ZuschauerInnen auf solche Bilder und Stereotype zu lenken. (vgl. Chudak 2010, 76-79) Gleichzeitig sollten diese aber auch aufgebrochen werden. Die für die ZuschauerInnen überraschende Dekonstruktion führt dann zu einer reflexiven Auseinandersetzung. (vgl. Blell & Lütge 2008, 135) Zusammengefasst lässt sich folgender Kriterienkatalog erstellen:

- Landeskundebezug (Geographie, bekannte SchauspielerInnen & RegisseurInnen, authentisches Landschafts- und Gesellschaftsbild)
- Aktualität
- Einteilbarkeit
- ästhetische Qualität

- Identifikationsmöglichkeit (Protagonist/en repräsentieren die Perspektive der ZuschauerInnen bezgl. Alter und Kultur)
- emotionale Qualität

Der Film und seine adäquate Bearbeitung im Unterricht offerieren, wenn sie zumindest einem Großteil dieser Kriterien genügen, einen geschützten Raum, in dem sich die Lernenden über fremdkulturelle Denk- und Handlungsmuster wundern und Fragen stellen können sowie Bewältigungsstrategien erproben können. Zudem ermöglicht der Film dann die Vermittlung von Kenntnissen, die Akzeptanz von Andersartigkeit und Multiperspektivität sowie Mehrdeutigkeit. (vgl. Chudak 2010, 79)

III Empirischer Teil

Der empirische Teil der vorliegenden Arbeit umfasst die inhaltliche Analyse des französischen Spielfilms *L'auberge espagnole* in Hinblick auf sein Potenzial für interkulturelles Lernen im Französischunterricht.

1. Präsentation des ausgewählten Films

1.1. Begründung der Filmauswahl

Unter Berücksichtigung des Kriterienkatalogs, den ich im vorherigen Kapitel dargelegt habe, und der Vielzahl interkultureller Begegnungen in *L'auberge espagnole* ist die Entscheidung auf diesen Film gefallen. Der Film enthält zunächst einen Landeskundebezug, indem er Schauplätze von Paris, den französischen Umgang mit Bürokratie und Behörden sowie bekannte französische Protagonisten der Filmbranche zeigt. Darunter der Schauspieler Romain Duris und die Schauspielerinnen Audrey Tautou, Cecile de France und Judith Godrèche. Auch der Regisseur des Films Cédric Klapisch genießt Popularität in Frankreich, zumal seine Filme bereits mehrmals ausgezeichnet wurden. (vgl. KLAPISCH 2017) Sein Film *L'auberge espagnole* wurde in Frankreich im Jahr 2002 veröffentlicht. Es handelt sich also um einen bereits älteren Film. Den oben dargelegten Kriterien zufolge sollten Filme, die älter als 10-12 Jahre sind, eher nicht verwendet werden, da sie kein aktuelles Landschafts- bzw. Gesellschaftsbild zeigen. Ich denke jedoch, dass die Verwendung von *L'auberge espagnole* im Unterricht durchaus seine Berechtigung hat, zumal die Handlung vordergründig in Spanien spielt und die Darstellung des französischen Landschaftsbildes in diesem Film somit weniger präsent ist. Die stellenweise gezeigten für Paris charakteristischen Schauplätze, wie die Seine, das Wirtschaftsministerium, der Eiffelturm oder ein typisches Pariser Café, behalten ihre Aktualität. Darüber hinaus erfüllt der Film auch das Kriterium der Einteilbarkeit, da er sich gut in einzelne Sequenzen einteilen lässt sowie das Kriterium der ästhetischen Qualität, da sich filmische Mittel darin finden lassen, die als charakteristisch für französische Filme genannt werden können. Zuletzt möchte ich auf seine emotionale Qualität hinweisen, die eng in Verbindung mit der Identifikationsmöglichkeit steht. Da es sich bei der Hauptfigur Xavier um einen jungen Studenten handelt, der im Rahmen seines Studiums einen Auslandsaufenthalt in Barcelona verbringt, wird den Lernenden eine Identifikationsmöglichkeit geboten. Einerseits, weil zwischen letzteren und Xavier kein allzu großer Altersunterschied besteht. Andererseits, weil es möglich ist, dass die Lernenden nach Abschluss der Schule ebenfalls studieren und ein Auslandssemester absolvieren werden.

Wobei sich Schüler aufgrund des Geschlechts wohl eher mit der Hauptfigur Xavier identifizieren können, während sich Schülerinnen eher in der Nebendarstellerin Isabelle, die als *Fille Au-Pair* in Spanien ist, wiedererkennen können. Eine weitere Identifikationsmöglichkeit bietet der Film mit einem anderen Erasmusstudenten der aus Deutschland stammt, da seine Muttersprache deutsch ist und er sich mit dem französischen Studenten Xavier auf Französisch oder Englisch unterhält. Die Identifikationsmöglichkeiten führen dazu, dass der Film die SchülerInnen auf emotionale Weise anspricht, wodurch wiederum deren Empathie und Reflexion angeregt werden.

Da der Film einen Großteil der genannten Kriterien erfüllt, habe ich ihn für die nachfolgende Analyse ausgewählt. Bevor ich mit dieser zu zeigen versuche, inwiefern der Film zu Erreichung interkultureller Kompetenz beiträgt, möchte ich seinen Inhalt vorstellen.

1.2. Inhalt des Films

Der Film handelt von einem 25-jährigen französischen Wirtschaftsstudenten namens Xavier (Romain Duris), der beschließt im Rahmen seines Studiums ein Auslandsjahr in Barcelona zu verbringen. Er will dadurch sein Spanisch verbessern und erhofft sich in der Folge bessere Chancen im Beruf. Nach einer tränenreichen Verabschiedung von seiner langjährigen Freundin Martine (Audrey Tautou) reist er nach Barcelona. Dort angekommen wohnt er zuerst bei dem französischen Ehepaar Jean-Michel (Xavier de Guillebon) und Anne-Sophie (Judith Godrèche). Mit Anne-Sophie wird er eine Liebesaffäre beginnen. Doch bald zieht er in eine Wohngemeinschaft mit sechs weiteren Studenten und Studentinnen unterschiedlicher Nationen. Darunter ein Italiener (Frederico d'Anna), ein Deutscher (Barnaby Metschurat), eine Engländerin (Kelly Reilly), eine Spanierin (Christina Brondo), ein Däne (Chrisitan Pagh) und eine Belgierin (Cécile de France). Im Großen und Ganzen verläuft das gemeinsame Leben in der WG harmonisch ab. Dennoch kommt es aufgrund unterschiedlicher Ansichten ab und an zu Diskussionen und Streit. Der Besuch des Bruders der Engländerin Wendy bringt Unruhe in die harmonische Gruppe, da er deren Mitglieder mit Vorurteilen hinsichtlich ihrer Nation und Kultur konfrontiert. Nachdem Anne-Sophie die Affäre mit Xavier ihrem Mann beichtet, beendet Xavier den Kontakt zu den beiden. Es folgt eine Phase der Depression und Reflexion über sich selbst und sein Leben. Das Jahr geht vorüber und Xavier nimmt schweren Herzens Abschied. Er hat sich selbst besser und gute Freunde kennengelernt. Zurück in Paris sieht man ihn an seinem ersten Arbeitstag im

Ministerium. Ihm wird schnell klar, dass er für diesen Job nicht geschaffen ist und beschließt sich seinem Traumberuf, der Schriftstellerei zu widmen.

Der Titel des Films *L'auberge espagnole* wird auch im Film aufgenommen. Xavier greift ihn wie folgt auf: „On n’y trouve que ce qu’on y apporte“ (0:30:20). Der Titel stellt eine Metapher zu dem französischen Ausdruck einer spanischen Herberge dar. Da diese im 19. Jahrhundert einen schlechten Ruf hatten, wurden darunter Gaststätten verstanden, in denen es nur das zu essen gab was selbst mitgebracht wurde. Dieses konnte mit den anderen ausgetauscht und geteilt werden. (vgl. Angoustures 2004, 117) Im übertragenen Sinn stellt die spanische Herberge daher einen Ort dar, an dem sich die Studenten und Studentinnen unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher kultureller Hintergründe und Muttersprachen getroffen und sprachlich, kulturell und persönlich ausgetauscht haben. Der Film beschäftigt sich daher mit Themen der Multikulturalität, kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten, mit Stereotypen und Fremdverstehen, mit Multilingualität und Selbstreflexion.

2. Qualitative Inhaltsanalyse des Spielfilms *L'auberge espagnole*

2.1. Vorgehensweise & Operationalisierung des theoretischen Hintergrundes

Für die nachfolgende Filmanalyse des interkulturellen Potenzials französischer Spielfilme am Beispiel von *L'auberge espagnole* möchte ich mich grundlegend auf die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring (2015) stützen. Da die Filmanalyse nicht vordergründig die Untersuchung medienwissenschaftlicher, sondern inhaltlicher Aspekte zum Ziel hat, ist die Wahl auf diese Methode gefallen. Diese sieht ein Phasenmodell vor, das sowohl quantitative als auch qualitative Analyseschritte miteinschließt. (vgl. ebd., 20-21) Zusätzlich habe ich das Modell den Ansprüchen der vorliegenden Untersuchung und des Materials angepasst. Dementsprechend gliederte sich die Vorgehensweise in folgende Phasen:

- 1) In einem ersten Schritt wurde nach der Formulierung von Forschungsfragen (vgl. Mayring 2015, 58) und Aufstellung entsprechender Hypothesen ein Kategoriensystem entwickelt. (vgl. ebd., 61) Die Kategorien wurden auf deduktive Weise aus dem theoretischen Teil der Arbeit abgeleitet. Zudem wurde das Ausgangsmaterial unter Berücksichtigung der Fragestellungen eingegrenzt und bestimmt. (vgl. ebd., 54)
- 2) Unter Rückgriff auf das Kategoriensystem wurde in einem zweiten Schritt ein Analyseraster (siehe Anhang) erstellt, um damit das Material durchzuarbeiten. Dies

bedeutet, dass die Daten den Kategorien zugeordnet wurden. (vgl. ebd., 97)
Zuordenbare Daten werden im Analyseraster mit der entsprechenden Laufzeit des Films angegeben. Dieser zweite Schritt stellt den quantitativen Analyseschritt des Modells dar.

- 3) Der dritte Schritt bestand in einem qualitativen Vorgehen. Hier wurden die Ergebnisse dargestellt (siehe Kapitel III/2.3.), mit den Forschungsfragen in Relation gesetzt und mit Ankerbeispielen gestützt. Dabei handelt es sich um konkrete Stellen des Films, die als Beispiele für eine Kategorie angegeben wurden. (vgl. ebd., 97)
- 4) In einem letzten Schritt galt es die aufgestellten Hypothesen zu veri- bzw. falsifizieren. (siehe Kapitel III/2.4.)

Zu den aus dem theoretischen Hintergrund deduktiv gewonnenen Kategorien zählen folgende:

- a) Kulturverständnis
- b) transkulturelle Aspekte
- c) Landeskundebezug
- d) interkulturelles Lernen

Um den Kategorien in ihrer Vollständigkeit nachzukommen, wurden ihre Teilaspekte als Forschungsfragen ausgeführt. Diese werden im nachfolgenden Kapitel dargelegt. Das Ausgangsmaterial d.h. der Film wurde so eingegrenzt, dass eine Zuordnung zu einer Kategorie dann vorgenommen wird, wenn die Filmszenen oder filmischen Mittel die ZuseherInnen

- zur Einräumung von Individualität (siehe Kapitel II/1.2.3.),
- zur Ausbildung einer sprachlichen Handlungskompetenz (siehe Kapitel II/1.2.3.),
- zur Ausbildung von Empathie und Ambiguitätstoleranz (siehe Kapitel II/2.1.),
- zu einem Blick auf die Ähnlich- und Gemeinsamkeiten (siehe Kapitel II/2.2.),
- zum Bewusstsein von Selbst- und Fremdbildern sowie einem konstruktiven Umgang mit Stereotypen (siehe Kapitel II/1.3.),
- zu (Selbst-)Reflexion und Relativierung kultureller Werte (siehe Kapitel II/3) und
- zur Reflexion auf bzw. zum kompetenten Umgang mit interkulturellen Missverständnissen (siehe Kapitel II/3) anregen.

2.2. Forschungsfragen

Im Zentrum der vorliegenden Arbeit steht die Frage, welches Potenzial der französische Spielfilm *L'auberge espagnole* für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Französischunterricht darstellen kann. Für eine angemessene Beantwortung dieser zentralen Forschungsfrage ist die Formulierung und Beantwortung untergeordneter Forschungsfragen notwendig. Diese werden für eine bessere Übersichtlichkeit unter den oben genannten Kategorien Kulturverständnis, transkulturelle Aspekte, Landeskundebezug und interkulturelles Lernen zusammengefasst.

1. Forschungsfragen zur Kategorie **Kulturverständnis**:

Die Forschungsfragen das Kulturverständnis betreffend wurden vor allem aus den Kapiteln abgeleitet, die vom Kulturbegriff der unterschiedlichen kulturwissenschaftlichen Konzepte und von der Kulturdefinition der vorliegenden Arbeit handeln:

- *Von welchem Kulturverständnis wird im Film ausgegangen?*

Hypothese: Der Film geht von einem Kulturverständnis aus, das Kultur als abgrenzbare, aber von Hybridität und Dynamik gekennzeichnete Größe begreift.

- *Wie wird im Film mit kulturellen Unterschieden umgegangen?*

Hypothese: Mit kulturellen Unterschieden wird positiv umgegangen und sie werden als Chance für die Gemeinschaft genützt.

- *Macht der Film von Stereotypen Gebrauch? Wie wird mit diesen umgegangen?*

Hypothese: Der Film rekurriert auf Stereotype, insbesondere auf Heterostereotype, um diese bewusst zu machen und auf konstruktive Weise aufzubrechen.

2. Forschungsfragen zur Kategorie **transkulturelle Aspekte**:

Die Forschungsfragen zur Kategorie der transkulturellen Aspekte wurden unter Rückgriff des Kapitels 2.2. *Erweiterung der interkulturellen Kompetenz um transkulturelle Aspekte* formuliert:

- *Regt der Film zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an? Inwiefern?*

Hypothese: Der Film regt die ZuseherInnen durch Darstellung augenscheinliche Produkte von Hybridisierungsprozessen, wie die Übernahme von Kleidungsstil,

Musikgeschmack, Essensgewohnheiten und jugendlichen Verhaltens zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an.

- *In welchem Ausmaß wird das Verhalten einer Person auf deren individuelle Entwicklung und nicht auf die kulturelle Verortung zurückgeführt?*

Hypothese: Als Ursache für das Verhalten wird überwiegend der individuellen Entwicklung einer Person Platz eingeräumt. Die kulturelle Verortung spielt eine untergeordnete Rolle.

3. Forschungsfragen zur Kategorie **Landeskundebezug:**

Die Forschungsfragen der Kategorie Landeskundebezug wurden aus den Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz (II/ Kapitel 2) und dem Kapitel über interkulturelles Lernen mit Spielfilmen (Kapitel II/6.2.) abgeleitet:

- *In welchem Ausmaß erhalten die ZuseherInnen Informationen im Hinblick auf Wissen über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten?*

Hypothese: Der Film vermittelt in hohem Maße Wissen über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten.

- *Inwiefern erhalten die ZuseherInnen Informationen zu sozio-kulturellem Wissen im Hinblick auf die Zielsprachenkultur wobei hierfür*

- *Alltägliches wie Ess- und Trinkgewohnheiten, konventionelle Grußformeln und Redewendungen,*
- *Gesellschaftspolitisches, wie Rollenverteilung und gesellschaftliche Verhaltensmuster, und*
- *Traditionelles, wie Bräuche und Feste, verstanden werden soll?*

Hypothese: Der Film vermittelt durch Darstellung alltäglicher Situationen sozio-kulturelles Wissen.

- *Inwiefern trägt der Film als authentisches Kulturprodukt zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei?*

Hypothese: Der Film trägt als authentisches Kulturprodukt durch kulturspezifische filmische Mittel und Techniken sowie mit dem Zeigen bekannter französischer SchauspielerInnen zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei.

4. Forschungsfragen zur Kategorie **interkulturelles Lernen**:

Die Forschungsfragen für die Kategorie interkulturelles Lernen wurden aus den Kapiteln gewonnen, die sich mit interkultureller Kompetenz (II/ Kapitel 2) und mit interkultureller Kommunikation (siehe Kapitel II/3) befassen.

- *Wie werden interkulturelle Begegnungen im Film dargestellt?*

Hypothese: Interkulturelle Begegnungen werden im Film überwiegend auf positive Weise dargestellt.

- *Auf welche Weise regt der Film zur Reflexion über eigene und fremde Werte sowie zur Perspektivenübernahme an?*

Hypothese: Mittels misslungener Kommunikation, die auf kulturellen und individuellen Ansichten beruhen, regt der Film zur Reflexion auf eigene und fremde Werte sowie zur Perspektivenübernahme an.

- *Welche Lösungsstrategien zeigt der Film für misslungene interkulturelle Kommunikation auf?*

Hypothese: Der Film zeigt Beispiele für einen konstruktiven Umgang mit misslungener interkultureller Kommunikation auf.

2.3. Präsentation & Interpretation der Ergebnisse

Die Ergebnisse der qualitativen Filmanalyse werden nachfolgend präsentiert und interpretiert wobei die Reihenfolge der Kategorien und Forschungsfragen bewahrt wurde.

1. Ergebnisse der Kategorie **Kulturverständnis**:

- Von welchem Kulturverständnis wird im Film ausgegangen?

Einen ersten Hinweis, der das Kulturverständnis des Filmes vermittelt erhalten die ZuseherInnen bereits zu Beginn. (vgl. 0:07:28) Der Hauptdarsteller Xavier macht sich Gedanken darüber, wann die Welt so kompliziert und chaotisch geworden ist: „J’ignore pourquoi le monde est devenu un tel bordel.[...] Tout est compliqué, mal foutu, pas rangé.“ (0:07:34) Diese Gedanken werden begleitet von folgendem Bild:



Abbildung 2: Standbild Kulturverständnis
Quelle: 0:07:33

Autos fahren kreuz und quer auf verschlungenen Autobahnen. Diese Szene enthält insofern einen Hinweis auf das Kulturverständnis, als die Autos, die sich auf den verwobenen Straßen entgegen kommen, auf die Verwobenheit der Kulturen und unsere globalisierte Welt hinweisen. Diese Verwobenheit deutet auf eine von Hybridität gekennzeichnete Kultur hin. Mittels der sich bewegenden Autos wird Kultur auch als dynamisches Gebilde dargestellt.

Ein weiterer Hinweis zum Kulturverständnis findet sich in einer Sequenz, in der sich Xavier mit seinen StudienkollegInnen über Sprachen, Nationalität und Identität unterhält. (vgl. 0:27:24) Einer seiner Kollegen äußert sich dazu wie folgt: „Il n’y a pas une identité valable, mais plusieurs identités parfaitement compatibles. [...] Par exemple moi, j’ai au moins deux identités. L’identité gambienne que je porte en moi-même, et l’identité catalane.“ (0:27:40) In dieser Sequenz wird klar, dass Kultur im Film nicht mit einer Nationalkultur gleichgesetzt wird. Der Student fühlt sich mehreren Gruppen angehörig und lässt daher mehrere Identitäten zu. Dies ist ganz im Sinne Welschs transkulturellen Konzepts, das eine „multiple und transgressive Identität“ (Antor 2003, 30) postuliert. Das Kulturverständnis des Films orientiert sich dementsprechend an dem transkulturellen Gedanken, wonach wir Kultur nicht eingrenzen und uns nicht auf *eine* Identität festlegen müssen, sondern, dass sich diese aufgrund unserer Individualität und individuellen Entwicklung herausbildet. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird auf Nationalkulturen verwiesen, da einzelne Länder auf stereotype Weise mit typischen Symbolen verknüpft werden. Es wird davon ausgegangen, dass sich eine Person immer als Mitglied der Nationalkultur, in der sie sozialisiert wurde,

fühlen wird und sich mit dieser identifiziert. Xavier wird unterstellt, dass er sich mit französischen Symbolen identifizieren könne, zumal er Franzose ist: „Toi, t’es français et tu gardes ton identité de Français. [...] votre identité Astérix. Et Françoise Hardy, et le fromage.“ (0:28:07) Somit geht der Film einerseits davon aus, dass ein Individuum Mitglied unterschiedlicher Kulturen sein kann, eine davon aber immer mit der Nation, in der jemand aufgewachsen ist, korrespondiert. Das Kulturverständnis des Films, das wie bereits dargelegt von Hybridität und Dynamik geprägt ist, kann mit dieser Sequenz um den Aspekt der Heterogenität erweitert werden. Denn Mitglieder von Kulturen haben aufgrund ihrer Individualität unterschiedliche d.h. multiple Identitäten. Eine dieser Identitäten korreliert mit der Nationalität.

Ein letzter Hinweis, der Aufschluss über das Kulturverständnis im Film gibt, betrifft die vorletzte Sequenz des Films. Der Hauptdarsteller Xavier sitzt in seinem Zimmer am Computer, lässt das Jahr in Barcelona Revue passieren und denkt über seine persönliche Entwicklung nach. Er erkennt: „[...] [J]e suis tout ça. Je suis lui, lui et lui. [...] Je suis elle, elle et elle aussi. Je suis français, anglais, danois. Je suis pas un mais plusieurs. Je suis comme l’Europe, je suis tout ça.“ (1:51:38) Seine Worte werden von den aufeinanderfolgenden Bildern der WG-Mitglieder begleitet:



Abbildung 3: Alessandro
Quelle: 0:23:38



Abbildung 4: Tobias
Quelle: 0:23:44



Abbildung 5: Lars
Quelle: 0:23:45



Abbildung 6: Soledad
Quelle: 0:23:54



Abbildung 7: Wendy
Quelle: 0:23:48

Schließlich teilt sich der Bildschirm in viele kleine Kästchen um die vielen Identitäten des Hauptdarstellers Xavier zu repräsentieren:



Abbildung 8: Xavier
Quelle: 1:51:57

Diese Erkenntnis von Xavier, dass er nicht einer, sondern viele ist, unterstreicht und inszeniert das eben dargelegte Kulturverständnis des Films, das multiple und transgressive Identitäten ein- und eine Reduktion von Kultur auf einzelne Nationalkulturen ausschließt.

- Wie wird im Film mit kulturellen Unterschieden umgegangen?

Kulturelle Unterschiede werden im Film zum Großteil durch Stereotype vermittelt. Damit beschäftigt sich die nachfolgende Forschungsfrage. Eine plakative Sequenz für kulturelle Unterschiede, die ich hier als Ankerbeispiel anführen möchte, betrifft Xaviers Vorstellungsgespräch in der WG. Die WG-Mitglieder sitzen rund um einen Tisch versammelt und stellen Xavier Fragen, um ihn besser kennenzulernen. Die Ansichten der MitbewohnerInnen sind sehr unterschiedlich, was die in einem solchen Gespräch zu stellenden Fragen angeht. Für seine Frage „Et comment tu vois ta vie dans mettons 5 ans?“ (0 :24 :36) erntet der strebsame Tobias nur Gelächter. Ausgehend davon entsteht zwischen den 5 MitbewohnerInnen eine wilde Diskussion darüber, welche Fragen gestellt werden sollten. Die Ansichten können nun entweder individuell oder auch stereotyp begründet werden. Der Deutsche liebt Ordnung und plant sein Leben im Voraus, was seine Frage erklärt. Die Spanierin, die lieber in den Tag hineinlebt und alles locker nimmt, hat für Tobias' Frage nur Gelächter übrig. Schließlich einigen sich die WG-Mitglieder darauf eine Frage zu einem Thema zu stellen, mit dem alle etwas anfangen können: Musik. Diese

Sequenz zeigt, dass aufgrund von kulturellen Unterschieden durchaus Diskussionen und Unstimmigkeiten entstehen können. Sie zeigt aber auch, dass die Mitglieder auch friedlich verhandeln und auf Gemeinsamkeiten, wie die Musik, zurückgreifen können.

Ein weiterer Hinweis auf kulturelle Unterschiede, der wiederum auf stereotypen Zuschreibungen beruht, betrifft die folgende Situation: Die MitbewohnerInnen stehen in der Küche und der Kühlschrank wird geöffnet, sodass die ZuseherInnen die Zuteilung der einzelnen Regale auf die MitbewohnerInnen sehen.



Abbildung 9: Kühlschrank
Quelle: 0:31:13

Soledad stellt ihren Orangensaft in Tobias' Regal woraufhin er sie darauf aufmerksam macht, dass es seines sei: „Soledad, c'est mon étage. – La bouteille ne tient pas sur mon étage. – Même en la couchant? – Per favor, Tobias!“ Soledads „Per favor!“ (0:31:44) ist eher genervt. Die beiden belassen es dabei und Tobias akzeptiert Soledads Mitbenützung. Die unterschiedlichen Ansichten, was Ordnung anbelangt, können als kulturell bedingt gesehen und als Ursache für kleinere Konflikte und Ärgernisse erklärt werden.

Die kulturellen Unterschiede im Film beruhen lediglich auf Stereotypen. Diese führen oft zu Diskussionen und Konflikten. Zum einen wird gezeigt, dass diese Situationen auf positive Weise enden. Als Lösungsmöglichkeiten werden Humor und Gespräche auf gleicher Augenhöhe gezeigt. (vgl. 0:23:16) Zum anderen werden die Spannungen, die aus Konfliktsituationen hervorgehen, auch unaufgelöst gelassen und unterschiedliche Ansichten werden hingenommen. (vgl. 0:31:53) Insgesamt stehen die kulturellen Unterschiede aber nicht im Vordergrund des Filmes. Sie verursachen keine größeren Konflikte oder

kommunikative Missverständnisse, noch werden sie als besonders positiv hervorgehoben. Es wird vielmehr betont, dass trotz Unterschiede ein friedliches und freundschaftliches WG-Leben besteht.

- Macht der Film von Stereotypen Gebrauch? Wie wird mit diesen umgegangen?

Der Film macht, wie bereits erwähnt, häufig von Stereotypen Gebrauch. Vor allem Heterostereotype und Vorurteile werden im Film aufgegriffen. Schon die Charakterisierung der WG-Mitglieder basiert auf Stereotypen. Tobias wird als ordentlicher Deutscher (vgl. 0:31:45), Kelly als verklemmte Engländerin (vgl. 1:09:12), Alessandro als chaotischer Italiener (vgl. 0:31:19), Lars als kühler Däne (vgl. 1:24:06) und Soledad als temperamentvolle Spanierin (vgl. 1:24:06) dargestellt. Heterostereotype und Vorurteile treten vor allem mit dem Erscheinen von Wendys Bruder William in der WG in den Vordergrund. Dieser konfrontiert die MitbewohnerInnen direkt mit seinen Stereotypen. Gleich nach seiner Ankunft erzählt er bei einem gemeinsamen Abendessen von seiner Zugfahrt, auf der er Spanier getroffen hatte. Diese Erzählung nutzt er zum Anlass, um sein generalisiertes Wissen breit zu treten: „Les Espagnoles ont l’air d’être des gens très fiers.“ (1:08:10) Die MitbewohnerInnen verdunkeln die Miene. Als ihn Soledad fragt, wie viele SpanierInnen er denn kenne, stellte sich heraus, dass er noch keine(n) kennengelernt hatte. Soledad erwidert verärgert: „Et tu peux généraliser sur les Espagnoles?“ (1:08:21) William rechtfertigt sich mit: „Oh no..no, mais tu vois ce que je veux dire?“ (1:08:28) Daraufhin entgegnet sie auf Spanisch, dessen er nicht mächtig ist, mit einem sarkastischen Ton, dass sie seine Monologe liebe und verlässt dann verärgert den Tisch. Diese Sequenz zeigt die direkte Konfrontation eines Kulturmitgliedes mit einem heterostereotypen Vorurteil und dessen mögliche Reaktion auf solch eine Situation. Soledad reagiert verärgert und entscheidet sich dazu William lediglich mit einer Frage auf sein mangelndes Wissen hinzuweisen. Anstatt sich auf eine Diskussion einzulassen bevorzugt sie es den Tisch zu verlassen. Auch die restlichen WG-Mitglieder wirken genervt von den Vorurteilen des Engländers. Der Film zeigt auf diese Art und Weise welche Konsequenzen die Konfrontation mit Vorurteilen und Verallgemeinerungen haben können. Obwohl William versucht sein mangelhaftes Wissen über Spanien und SpanierInnen mithilfe seiner Stereotype auszumerzen, um sich mit den WG-Mitgliedern unterhalten zu können. Er erzielt damit jedoch eine gegensätzliche Wirkung. Anstatt sich mit ihnen anzufreunden macht er sich auf diese Weise unbeliebt. Die ZuseherInnen erkennen, dass der Rückgriff auf stereotypes Wissen nicht immer von Vorteil

ist und sich betroffene Personen vor den Kopf gestoßen fühlen können. Der Film zeigt also anhand eines Negativbeispiels, wie mit Mitgliedern anderer Kulturen nicht umgegangen werden sollte. Diese Sequenz zeigt ein Ziel des Films: Die oben beschriebene Charakterisierung der Protagonisten mittels Stereotypen wird durch die Handlung ersterer aufgebrochen.

Auch Xavier wird mit Heterostereotypen konfrontiert. Ich spreche von der Sequenz, in der er mit seinen StudienkollegInnen über Nationalität und Identität diskutiert. Sein Kommilitone glaubt nämlich, dass sich Franzosen mit Astérix identifizieren und gerne Käse essen. (vgl. 0:28:16) Xavier reagiert in dieser Situation allerdings ganz anders als Soledad. Er lacht nur darüber. Vielleicht, weil er sich tatsächlich mit diesen Dingen identifizieren kann oder aber auch, weil er es mit Humor nimmt. In dieser Sequenz werden die Stereotype daher nicht aufgebrochen.

Zusammengefasst lässt sich sagen, dass Stereotype im Film für die Charakterisierung der Protagonisten genutzt werden, wodurch den RepräsentantInnen der unterschiedlichen Nationalitäten bestimmte Verhaltensmuster und Besonderheiten zugeschrieben werden. Dies trägt anfänglich zur Bestätigung und Verfestigung von Stereotypen bei. Im Laufe des Films werden die Stereotype auf der Handlungsebene auf systematische Weise aufgebrochen. Mit ihren Handlungen widersprechen die Protagonisten den mit ihnen assoziierten Stereotypen. Den ZuseherInnen wird in mehreren Sequenzen aufgezeigt, dass sie vorsichtig im Umgang mit ihrem stereotypen Wissen sein müssen und dieses nicht in generalisierter Form auf alle Mitglieder eines Kulturkreises wie eine Schablone anwenden können, da daraus Konflikte und Spannungen resultieren können. Die Protagonisten wollen sich in ihrer Individualität verstanden fühlen und nicht auf Klischees reduziert werden. Dies lässt sich an Soledads verärgelter Reaktion erkennen. Heterostereotype müssen kritisch reflektiert und an der Realität geprüft werden. Soledad macht darauf aufmerksam, wenn sie William fragt, wie viele SpanierInnen er denn kenne. Der Film zeigt allerdings auch die Möglichkeit auf, mit Stereotypen humorvoll umzugehen und dem Gegenüber das mangelnde Wissen nicht übel zu nehmen.

2. Forschungsfragen zur Kategorie **transkulturelle Aspekte**:

- Regt der Film zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an? Inwiefern?

Der Film regt in zweierlei Hinsicht zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an. Einerseits können Ähnlich- und Gemeinsamkeiten zwischen den Protagonisten festgestellt werden. Und andererseits können die ZuseherInnen selbst Gemeinsamkeiten mit den Protagonisten entdecken, zumal diese im Falle einer Schulklasse im ähnlichen Alter wie die Charaktere sind und deshalb auch ähnliche Interessen und Probleme haben. Da ist zum Beispiel die Beziehung zwischen Xavier und seiner Mutter. Xavier wirkt zumeist genervt von seiner Mutter (vgl. 0:05:18), beschwert sich über ihre Art und schwört sich einmal sogar nie wieder auf sie hören zu wollen (vgl. 0:16:25). Dies ist ein Phänomen, mit dem sich die meisten Jugendlichen über jegliche kulturellen Unterschiede hinweg identifizieren können. Ein weiteres Thema, das Jugendliche aller Nationalitäten und auch die verschiedenen Charaktere des Films beschäftigt, betrifft Liebe und Beziehung. Xavier muss sich über den ganzen Film hinweg mit Liebesproblemen auseinandersetzen: er führt mit Martine eine Fernbeziehung (vgl. 0:32:09), fühlt sich in Spanien von einer anderen Frau angezogen (vgl. 1:00:33), holt sich Tipps bei seiner Freundin Isabelle, wie er Frauen am besten verführen könne (vgl. 1:02:36) und muss sich schließlich mit der Trennung von Martine abfinden (vgl. 1:18:54). Dies sind Themen, mit denen sich jugendliche ZuseherInnen identifizieren können. Auch in der WG verbindet das Thema Liebe und Beziehung die Charaktere. Sie geben einander Ratschläge (vgl. 1:02:36) und unterstützen einander in schwierigen Phasen (vgl. 1:35:08).

Ein weiteres Thema, das die jungen Leute der WG miteinander verbindet, ist die Musik. Darauf habe ich bereits in der Sequenz von Xaviers Vorstellungsgespräch in der WG hingewiesen. Nachdem eine Diskussion darüber ausgebrochen war, welche Fragen bei solch einem Gespräch gestellt werden sollten, fragte Tobias schließlich ob Xavier gern Musik hört. Denn dabei handelt es sich um etwas, das die meisten jungen Leute mögen und diese verbindet. (vgl. 0:25:23) In einer Szene werden die MitbewohnerInnen sogar gemeinsam singend gezeigt. Sie singen ein Lied, das alle kennen: *No woman, no cry*. (vgl. 1:11:31) Auch die Filmmusik selbst kann als Element gesehen werden, das den Blick auf Gemeinsamkeiten fördert, zumal immer wieder spanische Popmusik, nämlich das Lied mit dem Titel *Que viva la noche* (vgl. 1:56:30) eingespielt wird. (vgl. 1:42:11, 1:51:01) Da es sich bei Popmusik um ein Genre handelt, das aufgrund von Hybridisierungsprozessen weltweit verbreitet ist und

konsumiert wird, stellt sie eine kulturelle Gemeinsamkeit dar. Auch wird auf ein Lied der Gruppe Radiohead rekurriert. (vgl. 1:55:55) Dabei handelt es sich um eine britische Alternative-Rockband, die in weiten Teilen der Welt rezipiert wird. Zudem sind diese nach einer langen Pause wieder im Musikgeschäft aktiv, was wiederum eine Gemeinsamkeit für die Schüler und SchülerInnen sein könnte. (vgl. *DIE PRESSE* 2016)

Insgesamt kann auch der ähnliche Lebensstil der Charaktere als Gemeinsamkeit herausgearbeitet werden. Sie verbringen einen Auslandsaufenthalt in einem fremden Land, müssen sich die meiste Zeit in einer anderen als der Muttersprache verständigen, sie studieren und lernen, gehen gemeinsam aus und machen Erfahrungen mit Drogen. Der Film zeigt die MitbewohnerInnen oft in solchen Szenen, wo sie gemeinsam Zigaretten, Marihuana und Alkohol konsumieren. (vgl. 0:37:26) Durch die Thematisierung solcher Erfahrungen können jugendliche ZuseherInnen Identifikationsmöglichkeiten entdecken, da auch sie in ihrer Entwicklung von diesen Themen betroffen sein können.

Um die Forschungsfrage zu beantworten kann gesagt werden, dass der Film den Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten sowohl zwischen den Charakteren als auch zwischen Letzteren und den jugendlichen ZuseherInnen einer Schulklasse anregt. Zum einen schafft er dies, indem Gemeinsamkeiten den Lebensstil sowie ähnliche Interessen und Probleme betreffend thematisiert werden. Zum anderen macht der Film von Produkten, die durch Hybridisierungsprozesse in weite Teile der Welt verbreitet wurden, Gebrauch. Dazu zählt zum Beispiel die Popmusik oder auch der Kleidungsstil der jungen Leute. Sie alle werden zumindest einmal mit Blue Jeans gezeigt.

- In welchem Ausmaß wird das Verhalten einer Person auf deren individuelle Entwicklung und nicht auf die kulturelle Verortung zurückgeführt?

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage finden sich im Film wenig Hinweise, da der Regisseur, wie bereits erwähnt, die Charakterisierung der Protagonisten mittels Stereotype vorgenommen hat. Daher können bzw. müssen das Verhalten und die Verhaltensmuster der einzelnen Charaktere heterostereotyp und nicht individuell begründet werden. Der einzige Protagonist, der nicht durch Heterostereotype charakterisiert wird, ist Xavier. Er wird nicht mit Fremdbildern von Franzosen dargestellt, während zum Beispiel die Persönlichkeiten von Jean-Michel und Anne-Sophie, das Ehepaar bei denen er zu Beginn seines Aufenthaltes

wohnt, durchaus von Stereotypen gekennzeichnet sind. Sie werden als konservativ und sehr höflich dargestellt (siehe Abbildung 11). (vgl. 0:17:36) Dass Xavier hingegen nicht durch Heterostereotype dargestellt wird kann vor allem mit der Suche nach sich selbst und der Suche nach seinem Platz in der Welt erklärt werden. Den gesamten Film über stellt er sich einschlägige Fragen: „J’ignore pourquoi le monde est devenu un tel bordel.[...] Tout est compliqué, mal foutu, pas rangé.“ (0:07:27), „Je me demande ce qu’elle foutait là. Exactement comme je m’étais toujours demandé ce que je foutais là.“ (0:27:14) Nach seiner Rückkehr von Barcelona nach Hause, nach Paris, stellt er fest: „J’étais un étranger parmi les étrangers.“ (1:48:07)



Abbildung 10: Jean-Michel und Anne-Sophie mit Xavier am Flughafen
Quelle: 0:11:59

Die Profilierung von Xavier führt im Gegensatz zu den Charakterisierungen der anderen Protagonisten dazu, dass die ZuseherInnen sein Verhalten nicht auf seine kulturelle Verortung, sondern seine individuelle Persönlichkeit zurückführen.

Die übrigen Charaktere betreffend finden sich lediglich zwei Situationen im Film, die als Hinweise auf die Individualität der Protagonisten gedeutet werden können. Eine Sequenz wurde bereits zur Beantwortung der Forschungsfrage zu den Stereotypen vorgestellt. Hier habe ich davon berichtet, dass William Soledad mit seinen Vorurteilen über SpanierInnen konfrontierte. Soledad entfernte sich daraufhin verärgert vom Tisch, weil sie sich in ihrer Individualität vernachlässigt und auf einen Heterostereotyp reduziert fühlte. Ein weiterer Hinweis findet sich in einer Szene, in der Xavier Wendy zu überzeugen versucht mit ihnen in den Club zu gehen: „Tu es trop sérieuse. [...] Sors avec nous!“ (1:09:12) Wendy will anfänglich nicht: „J’aime pas les boîtes, et j’aime pas danser. Je suis peut-être pas la Londonienne branchée typique!“ (1:09:24). Schließlich geht sie aber doch mit ihren MitbewohnerInnen aus. Wendy rekurriert hier auf einen Autostereotyp. Sie geht davon aus,

dass Londoner Mädchen als hippe junge Leute gesehen werden, die oft auf Partys gehen. Sie selbst zählt sich nicht dazu. Indem Wendy in ihrer Persönlichkeit von dem Stereotyp Abstand nimmt, wird sie von den ZuschauerInnen in ihrer Individualität erkannt.

Der Film gibt nur in geringem Ausmaß Hinweise darauf, ob das Verhalten der Charaktere auf deren individuelle Entwicklung und Individualität zurückführbar ist. Da die Protagonisten mithilfe von Heterostereotypen charakterisiert werden, sind deren Verhaltensmuster eher mit ihrer kulturellen Verortung zu erklären. Nur Xavier selbst wird nicht auf diese Weise charakterisiert, sodass eine Rückführung seines Verhaltens auf seine Individualität möglich ist. Durch die Gegenüberstellung von dem heterostereotyp skizzierten französischen Ehepaar und Xavier wird den ZuseherInnen vermittelt, dass Franzosen und Französinen nicht gleichermaßen handeln oder auf die klassischen Fremdbilder reduziert werden dürfen, sondern in ihrer Individualität begriffen werden müssen.

3. Forschungsfragen zur Kategorie **Landeskundebezug**:

- In welchem Ausmaß erhalten die ZuseherInnen Informationen im Hinblick auf Wissen über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten?

Informationen über Regionen Frankreichs und deren Besonderheiten werden im Film nicht vermittelt. Die ZuseherInnen erlangen nur Informationen über französische Städte. Genauer gesagt wird nur *eine* französische Stadt gezeigt, nämlich die Hauptstadt, da Xavier hier beheimatet ist. Die Informationen erhalten die ZuseherInnen lediglich in visueller, nicht aber in sprachlicher Form. Die geringe Information über französische Städte ist nicht sehr verwunderlich, zumal die Handlung zum Großteil in Spanien spielt. Daher sind Aufnahmen des Pariser Stadtbildes nur zu Beginn des Films zu sehen als Xavier beschließt von Paris für ein Jahr nach Barcelona zu gehen und am Ende des Films als er nach Hause zurückkehrt. Gleich zu Beginn des Films wird ein Teil von Paris aus der Vogelperspektive gezeigt. Darauf sind die Seine und das Gebäude des Wirtschaftsministeriums zu erkennen. (siehe Abbildung 12) In der darauffolgenden Einstellung wird der Eingang des Ministeriums gezeigt, sodass die ZuseherInnen lesen können worum es sich bei dem Gebäude handelt. (siehe Abbildung 13) Anschließend wird dieses auch von innen gezeigt, wenn Xavier durch die Gänge geht und das Büro eines Bekannten seines Vaters aufsucht.



Abbildung 11: 12^{ème} arrondissement
Quelle: 0:02:16



Abbildung 12 : Wirtschaftsministerium
Quelle: 0:02:26

Das Gebäude des Wirtschaftsministeriums wird auch am Ende des Films gezeigt, wenn sich Xavier auf den Weg zu seinem ersten Arbeitstag macht. Zudem erhalten die ZuseherInnen einen Eindruck von Paris, da zu Beginn und am Ende des Films Aufnahmen von den Pariser Straßen gezeigt werden. Darunter sind die Straße und das Haus, in dem Xavier mit seiner Mutter wohnt, sowie jene Straßen „où les Parisiens vont jamais“ (1:47:52).



Abbildung 13: Xaviers Haus
Quelle: 0:04:40

Damit sind Straßen und Orte von Paris gemeint, wo sich zumeist vorwiegend Touristen aufhalten. In dieser Szene wird Xavier gezeigt als er durch die Straßen am Montmartre schlendert. (vgl. 1:47:52-1:49:00) Auch die für Paris typischen Cafés mit den Terrassen werden gezeigt. Xavier frequentiert solch ein Café um Martine nach seiner Rückkehr zu treffen.



Abbildung 14: Pariser Café
Quelle: 1:47:36

Der Film vermittelt aufgrund der Tatsache, dass die Handlung hauptsächlich in Spanien spielt, nur wenig Information über französische Städte und Regionen. Die ZuseherInnen erlangen auf visuelle Weise mittels Aufnahmen des Pariser Stadtbildes Wissen über Frankreichs Hauptstadt. Darüber hinaus eignet sich der Film, um die spanische Stadt Barcelona kennenzulernen, da das Stadtbild und Sehenswürdigkeiten, wie die Sagrada Familia (vgl. 0:34:23) und der Park Güell (vgl. 0:21:04, 1:03:50) zu sehen sind. Der Park Güell und der Strand Sitges werden zudem auch namentlich genannt.

- Inwiefern erhalten die ZuseherInnen im Hinblick auf die Zielsprachenkultur Informationen zu sozio-kulturellem Wissen, wobei hierfür Alltägliches, wie Ess- und Trinkgewohnheiten, kommunikatives Verhalten, wie konventionelle Grußformeln, Redewendungen und familiäre Ausdrücke, Gesellschaftspolitisches, wie Rollenverteilung und gesellschaftliche Verhaltensmuster, und Traditionelles, wie Bräuche und Feste, verstanden werden soll?

Sozio-kulturelles Wissen im Hinblick auf Frankreich und Franzosen sowie Französinen erhalten die ZuseherInnen mittels der Szenen zu Beginn und am Ende des Films, die in Paris spielen, sowie durch das französische Ehepaar Jean-Michel und Anne-Sophie und Xaviers Kontakt zu diesen. Als Informationen zu sozio-kulturellem Wissen können unter anderem die konventionellen Begrüßungs- und Abschiedsformeln in den verschiedenen sprachlichen Registern genannt werden. Zu Beginn des Films werden formelle Begrüßungsformeln verwendet, da sich Xavier im Wirtschaftsministerium vorstellt. Den ZuseherInnen wird gezeigt, dass im formellen Register mit *Monsieur*, *Bonjour* oder bzw. und Händeschütteln begrüßt wird. (vgl. 0:02:29, 0:02:52, 0:03:02, 0:03:17) Die Szenen mit Jean-Michel und Anne-Sophie sowie mit Martine zeigen informelle Begrüßungs- und Abschiedsformeln, wie die Worte *Salut*, *ça va?* (0:47:30) oder *Bonjour* und das Ritual des *faire la Bise*, also dem Küsschen links und rechts (vgl. 1:04:14). Zur Verabschiedung können dem Film entsprechend die Worte *Salut* (vgl. 0:43:59), *Ciao* (1:49:54) und *Au revoir* (vgl. 0:25:49) herangezogen werden. Da Xavier im Film mehrmals mit französischsprachigen Freunden telefoniert, erhalten die ZuseherInnen Hinweise zur Begrüßung und Verabschiedung im Rahmen eines informellen Telefonats. Dieses beginnt Xavier mit *Allô? C'est Xavier*. (vgl. 0:59:53) oder *Oui, Salut*. (vgl. 1:18:51). Je nach Kontext wird dieses mit *A tout à l'heure* (vgl. 1:00:10), *Salut* (vgl. 1:19:46) oder mit *On se rappelle bientôt. Bisous*. (vgl. 0:33:10)

beendet. Neben den konventionellen Begrüßungsformeln werden auch Redewendungen und familiäre Ausdrücke zu sozio-kulturellem Wissen gezählt, das ich unter kommunikativen Verhalten subsummiert habe. Vor allem von familiären Ausdrücken machen die Protagonisten im Film sehr häufig Gebrauch. Daher können die ZuseherInnen für diesen Aspekt aus dem Film viel mitnehmen. Beispiele hierfür sind: „Je suis toubib“ (0:12:37), „Elle est un peu con-con, l’anglaise.“ (0:48:40), „C’est con, mais c’est chiant.“ (0:49:21), „Sabine m’a fait la gueule.“ (0:51:10), „Tu t’en fous, en fait.“ (0:56:01), „Chercher des clopes.“ (01:01:35), „J’en ai marre de faire la boniche.“ (01:06:34) etc.

Neben dem kommunikativen Verhalten zähle ich auch Ess- und Trinkgewohnheiten zum sozio-kulturellen Wissen. Auch dazu lassen sich im Film Hinweise finden. Insbesondere Trinkgewohnheiten werden mehrmals gezeigt. Dabei ist auffällig, dass alle aus Frankreich stammenden Charaktere stets bei der Konsumation von Alkohol zu sehen sind. Xavier und seine Mutter haben beim Mittagessen eine Flasche Rotwein auf dem Tisch (vgl. 1:46:12), genau wie Jean-Michel und Anne-Sophie (vgl. 0:35:23). Auch als Xavier Martine im Café trifft trinken sie Alkohol. (vgl. 1:46:14) Daraus lässt sich als ZuschauerIn schließen, dass es in Frankreich Konvention ist, in Gesellschaft Alkohol zu konsumieren. Zu den Essgewohnheiten kann lediglich eine Szene herangezogen werden. Dabei handelt es sich um eine Frühstücksszene. Xavier frühstückt gemeinsam mit Jean-Michel. Am Tisch stehen jene Produkte, die üblicherweise als französisches Frühstück beschrieben werden: Kaffee, Croissants und Marmelade. (vgl. 0:18:45)

Als weiterer Bereich sozio-kulturellen Wissens sollen Kenntnisse über gesellschaftliche Rollenverteilungen und Verhaltensmuster gelten. Hierfür könnte die Praxis der sogenannten Vetternwirtschaft genannt werden. Denn Xavier erhält mithilfe eines Bekannten seines Vaters einen Posten im Wirtschaftsministerium. Die Szenen im Wirtschaftsministerium sowie Xaviers Behördenwege, um den Erasmusaufenthalt bewilligt zu bekommen, können zudem als Hinweis auf die bürokratische Verwaltung öffentlicher Ämter Frankreichs dienen. Das Wirtschaftsministerium wird als übertrieben strukturiert und genau dargestellt: „Pour les dossiers, faut pas se tromper. Les jaunes, les bleus, les rouges. [...] Chaque chose a sa place et une place pour chaque chose.“ (vgl. 1:50:39) Dahingegen wird die Universität als reines Chaos dargestellt. Der gesplittete Bildschirm stellt die vielen Wege dar, die Xavier für die Beantragung zurücklegen muss.



Abbildung 15: Universität
Quelle: 0:05:32

Die Situation wird mit Gesprächen der zuständigen Personen ad absurdum geführt: „C’est au bureau à côté.“ – „Vous êtes allé voir ma collègue à côté? – Mais, j’en viens là.“ (vgl. 0:05:58) Diese Inszenierung erzeugt den Eindruck, dass die Angestellten der Universität schlecht organisiert sind und die Beantragung eines Erasmusaufenthaltes in Frankreich ein schwieriges Unterfangen darstellt.

Zur gesellschaftlichen Rollenverteilung in Frankreich können unterschiedliche Beziehungen herangezogen werden. Da diese auf unterschiedliche Rollenverteilungen hinweisen, können sie als Ergebnis individueller Aushandlung begriffen werden. Hierfür kann der Umstand angeführt werden, dass Xaviers Eltern getrennt sind und sich hauptsächlich die Mutter um ihn kümmert. Dies deutet auf eine klassische Rollenverteilung hin, die die Mutter als Erzieherin vorsieht. Zudem zeigt es, dass eine Ehescheidung in Frankreich ein gegenwärtiges Phänomen ist. Eine weitere Andeutung der gesellschaftlichen Rollenverteilung kann den Worten von Martine entnommen werden, als sie mit Xavier ein altes Kinderbuch mit dem Titel *La ferme de Martine* durchblättert. Dieser bewundert die vermeintliche Leichtigkeit von früher: „Avant, il y avait des champs, avec des vaches, des poules. Tout était plus simple, j’imagine. [...] Dans le monde de Martine, on avait des animaux, on bouffait ce qu’on faisait pousser.“ (0:07:41) Xaviers Freundin Martine sieht dies ganz anders: „C’est l’horreur. [...] C’est sexiste! T’as vu la vision pourrie de la femme? [...] La petite fille bien gentille avec la jupe et les joues rouges.“ (0:8:00) Martines Kommentar deutet auf eine emanzipierte und dem Mann gleichgestellte Sicht auf die Frau hin. Dieses Rollenbild widerspricht der Rollenverteilung, die der Film durch die Beziehung von Jean-Michel und Anne-Sophie vermittelt, die sich am patriarchalen Konzept orientiert. Jean-Michel finanziert den Lebensunterhalt (vgl. 0:12:38), gibt anstelle seiner Ehefrau die Antworten (vgl. 0:12:43), befiehlt ihr das Essen zuzubereiten (vgl. 0:17:50), lässt sich von ihr bedienen (vgl. 0:18:23) und den Haushalt regeln (vgl. 0:19:24). Diese Rollenaufteilungen, die der Film mithilfe der

unterschiedlichen Beziehungen vermittelt, deuten wie bereits erwähnt auf eine vielfältige und individuell ausgehandelte Rollenverteilung innerhalb der französischen Gesellschaft hin.

Informationen zu den in Frankreich üblichen Bräuchen und Festen gehen aus dem Film nicht hervor.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Film Informationen zu soziokulturellem Wissen vor allem durch der Filmhandlung vermittelt. Die ZuseherInnen erhalten sowohl Einblicke in die konventionellen Ess- und Trinkgewohnheiten der französischen Bevölkerung, lernen konventionelle Grußformeln und familiäre Ausdrücke kennen, erhalten einen Eindruck von der bürokratischen Verwaltung Frankreichs und lernen die Rollenverteilung als Produkt eines individuellen Aushandlungsprozesses zu begreifen.

- Inwiefern trägt der Film als authentisches Kulturprodukt zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei?

Jeder Film trägt als authentisches Kulturprodukt zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei, da die ZuseherInnen französische SchauspielerInnen und Regisseure kennenlernen. Dies ist auch in *L'auberge espagnole* der Fall. Die Darstellenden Romain Duris, Audrey Tautou und Cécile de France genießen in Frankreich und darüber hinaus Popularität:



Abbildung 16: Duris
Quelle: 0:04:25



Abbildung 17: Tautou
Quelle: 1:21:19



Abbildung 18: De France
Quelle: 0:41:00

Zudem stellt *L'auberge espagnole* eine Vertiefung des cineastischen Wissens im Hinblick auf französische Filme dar, zumal dieser in Frankreich mit 3 Millionen ZuseherInnen einen großen Erfolg feierte (vgl. Prédal 2008, 139) und mittlerweile als Kultfilm gilt (vgl. ebd., 253).

Zum anderen trägt der Film als authentisches Kulturprodukt zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei, da die ZuseherInnen kulturspezifische Inszenierungsverfahren des französischen Films kennen lernen. Diese sind auch im Film *L'auberge espagnole* zu erkennen. Charakteristika die der Großteil der französischen Filme aufweist sind Merkmale der *Nouvelle Vague*. Dabei handelt es sich um eine neue Stilrichtung des französischen Films die Ende der fünfziger Jahre in Frankreich einsetzt. Hintergrund dieser Bewegung war es Filme mit einer *qualité française* als Gegenstück zur luxuriösen Filmfabrik Hollywood zu etablieren. Daher kennzeichnen sich Filme der *Nouvelle Vague* durch deren geringe Produktionskosten. Dies erreichte man etwa durch Freilichtaufnahmen um Scheinwerfer und -licht zu sparen, durch dilettantische SchauspielerInnen, durch Verwendung von wenigen Einstellungen und durch Rückgriff auf reale Schauplätze, an Stelle solcher die eigens für den Film angefertigt wurden. (vgl. Lüsebrink et al. 2004, 120) Auch in *L'auberge espagnole* lassen sich Elemente der *Nouvelle Vague* erkennen. Es wird unter anderem auf reale Schauplätze recurriert, was sich wiederum, wie bereits erwähnt, positiv auf die Vermittlung von sozio-kulturellem und landeskundlichem Wissen auswirkt. Als Beispiele hierfür können die öffentlichen Schauplätze Paris' (vgl. 0:02:26, 0:02:28, 0:05:24, 1:47:52-1:51:00) und Barcelonas (vgl. 0:21:04, 0:34: 23, 0:53:14, 1:03:50), die Sequenzen an den Flughäfen (vgl. 0:08:51, 0:11:18, 0:47:24, 0:50:09), die Sequenz im Wirtschaftsministerium (vgl. 0:02:28) und jene an Xaviers Universität (0:05:24) angeführt werden. Zudem sind die Sequenzen in den öffentlichen Gebäuden zu Beginn des Films im Stil eines Dokumentarfilms gedreht. Es wurde eine Handkamera verwendet die Xavier durch die Gänge und Büros begleitet. Die SchauspielerInnen sind daher dilettantisch, wenn es sich nicht sogar um deren reale Jobs handelt. Im Film ist zum Beispiel die Empfangsdame des Wirtschaftsministeriums (vgl. 0:02:28) zu sehen oder die für den Erasmusaufenthalt zuständigen Personen der Universität (vgl. 0:05:58, 0:06:03, 0:06:08). Ein weiteres Charakteristikum, das den französischen Film unverkennbar macht und sich auch in *L'auberge espagnole* widerspiegelt ist das Zeigen von Alltagsszenen (vgl. 0:04:53, 0:45:17, 1:07:21, 1:21:44, 1:44:51) mit sorgfältig ausgeschmückten Details. (vgl. Schumann 2009, 174) Vor allem die Appartements in Paris und Barcelona sind mit einer Vielzahl von Details ausgestattet. (vgl. 0:04:44, 0:23:21, 0:31:03, 0:37:24) Ein gutes Beispiel für eine detailreiche Alltagssequenz ist die Zubereitung des Mittagessens von Xaviers Mutter. (siehe Abbildung 20, 21, 22) Xavier sitzt währenddessen zu Tisch und unterhält sich mit ihr. (vgl. 0:04:53)



Abbildung 19: Alltagsszene

Detaileinstellung
Quelle: 0:04:53



Abbildung 20: Alltagsszene

Halbnahe Einstellung
Quelle: 0:05:00



Abbildung 21: Alltagsszene

Halbtotale Einstellung
Quelle: 0:05:04

Ein letztes technisches Charakteristikum des französischen Films, wovon auch Cédric Klapisch in *L'auberge espagnole* Gebrauch macht, sind lange Einstellungen. (vgl. Schumann 2009, 174) Vor allem halbtotale und totale Einstellungen werden hierfür verwendet. (vgl. 0:07:56, 0:09:04, 0:12:14, 0:17:38, 0:22:34, 0:25:08, etc.)

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass *L'auberge espagnole* als authentisches Kulturprodukt den ZuseherInnen landeskundliches Wissen vermittelt, da er von kulturspezifischen Inszenierungsverfahren und technischen Mitteln des französischen Kinos geprägt ist. Aufgrund der cineastischen Geschichte Frankreichs, die die Bewegung der *Nouvelle Vague* miteinschließt, ist der französische Film auch heute noch unverwechselbar. Der für die vorliegende Arbeit ausgewählte Film *L'auberge espagnole* bringt den ZuseherInnen ebenso charakteristische Elemente der *Nouvelle Vague* näher. Darunter sind reale Schauplätze, eine Vielzahl an Freilichtaufnahmen, der Einsatz von dilettantischen SchauspielerInnen und der Handkamera. Ebenso lassen sich die Charakteristika des französischen Films wie das Zeigen detailreicher Alltagsszenen und die Präferenz von langen Einstellungen mit *L'auberge espagnole* vermitteln.

4. Forschungsfragen zur Kategorie **interkulturelles Lernen**:

- Wie werden interkulturelle Begegnungen im Film dargestellt?

Interkulturelle Begegnungen werden im Film sowohl auf positive als auch auf negative Weise dargestellt. Dennoch überwiegen im Film erstere. Als positiv oder negativ bewerte ich sie aufgrund der funktionierenden oder misslingenden Kommunikation und aufgrund des sichtlich angenehmen oder unangenehmen Empfindens dieser Situation aus Sicht der betroffenen Personen. Für interkulturelle Begegnungen können im Film zahlreiche Beispiele

genannt werden. Er zeigt gleich zu Beginn eine interkulturelle Begegnung nämlich jene zwischen Xavier und M. Perrin, dem Bekannten seines Vaters aus dem Wirtschaftsministerium. Dabei handelt es sich um eine interkulturelle Begegnung, weil sich diese Personen schon aufgrund ihres Alters und der Interessen, die sich letztlich auch aufgrund des Alters ergeben, zu unterschiedlichen sozialen und damit auch kulturellen Gruppen zugehörig fühlen. Xavier fühlt sich in der Situation sichtlich unwohl. Er ist sehr nervös, während für M. Perrin die Situation keineswegs unangenehm ist. Trotz der kulturellen Unterschiede funktioniert die Kommunikation, da die beiden auf einander eingehen. Dies zeigt sich am Interesse das sich die beiden mittels Fragen entgegen bringen. (vgl. 0:03:58)

Darüber hinaus bietet der Film natürlich unzählige interkulturelle Begegnungen, da die Handlung hauptsächlich im Ausland spielt. Aus diesem Grund macht Xavier viele interkulturelle Begegnungen mit den Einwohnern Spaniens, als auch mit den anderen Studierenden aus der WG. Die Begegnungen mit den SpanierInnen werden vorwiegend positiv dargestellt, da diese Xavier immer auf hilfsbereite Weise entgegen kommen. Auch seine anfänglichen sprachlichen Schwierigkeiten werden nicht als Problem innerhalb dieser interkulturellen Begegnungen aufgezeigt. Im Gegenteil, die SpanierInnen sind geduldig mit Xavier und bemühen sich mittels Körpersprache oder gar französischen Vokabeln die Kommunikation aufrechtzuerhalten. (vgl. 0:13:23, 0:15:23, 0:28:11) Auch das Leben in der Wohngemeinschaft kann als gelungene interkulturelle Begegnung und Kommunikation angeführt werden, da die MitbewohnerInnen eine wertschätzende Haltung gegenüber einander haben. Sie handeln sich gleich zu Beginn im Rahmen des Vorstellungsgesprächs von Xavier eine *lingua franca* aus. Für die gesamte Gruppe ist dies Englisch. (vgl. 0:23:17) Für die einzelnen Personen wird wiederum je nach Muttersprache eine neue *lingua franca* ausgehandelt. Mit der Engländerin spricht Xavier Englisch (vgl. 1:08:54), mit der Belgierin Französisch (vgl. 0:28:44) und mit den anderen WG-Mitgliedern abwechselnd Englisch oder Spanisch. Unter dem Begriff des Aushandelns ist allerdings nicht zu verstehen, dass die Interaktionspartner wie um eine Ware feilschen. Es ist so zu verstehen, dass die Gesprächspartner dem Kontext entsprechend und intuitiv auf eine Sprache zurückgreifen, mit welcher beide einverstanden sind. Der Film zeigt im Rahmen des WG-Lebens jedoch nicht nur positive, sondern auch negative interkulturelle Erfahrungen. Diese betreffen vor allem Diskussionen über den Haushalt (vgl. 1:22:37) und die vorurteilbehaftete Haltung von Wendys Bruder William (vgl. 1:07:14, 1:14:34). Ein plakatives Beispiel das ich hierfür

heranziehen möchte betrifft eine Sequenz mit Letzterem und Tobias, dem deutschen Mitbewohner. William betritt Tobias' Zimmer, während sich dieser für eine Prüfung vorbereitet und lernt. Da sich Tobias das Zimmer mit dem Italiener Alessandro teilt, ist dieses in zwei Hälften geteilt. William fällt beim Betreten des Zimmers auf, dass Alessandros Hälfte unordentlich ist, während Tobias' Zimmeranteil aufgeräumt und sauber ist. Der Engländer setzt diese Beobachtung sofort in Verbindung mit dem Fremdbild der deutschen Bevölkerung. Demzufolge sei Tobias' Ordentlichkeit und Sauberkeit auf seine deutsche Nationalität bzw. auf die Geschichte Deutschlands zurückzuführen: „Les Allemands aiment que tout soit en ordre. [...] C'est Adolf Hitler qui a lancé ce genre de trucs.“ (1:15:33) Tobias fühlt sich von William genervt und angegriffen. Er kann darüber nicht lachen und bittet William das Zimmer zu verlassen. Da der Engländer Tobias' Bitte nicht nachkommt, wendet er sich an Williams Schwester Wendy. Diese fährt William daraufhin an: „Tu ne peux pas te conduire comme ça!“ (1:16:42) Die Sequenz zeigt eine misslungene interkulturelle Begegnung. Zwar funktioniert die Kommunikation auf formaler Ebene, insofern sich William und Tobias auf einer Sprache unterhalten, die beide beherrschen und verstehen. Da die beiden Interaktionspartner aber auf unterschiedlichen Ebenen kommunizieren misslingt die Interaktion. Dem dritten Axiom des Kommunikationsmodelles TOPOI (siehe Kapitel II/3) zufolge kann Kommunikation misslingen wenn auf unterschiedlichen Ebenen kommuniziert wird. Unterschieden wird hierbei zwischen Inhalts- und Beziehungsebene. Während William auf der inhaltlichen Ebene kommuniziert, hört Tobias die Botschaft auf der Beziehungsebene. Der Engländer formuliert seine Bemerkung über Tobias' Ordentlichkeit und rechtfertigt diese als Witz, weshalb er die seiner Meinung nach übertriebene Reaktion seines Interaktionspartners nicht nachvollziehen kann. Denn Tobias fühlt sich angegriffen und will das Gespräch beenden. Diese Sequenz stellt ein Beispiel für eine misslungene interkulturelle Interaktion und Kommunikation dar. Die ZuseherInnen werden dadurch auf die unterschiedlichen Wahrnehmungsebenen der Interakteure einer interkulturellen Begegnung aufmerksam gemacht.

Schließlich kann auch seine Begegnung mit Jean-Michel und Anne-Sophie als interkulturell bezeichnet werden, da diese bereits ihre Berufsausbildung abgeschlossen haben, fest im Arbeitsleben stehen und verheiratet sind. Zudem besteht ein kultureller Unterschied, da sie wohl eher einer höheren sozialen Schicht zuzuordnen sind als Xavier. Obwohl letzterer zu Beginn vom Kennenlernen Jean-Michels genervt ist [„Ce mec avait la gueule exacte des nases que je suis.“ (0:12:00)], funktioniert ihre Kommunikation. Xavier interessiert sich für

Jean-Michels Job und lässt sich auf Anne-Sophie ein. Die Bekanntschaft erweist sich zunehmend als positiv und wird letztendlich aufgrund des amourösen Verhältnisses zwischen Xavier und Anne-Sophie, nicht aber wegen Spannungen in der interkulturellen Kommunikation, beendet.

Insgesamt kann gesagt werden, dass interkulturelle Begegnungen im Film überwiegend als positiv dargestellt werden, da die Protagonisten zumeist bemüht sind, dass die Kommunikation funktioniert und aufrecht erhalten wird. Sie verhalten sich dem Gegenüber wertschätzend und bekunden Interesse. Interkulturelle Begegnungen werden dementsprechend überwiegend als Bereicherung dargestellt. Dem gegenüber stehen auch einzelne misslungene interkulturelle Interaktionen, die darauf hinweisen, dass interkulturelle Begegnungen bei mangelnder Empathie missglücken.

- Auf welche Weise regt der Film zur Reflexion über eigene und fremde Werte sowie zur Perspektivenübernahme an?

Mithilfe seiner emotionalen Qualität regt der Film *L'auberge espagnole* zur Reflexion über eigene und fremde Werte sowie zur Perspektivenübernahme an. Dies bedeutet, dass er es schafft die ZuseherInnen emotional betroffen zu machen. Reflexionsprozesse sowie eine empathische Sichtweise sind die Folge. Die jugendlichen ZuseherInnen einer Schulkasse spricht der Film insofern emotional an, da sich diese mit den Protagonisten aufgrund der Ähnlich- und Gemeinsamkeiten identifizieren können. (siehe Forschungsfrage 1 zur Kategorie Transkulturelle Aspekte) Sie fühlen mit diesen mit und reflektieren über deren Situation, was sie letztendlich auch über die eigene Reaktion und Werte nachdenken lässt. Als Beispiel hierfür könnte die bereits erwähnte Sequenz mit William und Tobias dienen. (vgl. 1:14:34) Die ZuseherInnen identifizieren sich hier eher mit Tobias, da William aufgrund von vorhergehenden Sequenzen bereits als unsympathisch erlebt wurde. Tobias wird in der Situation von William mit Stereotypen konfrontiert und fühlt sich unwohl. Indem es der Film schafft, dass sich die ZuseherInnen mit Tobias identifizieren, beginnt sich bei diesen ein empathisches Gefühl einzustellen als dem Deutschen die negative Erfahrung mit William widerfährt. Da der Regisseur die spannungsreiche Sequenz damit enden lässt, dass sich Tobias an Williams Schwester Wendy wendet um die Situation zu lösen anstatt zum Beispiel das Streitgespräch zu dem Engländer zu suchen, kommen in den ZuseherInnen Fragen auf. Etwa ob sie auf die gleiche Weise oder anders reagiert hätten und William in aggressivem

oder vermittelndem Ton auf die Folgen seiner Aussagen hingewiesen hätten. Oder hätten die ZuseherInnen hinterfragt, warum William derart mit den WG-Mitgliedern umgeht? Mittels der unspektakulären Lösung der Spannungen dieser Situation erzielt der Film in den ZuseherInnen eine reflexive Wirkung die zur Perspektivenübernahme anregt.

Eine weitere Technik des Films mit welcher die ZuseherInnen emotional angesprochen werden und daher deren Reflexion angeregt wird ist das Zeigen von interkulturellen Begegnungen. Die Wahrscheinlichkeit, dass ZuseherInnen aufgrund solcher Begegnungen zu reflektieren eigener und fremder Werte beginnen ist besonders erhöht wenn die filmische Handlung zur Verwunderung der ZuseherInnen führt. Zudem gelten auch jene Sequenzen als wertvoll um eine nachdenkliche Wirkung zu erreichen, die eine von negativen Gefühlen begleitete interkulturelle Begegnung zeigen. Denn negative Emotionen sprechen die ZuseherInnen meist in einem höheren Maße an, als es positive tun. Hierfür kann die Sequenz mit William und Tobias beispielhaft genannt werden. Um zu veranschaulichen wie der Film durch Hervorrufen von Verwunderung einen Impuls für die Reflexion der ZuseherInnen setzt, möchte ich folgende Sequenz vorbringen: Es ist das Appartement der WG-Mitglieder zu sehen, als das Telefon läutet. Wendy hebt ab. Da Xaviers Mutter in der Leitung ist und diese weder dem Spanischen noch dem Englischen mächtig ist, sieht Wendy auf der für solche Fälle angefertigten Liste nach. Neben dem Telefon hängt nämlich eine Liste auf der in den in der WG vertretenen Sprachen die Worte stehen, dass der/die jeweilige/r Mitbewohner/in im Moment nicht hier ist. Xaviers Mutter antwortet auf Französisch, dass er vermutlich an der Universität sei. Sie kürzt das französische Wort für Universität (*la faculté*) ab. Dies ergibt *la fac*. Wendy, deren Muttersprache ja Englisch ist, versteht allerdings *la fuck*. Sie ist verwundert und irritiert. Sie beenden das Telefonat. (vgl. 0:33:25) Diese Sequenz macht die ZuseherInnen auf humorvolle Weise auf die Schwierigkeiten der Multilingualität aufmerksam. Gleichzeitig führt die ähnliche phonologische und unterschiedliche semiotische Beschaffenheit des Wortes in den beiden Sprachen zu einer verwunderlichen Beobachtung, die sowohl die Protagonistin als auch die ZuseherInnen zur Reflexion und zum Vergleich anregen.

Zusammengefasst kann gesagt werden, dass der Film einerseits mittels seiner emotionalen Qualität die ZuseherInnen zum Vergleich und zur Reflexion eigen- und fremdkultureller Werte animiert. Dem Regisseur gelingt es durch Inszenierung und Charakterisierung der Protagonisten Identifikationsmöglichkeiten für die ZuseherInnen zu schaffen, wodurch diese

emotional Anteil nehmen und Empathie für die Protagonisten entwickeln. Mit der Herausbildung von Empathie wird die Perspektivenübernahme gefördert. Andererseits stößt der Film die Reflexion der ZuseherInnen an, indem er misslungene interkulturelle Begegnungen zeigt. Denn resultierende Verwunderung oder negative Emotionen können als Reflexionsimpulse dienen.

- Welche Lösungsstrategien zeigt der Film für misslungene interkulturelle Kommunikation auf?

Der Film zeigt unterschiedliche Lösungsstrategien für misslungene interkulturelle Kommunikation auf. Zum einen zeigt er in der Sequenz mit William und Soledad, als er sie mit spanischen Nationalstereotypen konfrontiert Flucht als Lösungsmöglichkeit auf, da Soledad den Tisch verlässt, anstatt William die Stirn zu bieten. (vgl. 0:07:14) Als Lösung kann Soledads Verhalten insofern verstanden werden, zumal sie sich Befreiung von der unangenehmen Situation verschafft. Allerdings kann diese Reaktion nicht als konstruktive Lösung gesehen werden, da die Interagierenden in keinem versöhnlichen Verhältnis hervorgehen. Es handelt sich also nur um eine vorübergehende Lösung.

Eine weitere Sequenz in der eine Lösungsmöglichkeit einer misslungenen interkulturellen Kommunikation gezeigt wird ist ebenfalls eine in der William spielt. Ich spreche von jener Sequenz in der er Tobias mit deutschen Nationalstereotypen konfrontiert. (vgl. 1:14:34) Tobias reagiert auf ähnliche Weise wie Soledad, da er sich der Situation entziehen will, indem er William bittet sein Zimmer zu verlassen. Nachdem der Engländer dieser Bitte nicht nachkommt, beschließt Tobias Williams Schwester Wendy aufzusuchen. Er erzählt ihr von der Situation woraufhin Wendy ihren Bruder in scharfem Ton auf sein unangebrachtes Benehmen hinweist. (vgl. 1:16:10) Auch diese Reaktion kann nicht als konstruktiv betrachtet werden, da sie keine nachhaltige Lösung verspricht. Tobias geht William nach diesem Vorfall aus dem Weg. (vgl. 1:42:08) Zudem sollten die ZuseherInnen diese Reaktion nicht als Konfliktlösungsvorschlag verstehen, da das Problem stellvertretend gelöst wurde. Es war Wendy und nicht Tobias selbst, die William für seine unangebrachten Aussagen verantwortlich geheißen hat. Tobias hat nicht die Möglichkeit ergriffen ein konstruktives Gespräch mit William zu führen um die Spannungen auszuräumen und ein positives Verhältnis zu diesem zu schaffen.

Eine dritte Sequenz, die ich anführen möchte, kann hinsichtlich der Lösungsstrategie einer misslungenen Kommunikation als positiver bewertet werden. Dabei handelt es sich um das Telefonat zwischen Wendy und Xaviers Mutter. (vgl. 0:33:25) Die Engländerin reagiert im ersten Moment irritiert und legt auf. Sie hätte ja aufgrund der Sprachschwierigkeiten auch kein Gespräch mit Xaviers Mutter darüber beginnen können warum diese sie vermeintlich beschimpft. Stattdessen fragt Wendy ihren Mitbewohner Xavier zu einem späteren Zeitpunkt des Films was denn *la fuck* auf Französisch bedeutet. Dieser erklärt ihr, dass es *la fac* heißt und als Abkürzung für Universität steht. (vgl. 0:40:37) D.h. Wendy entschließt sich den Vorfall nicht auf sich beruhen zu lassen. Sie informiert sich und zeigt Interesse an der fremden Kultur. Besonders hervorzuheben an ihrem Umgang mit der fremden Kultur ist, dass sie das Wort im Spaß zu einem späteren Zeitpunkt selbst benützt: „I’m going to fac.“ (0:41:33) Anhand dieses Verhaltens von Wendy kann gezeigt werden, dass interkulturell kompetentes Handeln Persönlichkeitsveränderung bzw.-erweiterung ist, da sie sich weitergebildet hat. Wendys Reaktion kann daher durchaus als konstruktives Lösungsverhalten eingestuft werden, da sie das Problem aufgreift, die fremde Kultur zu verstehen versucht und schließlich sogar ein Teil von sich selbst werden lässt. Mir ist bewusst, dass es sich bei der Aufnahme von Vokabeln in seinem Wortschatz nicht um eine außergewöhnliche Persönlichkeitsveränderung handelt. Dennoch kann die Sequenz m.E. als exemplarisch angesehen werden um interkulturell kompetentes Handeln zu veranschaulichen.

Um die Forschungsfrage zu beantworten kann gesagt werden, dass der Film nur eine Sequenz enthält von der die ZuseherInnen ein konstruktives Lösungsverhalten für eine misslungene interkulturelle Kommunikation lernen können. Diesem zufolge kann die unangenehme Situation, die aus der missglückten Kommunikation resultiert, angesprochen werden. Oder wie in Wendys Fall, die sich aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht mit der Mutter verständigen konnte, kann hinterfragt werden warum die Person auf diese Weise gehandelt hat bzw. welche die fremdkulturelle Bedeutung von (vermeintlich) gleichen Symbolen oder Zeichen ist. Dabei handelt es sich um einen wichtigen Schritt, nämlich um das Fremdverstehen. In der Folge kann eine Persönlichkeitsveränderung bzw. -erweiterung resultieren.

2.4. Überprüfung der Hypothesen

In diesem Kapitel werden die mit den Forschungsfragen korrespondierenden Hypothesen dargelegt und unter Berücksichtigung der dargestellten Ergebnisse ver- bzw. falsifiziert. Dabei wird die Chronologie der Kategorienzugehörigkeit beibehalten.

1. Hypothesen der Kategorie **Kulturverständnis**:

- **Hypothese:** Der Film geht von einem Kulturverständnis aus, das Kultur als abgrenzbare, aber von Hybridität und Dynamik gekennzeichnete Größe begreift.

Zumal die Analyse des Kulturverständnisses des Films ergeben hat, dass unter Kultur ein von Dynamik, Hybridität und Heterogenität gekennzeichnetes Konstrukt ist und eine Abgrenzung insofern besteht, als sich mehrere Individuen einer Gruppe, sei es aufgrund der Nationalität, von Interessen oder sonstigen Gemeinsamkeiten, zugehörig fühlen, kann die Hypothese verifiziert werden.

- **Hypothese:** Mit kulturellen Unterschieden wird positiv umgegangen und sie werden als Chance für die Gemeinschaft genützt.

Die Analyse der Belege für kulturelle Unterschiede hat ergeben, dass diese als Ursache für kleinere Konflikte dargestellt werden, jedoch nicht im Vordergrund der filmischen Handlung stehen. Sie werden daher weder besonders negativ, noch besonders positiv hervorgehoben. Der Film betont vielmehr, dass trotz kultureller Unterschiede ein friedliches Miteinander stattfinden kann. Daher kann die Hypothese nicht bestätigt werden.

- **Hypothese:** Der Film rekurriert auf Stereotype, insbesondere auf Heterostereotype, um diese bewusst zu machen und auf konstruktive Weise aufzubrechen.

Diese Hypothese kann verifiziert werden, da der Film für die Charakterisierung der Protagonisten auf Heterostereotype zurückgreift, diese allerdings im Laufe des Films systematisch mithilfe der Filmhandlung dekonstruiert, um auf diese aufmerksam zu machen.

2. Hypothesen zur Kategorie **transkulturelle Aspekte**:

- **Hypothese:** Der Film regt die ZuseherInnen durch Darstellung augenscheinlicher Produkte von Hybridisierungsprozessen, wie die Übernahme von Kleidungsstil,

Musikgeschmack, Essensgewohnheiten und jugendlichen Verhaltens zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an.

Da der Film auf durch Hybridisierung verbreitete Produkte wie Popmusik und Blue Jeans rekurriert und Gemeinsamkeiten im Lebensstil der Protagonisten aufzeigt, kann die Hypothese verifiziert werden.

- **Hypothese:** Als Ursache für das Verhalten wird überwiegend der individuellen Entwicklung einer Person Platz eingeräumt. Die kulturelle Verortung spielt eine untergeordnete Rolle.

Ausgehend von den Verhaltensmustern des französischen Hauptdarstellers, die jenen des französischen Ehepaars gegenüber gestellt werden, ist erkenntlich, dass es kein typisch französisches Handeln gibt. Dementsprechend muss das Verhalten auf deren Individualität zurückgeführt werden. Zudem können Verhaltensmuster der aus Frankreich stammenden Charaktere, die durch kulturspezifische Sozialisation erworben wurden, wie Begrüßungsrituale, aufgezeigt werden womit, die Hypothese bestätigt werden kann.

3. Hypothesen zur Kategorie **Landeskundebezug:**

- **Hypothese:** Der Film vermittelt in hohem Maße Wissen über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten.

Zumal die Filmhandlung hauptsächlich in Spanien spielt informiert der Film in geringem Maße über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten. Daher muss die Hypothese falsifiziert werden.

- **Hypothese:** Der Film vermittelt durch Darstellung alltäglicher Situationen sozio-kulturelles Wissen.

Die Analyse von Sequenzen und Szenen alltäglicher Situationen hat ergeben, dass der Film durch die Darstellung von konventionellen Ess- und Trinkgewohnheiten sowie von konventionellen Grußformeln und familiären Ausdrücken der französischen Bevölkerung und durch Einblicke in die bürokratische Verwaltung Frankreichs sozio-kulturelles Wissen vermittelt. Aus diesem Grund kann die Hypothese bestätigt werden.

- **Hypothese:** Der Film trägt als authentisches Kulturprodukt durch kulturspezifische filmische Mittel und Techniken sowie mit dem Zeigen bekannter französischer SchauspielerInnen zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen bei.

Mittels des Rückgriffs auf bekannte französische SchauspielerInnen und auf Elemente der *Nouvelle Vague* kann *L'auberge espagnole* als Vermittler von landeskundlichem Wissen sowie von kulturspezifischen filmischen Mitteln und Techniken dienen. Daher kann die Hypothese verifiziert werden.

4. Hypothesen zur Kategorie **interkulturelles Lernen:**

- **Hypothese:** Interkulturelle Begegnungen werden im Film überwiegend auf positive Weise dargestellt.

Die Hypothese kann bestätigt werden, da der Film interkulturelle Begegnungen in erster Linie als positiv und bereichernd aufgezeigt. Die Protagonisten sind zumeist bemüht, dass die Kommunikation funktioniert und aufrecht erhalten wird. Sie verhalten sich gegenüber dem Gesprächspartner wertschätzend und bekunden Interesse.

- **Hypothese:** Mittels misslungener Kommunikation, die auf kulturellen und individuellen Ansichten beruht, regt der Film zur Reflexion auf eigene und fremde Werte sowie zur Perspektivenübernahme an.

Da es dem Film gelingt mittels missglückter interkultureller Begegnungen die ZuseherInnen emotional anzusprechen, wird in der Folge eine empathische und reflexive Stimmung bei den ZuseherInnen evoziert. Eigene und fremde Werte werden hinterfragt und Perspektivenübernahme eingeleitet. Aus diesem Grund kann die Hypothese bestätigt werden.

- **Hypothese:** Der Film zeigt Beispiele für einen konstruktiven Umgang mit misslungener interkultureller Kommunikation auf.

Der Film zeigt einen konstruktiven Vorschlag zum Umgang mit misslungener interkultureller Kommunikation. Dabei wird den ZuseherInnen vermittelt, dass eine offene Einstellung und das Hinterfragen der Bedeutung fremdkultureller Zeichen wichtige Schritte für das Fremdverstehen und einen bereichernden Umgang mit missglückter interkultureller Kommunikation darstellen. Um die Hypothese verifizieren zu können, muss sie also in den Singular gesetzt werden: Der Film zeigt *ein Beispiel* für einen konstruktiven Umgang mit misslungener interkultureller Kommunikation auf.

3. Vorschlag zur didaktischen Aufbereitung

In diesem Kapitel möchte ich anhand einer ausgewählten Filmszene auf exemplarische Weise zeigen, wie der Film *L'auberge espagnole* im Unterricht eingesetzt werden kann, um den Erwerb der interkulturellen Kompetenz der Lernenden zu fördern. Wie bereits erwähnt, muss ein Film der Romanistin Adelheid Schumann zufolge zur Wahrnehmungsschulung verwendet werden, um im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kompetenz ausbilden zu können. Dabei wird zwischen visueller, auditiver und ästhetischer Wahrnehmungsschulung unterschieden. (vgl. Schumann 2009, 171) Unter Berücksichtigung dieser Aspekte wurde ein Vorschlag zur didaktischen Aufbereitung einer Szene des Films *L'auberge espagnole* erarbeitet. Als exemplarische Szene möchte ich jene Szene heranziehen, in der sich der Hauptprotagonist Xavier mit seinen StudienkollegInnen über Identität, Nationalität und Sprachen unterhält. (vgl. 0:27:24) Bevor die SchülerInnen die Filmszene zu sehen bzw. zu hören bekommen soll eine vorbereitende Phase der Reflexion und Diskussion stattfinden, die einerseits das Thema, andererseits das Vokabular einleitet:

- Imaginez que vous accueillez un élève français dans votre classe. Il vous demande de l'informer sur « la culture autrichienne ». Qu'est-ce que vous lui dites ? Y-a-t-il une culture autrichienne ? Y-a-t-il des valeurs autrichiennes ? Y-a-t-il des stéréotypes sur les autrichiens ? Lesquels ? Vous vous y identifiez ?

- Imagine que tu te présentes à cet élève. Comment tu te caractérises ? Quelles caractéristiques font ton identité (p.ex. : la langue, la religion, la nationalité, tes relations etc.)?

Diese Phase fungiert als Vorbereitung, indem eigene Erfahrungen und Werte ins Gedächtnis gerufen und Erwartungen aufgebaut werden, wodurch wiederum Empathie evoziert wird. In einem nächsten Schritt soll mit dem Abspielen des Tons der Filmszene die auditive Wahrnehmung geschult werden. Dies bedeutet, dass das Bild noch nicht zu sehen ist. Nachdem die Lernenden die Szene zwei bis dreimal gehört haben, sollen sie sich erneut Gedanken machen.

-Après avoir écouté le dialogue, pensez-vous qu'une personne peut avoir plusieurs identités? As-tu plusieurs identités? Lesquelles? Y-a-t-il donc *une* culture autrichienne ?

Diese Phase soll neben der Übung des Hörverständnisses dazu führen, dass die SchülerInnen über ein weit gefassteres Verständnis von Kultur reflektieren. Dies stellt die Basis für den Blick auf Gemeinsamkeiten und Individualität dar. In einem dritten Schritt soll das Zeigen der Filmszene ohne Ton zur Ausbildung der visuellen und ästhetischen Wahrnehmung der SchülerInnen beitragen. Dafür soll die Konzentration der Lernenden auf die Darstellung der Protagonisten und auf die filmischen Mittel gerichtet werden.

- Comment les protagonistes sont présentés en ce qui concerne le recours à la camera?
- Après avoir écouté le dialogue, devinez qui parle? Justifiez vos hypothèses.

Die Protagonisten sitzen in der gezeigten Szene am Tisch, essen gemeinsam zu Mittag und sprechen über Identität, Kultur und Sprachen. Zu Beginn wird dieses Bild in der Totale eingeblendet. Als sich das Gespräch zu entwickeln beginnt, sind jene Kommilitonen von Xavier in halbtotale Einstellung zu sehen, die sich bereits Gedanken über ihre Identität gemacht haben und in der Lage sind dies zu argumentieren. Da Xavier noch auf der Suche nach seiner Identität ist, wird dieser immer nur kurz gezeigt. Er kann sich kaum am Gespräch beteiligen und nickt nur mit dem Kopf. Die zweite Beobachtungsfrage soll den SchülerInnen aufzeigen, wie sie die Protagonisten wahrnehmen bzw. welche ihre eigenen Rezeptionsmuster sind, auf die sie für die Hypothesenbildung zurückgreifen. Dahinter könnte stereotypes Wissen liegen. Die Protagonisten könnten aufgrund ihrer Gestik als Spanier identifiziert werden. Die Hypothesen sollen durch ein weiteres Abspielen der Filmszene mit Bild und Ton überprüft werden und ihre Ergebnisse hinterfragt werden.

In einem letzten Schritt kann die Filmszene auch als Impuls für eine produktive Übung dienen. Im Dialog wird Xavier unterstellt sich aufgrund seiner französischen Nationalität mit Asterix, Françoise Hardy und Käse identifizieren zu können. Xaviers Reaktion darauf ist unbedeutend, da er nur darüber schmunzelt. Diese Reaktion könnte einen Anlass für die Umgestaltung des Drehbuchs sein, die schriftlich und auch mündlich im Sinne des Nachspielens der Szene erfolgen kann.

- Inventez un nouveau dialogue pour la scène dans laquelle Xavier réagit aux propos sur son identification avec Astérix, Françoise Hardy et du fromage d'une manière différente.

Diese Aufgabe erlaubt den SchülerInnen ihr Wissen über kommunikatives Verhalten zu aktivieren sowie über mögliche Kommunikationsstrategien für interkulturelle Begegnungen in einem geschützten Rahmen auszuprobieren.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Film *L'auberge espagnole* eine Basis für interkulturelles Lernen und die Ausbildung von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht darstellt. Der Vorschlag zur didaktischen Aufbereitung hat gezeigt, dass das alleinige Abspielen nicht das volle interkulturelle Potential des Films ausschöpfen kann. Erst mit gezielten Fragestellungen und Reflexionsaufgaben sowie Hypothesenbildung können das Potenzial des Films genützt und interkulturelle Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden.

IV Fazit & Ausblick

Die vorliegende Diplomarbeit hat gezeigt, dass die Ausbildung von interkultureller Kompetenz nicht zuletzt aufgrund der politischen Rahmenbedingungen unserer Gesellschaft eine wichtige Voraussetzung für ein friedliches Miteinander darstellt. Da die Auseinandersetzung mit fremden Kulturen auch stets die Beschäftigung mit fremden Sprachen miteinschließt und umgekehrt (siehe Kapitel II/1.1.6.), findet interkulturelles Lernen, das unter Berücksichtigung eines modernen Begriffsverständnisses auch die transkulturellen Aspekte, wie den Blick auf Gemeinsamkeiten, Individualität und ein verstärktes Hybridisierungsbewusstsein umfasst (siehe Kapitel II/1.2.3.), vermehrt Eingang in den Fremdsprachenunterricht (siehe Kapitel II/4). Die vorliegende Arbeit zeigt eine Möglichkeit auf, wie die Vermittlung interkultureller Kompetenz im Unterricht realisiert werden kann, zumal sie auf das interkulturelle Potenzial des Spielfilms aufmerksam macht. Der angefertigte Kriterienkatalog (siehe Kapitel II/6.3.) und der erarbeitete Analyseraster (siehe Anhang) repräsentieren für Fremdsprachenlehrende Werkzeuge, die als Hilfestellung für die Auswahl und Überprüfung eines audiovisuellen Mediums fungieren. Dieses Unterfangen wurde im Rahmen der Arbeit anhand des französischen Spielfilms *L'auberge espagnole* veranschaulicht (siehe Kapitel III/1 & 2). Dabei konnte festgestellt werden, dass der Film aufgrund seines modernen Kulturverständnisses, das durch Dynamik, Hybridität, Heterogenität, Individualität bzw. multiple Identitäten gekennzeichnet ist, für die Auseinandersetzung mit Kultur im Unterricht gut geeignet ist. Zudem vermittelt der Film sozio-kulturelles sowie landeskundliches Wissen und regt die ZuseherInnen zur Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Werte an, womit die kognitive, affektive und pragmatisch-kommunikative Komponenten der interkulturellen Kompetenz ausgebildet werden. Indem der Film Identifikationsmöglichkeiten schafft, können seitens der ZuseherInnen Empathie und eine Perspektivenübernahme entwickelt werden. Darüber hinaus initiiert der Rückgriff des Regisseurs auf Heterostereotypen und deren systematische Dekonstruktion auf der Ebene der Filmhandlung die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdbildern. Was konstruktive Lösungsstrategien für interkulturelle Konflikte anbelangt, muss gesagt werden, dass der Film in diesem Aspekt eher zurückhaltend ist, zumal nur eine Sequenz hierfür herangezogen werden kann. Der Spielfilm *L'auberge espagnole* zeigt insgesamt, dass das Medium Film Potenzial für die Ausbildung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht mitbringt. Allerdings kann nur von *Potenzial* die Rede sein, zumal das interkulturelle Lernen im Unterricht der didaktischen Aufbereitung der Lehrenden bedarf. Dies setzt wiederum

deren Fähigkeiten zum kompetenten Umgang mit Medien und Filmen sowie die Kenntnis der entsprechenden Terminologie voraus, um über die filmischen Darstellungsverfahren sprechen zu können. Mit Christine Michler wurde festgestellt, dass ein Teil der Lehrenden nicht über eine solche Medien- und Filmkompetenz verfügt und diese infolge dessen den Filmeinsatz im Unterricht verweigern oder den Film nicht adäquat aufbereiten. (vgl. ebd. 2010, 27-28) Diese Beobachtung macht deutlich, dass das Lehramtsstudium im Hinblick auf die medienwissenschaftliche Ausbildung verbessert werden sollte bzw. Fortbildungsmöglichkeiten in diesem Bereich für bereits erwerbstätige LehrerInnen notwendig erscheinen. Daher ist die Digitalisierungsstrategie mit dem Namen „Schule 4.0 – Jetzt wird’s digital“, die das Bundesministerium für Bildung vor kurzem angekündigt hat (Jänner 2017), ein wichtiger Schritt für eine moderne Medienerziehung, weil eine der vier Säulen des Konzepts die Ausbildung der PädagogInnen vorsieht. Diese sollten in der Lage sein „digitale Medien wirksam in ihrem Unterricht ein[zu]setzen.“ (BMB 2017) Mit Herbst 2017 sollen alle angehenden LehrerInnen im Rahmen der Berufseinstiegsphase standardisierte digitale Kompetenzen erwerben und in Form eines Pflichtportfolios nachweisen. Für jene PädagogInnen, die bereits seit längerem aktiv sind, kann der Lehrgang im Rahmen der Fort- und Weiterbildung besucht werden. (vgl. BMB 2017)

Zudem möchte ich im Zusammenhang mit dem didaktischen Einsatz von audio-visuellen Medien im Fremdsprachenunterricht auf Veränderungen aufmerksam machen, die sich im Laufe der letzten Jahre im Fernsehkonsum abzeichnen und deshalb für den Medieneinsatz im Unterricht relevant sein können: Einerseits verliert das klassische Fernsehen an Bedeutung, da die Jugendlichen vermehrt das Internet als Unterhaltungsmedium nutzen und Videoplattformen wie *YouTube* besuchen oder gar selbst Videos drehen und hochladen. (siehe Kapitel II/6) Diese Medienkompetenzen, die die Jugendlichen in ihrer Freizeit entwickeln, sind wertvoll und sollten auch im Unterricht für die Herausbildung einer Medienkompetenz und als Motivation dienen. Andererseits gewinnt die TV-Serie neben dem Film durch das Aufkommen und die Etablierung von diversen Streaming-Plattformen, wie *Netflix* (die ebenfalls nur via Internet zugänglich sind), an Bedeutung. Die hohe Nachfrage erlaubt es den Serienproduzenten Serien in gleicher Qualität wie Kinofilme zu produzieren. Zudem werden Serien vor allem aufgrund ihrer zeitlichen Unabhängigkeit und ihrer erzählerischen Freiheit sowohl von den Produzenten als auch von den ZuseherInnen geschätzt. Die Handlungsstränge und die Charaktere der Protagonisten können episodенübergreifend komplexer entwickelt und vertieft werden. (vgl. Winter 2013, 67-69)

Da die TV-Serie einen hohen Stellenwert im Alltag von Jugendlichen hat und die einzelne Episode kürzer dauert als ein Spielfilm, ist ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht m.E. eine Überlegung wert. Während ich für den Englischunterricht kein Problem in der Verwendung von Serien sehe, zumal der Großteil der Serien aus amerikanischer Produktion stammt, fällt das Angebot für den Französischunterricht spärlich aus. Daher ist aus diesem Blickwinkel zu hoffen, dass sich der französische Unterhaltungsmarkt künftig vermehrt der Serienproduktion widmet.

Resümierend kann gesagt werden, dass der französische Film (und künftig hoffentlich auch französische Serien) im Unterricht für die Ausbildung von interkultureller Kompetenz, die auch transkulturelle Aspekte berücksichtigt, erhebliches Potenzial bietet. Die Nutzung dieses Potenzials für interkulturelle Lernprozesse liegt im eigenen Ermessen der Fremdsprachenlehrenden und ist von deren Engagement abhängig. Interkultureller Fremdsprachenunterricht kann allerdings nur dann stattfinden und gelingen, wenn interkulturelle Lernprozesse gezielt aufbereitet und den Lernenden bewusst gemacht werden. Da ich das Gefühl hatte, mich im Rahmen meines Lehramtsstudiums nicht ausreichend mit interkulturellem Lernen und der Ausbildung der eigenen interkulturellen Kompetenz auseinandergesetzt zu haben, war es mir ein Anliegen mich damit im Rahmen der Diplomarbeit zu beschäftigen. Durch die Auseinandersetzung mit dem Thema wurde mir der Stellenwert des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht bewusst und durch den Erkenntnisgewinn fühle ich mich nun besser auf die Unterrichtstätigkeit im Hinblick auf interkulturelles Lernen vorbereitet.

V Résumé en langue française

De nos jours, en raison d'une mondialisation caractérisée par la mobilité et la migration, nous avons plus de contact avec des gens d'autres cultures et pays. Ce fait n'a pas seulement des avantages, mais aussi des inconvénients, étant donné que le contact étroit des cultures et leurs visions différentes sur la vie sont sources de conflits, voire de guerres ou d'activités terroristes. Pour cette raison, il est impératif que nous apprenions aux générations futures à vivre pacifiquement dans une société multiculturelle et de traiter des membres d'autres cultures de manière respectueuse. Afin de réaliser ce projet, la revendication de la formation d'une compétence interculturelle a été formulée. L'objectif de l'enseignement interculturel est la transmission d'un savoir sur des cultures et pays étranger(e)s ainsi que la réflexion des élèves sur les valeurs d'autres cultures et sur les siennes pour acquérir une vision ethno-relativiste. Ce mémoire se consacre donc à la question suivante : comment la compétence interculturelle peut-elle être transmise dans l'enseignement du Français comme langue étrangère (FLE) en utilisant un média qui ne connaît pas encore le succès qu'il mérite : le film ? En analysant le film culte en France *L'auberge espagnole* j'ai montré son potentiel interculturel.

Pour cette recherche j'ai divisé ce mémoire en deux parties : une partie théorique et une partie empirique. La première consiste en une introduction aux termes et concepts pertinents pour développer la notion de *culture*. Pour cela, dans le premier chapitre, des termes comme culture, hybridité, dynamisme, stéréotype ont été définis et la relation entre langue et culture a été décrite. À l'aide du modèle iceberg les parties (in-)visibles d'une culture ont été illustrées. Ensuite les concepts de la multi-, inter- et transculturalité ont été expliqués et discutés. Ce premier chapitre (cf. II/1) m'a permis en référence à la définition de culture anthropologique de Tylor et aux caractéristiques de culture définies par Keller, de développer la notion suivante de *culture* : Une culture est un phénomène

- dynamique.
 - acquis par la langue.
 - en petite partie conscient, en grande partie inconscient.
 - qui fournit aux membres d'une culture une idée commune du comportement.
 - hybride. Une culture est toujours influencée par d'autres cultures et réciproquement.
- Pour cette raison une culture ne peut pas être vue comme une entité à part.

- qui peut être, selon le psychologue Thomas, tout de même limité, vu que chaque culture présente une homogénéité intérieure par ses règles de comportement et valeurs.

Cette notion de culture présente une synthèse entre le concept d'interculturalité et celui de transculturalité. Alors que le concept d'interculturalité perçoit la culture comme un phénomène hybride mais limité, la *transculturalité* transcende les frontières d'une culture en mettant l'accent sur les individus. En référence à Delanoy, professeur de didactique des langues étrangères, je me suis appuyée sur une notion moderne de l'interculturalité qui implique des aspects transculturels. En conséquence, l'accent est mis sur l'hybridité et l'individualité. (cf. II/1.2.3.)

Le deuxième chapitre est consacré à l'introduction et à l'explication du concept de compétence interculturelle. La plupart du temps, il s'agit d'une compétence qui se manifeste dans le cadre d'une rencontre interculturelle. Etant donné qu'il existe plusieurs modèles décrivant la compétence interculturelle, je me suis référée à celui de Darla Deardorff, spécialiste américaine dans le domaine des sciences culturelles, en raison de la compatibilité de son modèle avec les aspects transculturels. Selon Deardorff, la compétence interculturelle se compose de trois compétences subordonnées qui s'influencent mutuellement : la compétence cognitive, la compétence affective et la compétence pragmatique-communicative. La première concerne non seulement le savoir sur la civilisation et sur les différences culturelles, mais aussi la réflexion sur la propre culture et les propres valeurs, sur les auto-stéréotypes (Ceux qui se réfèrent à la propre culture) et les hétéro-stéréotypes (ceux se référant à d'autres cultures) comme la réflexion sur le comportement (communicatif) et sur l'attitude des membres d'autres cultures. L'objectif sera de remettre en question la propre perspective sur la vie et d'en acquérir une nouvelle. La capacité de changer de perspective est une condition nécessaire pour le développement de la compétence affective qui implique le développement de l'empathie et de l'intérêt pour d'autres cultures. La troisième compétence, la pragmatique-communicative, concerne les connaissances sur le comportement et les règles dans la communication. Ces connaissances permettent aux interlocuteurs lors d'une rencontre interculturelle d'éviter de potentiels malentendus ou de réagir de façon constructive en cas de malentendu. Ainsi que je l'ai mentionné plus haut, la compétence interculturelle comprend, selon la notion moderne, en plus des dimensions cognitives, affectives et pragmatique-communicatives des aspects transculturels. Si l'interculturalité met l'accent sur les *différences* entre les *cultures*, la transculturalité se focalise sur les *points communs* entre les

individus. Pour transmettre une compétence interculturelle moderne il faut donc prendre en compte les aspects transculturels, comme la capacité à trouver des points communs ou semblables et la capacité d'interpréter les signes et le comportement d'une personne pour chaque situation interculturelle. Le comportement d'une personne ne doit pas être vu comme un produit de culture, mais comme expression de son individualité. La compétence interculturelle se compose donc de :

- la compétence cognitive,
- la compétence affective,
- la compétence pragmatique-communicative,
- la compétence à trouver des points communs et semblables et
- la compétence d'interprétation. (cf. II/2.2.)

Afin d'acquérir cette compétence interculturelle Reimann, professeur de didactique des langues étrangères, a élaboré un modèle qui intègre les compétences inter- et transculturelles ainsi que le savoir socio-culturel, c'est-à-dire les connaissances sur la civilisation et le comportement des membres de cultures étrangères. Selon lui, il n'y a pas un ordre fixe dans lequel une personne développe ces compétences. Il y a cependant une tendance qui montre qu'une personne acquiert d'abord le savoir socio-culturel, puis le développement d'une compétence interculturelle et enfin la compétence transculturelle. Ces trois dimensions s'influencent mutuellement. Le modèle prend également en compte les niveaux de langue : plus la langue est maîtrisée, plus le savoir socio-culturel et les compétences inter- et transculturelles sont approfondis. (cf. II/2.3.)

Le troisième chapitre traite de la communication interculturelle. Dans un sens strict, la communication interculturelle est définie comme communication interpersonnelle entre deux membres des cultures différentes. Mais dans un sens plus vaste, c'est la communication entre les hommes et les médias des cultures différentes. Etant donné que ce mémoire se consacre par la suite à une analyse d'un média, s'appuie sur la deuxième définition proposée. La communication implique les moyens verbaux, non-verbaux, para-verbaux (élocution lente/rapide, volume, intonation, etc.) et les outils technologiques de l'information et de la communication. Quel que soit notre moyen de communication, le risque d'un malentendu est toujours présent. Cependant, dans le cadre d'une rencontre interculturelle, ce risque est accru, étant donné que les interlocuteurs ont recours aux symboles et aux gestes dont la signification

et l'interprétation dépendent des propres normes culturelles. Un problème récurrent est que les interlocuteurs interculturels prennent leurs propres normes pour universelles. Par conséquent, ils attendent de l'autre qu'il/elle utilise et interprète les symboles et gestes de la même façon. Pour cette raison, les interlocuteurs doivent s'accorder entre eux sur la signification. Une deuxième raison pour laquelle une communication interculturelle pourrait se solder par un échec est le fait qu'un des interlocuteurs s'exprime dans une autre langue que sa langue maternelle ou si les deux doivent recourir à une lingua franca, comme l'anglais. S'il s'agit pour un des interlocuteurs de sa langue maternelle et pour l'autre d'une langue étrangère, il y a une relation inégale entre les deux, puisque le deuxième doit faire des efforts pour être bien compris. En raison d'un manque du vocabulaire ou de moyens communicatifs, une personne parlant une autre langue que sa langue maternelle peut se sentir moins sûre d'elle ou désemparée. Cela peut avoir par conséquent des répercussions négatives sur l'image de soi. La communication interculturelle présente donc deux obstacles : d'un côté il y a le décodage de la signification des symboles et des gestes de l'interlocuteur. De l'autre, il s'agit de l'accord sur une langue dans laquelle les deux interlocuteurs arrivent à s'exprimer correctement. Pour qu'une communication interculturelle fonctionne, il est nécessaire que les interlocuteurs sachent parler au moins une langue étrangère, possèdent des connaissances socio-culturelles et des connaissances générales sur les processus de communication. Les quatre axiomes du modèle TOPOI, se basent sur la théorie de communication du psychologue Watzlawick, peuvent servir à la compréhension des processus communicatifs. Après avoir énoncé les raisons pour de potentiels malentendus interculturels, nous comprenons mieux en quoi la compétence interculturelle est une nécessité.

Après avoir expliqué le concept de compétence interculturelle et de communication interculturelle, le quatrième chapitre analyse le développement des compétences interculturelles dans le cadre de l'enseignement scolaire. En Autriche, le programme scolaire exige depuis les années 90 une éducation interculturelle sous forme d'un principe d'apprentissage interdisciplinaire. La nouvelle version du programme scolaire qui entrera en vigueur en septembre 2017 a adapté le passage sur ce principe comme suit : L'éducation interculturelle ne comprend pas seulement la transmission du savoir et des connaissances sur la civilisation d'autres pays et cultures, mais aussi la réflexion sur l'identité individuelle et culturelle. La multiculturalité et le plurilinguisme des élèves d'une classe doivent être valorisés et il serait bon d'en faire usage dans l'enseignement. Le programme scolaire fournit également un règlement pour la transmission de la compétence interculturelle dans

l'enseignement des langues étrangères. Il en ressort que les élèves doivent développer des stratégies (sociales) pour la communication dans la langue étrangère en utilisant un matériel authentique. Ils doivent être sensibilisés sur les points communs et les différences interculturelles en prenant en compte leurs propres expériences interculturelles, et doivent apprendre à changer de perspective pour faire fi de leur ethnocentrisme et pour garantir un contact respectueux avec les personnes d'autres cultures. L'objectif principal de cet enseignement interculturel de langues étrangères est le développement d'une compétence interculturelle communicative. (cf. II/4)

Le besoin d'un enseignement qui permet aux élèves de comprendre les membres d'autres cultures s'est à l'origine développé afin de pouvoir comprendre et déceler les animosités en temps de Première Guerre mondiale. C'étaient des cours sous forme de transmission d'un savoir encyclopédique sur la civilisation d'autres cultures. Mais après la Première Guerre mondiale il était clair que cet enseignement n'a pas été efficace et il a évolué. En effet, les élèves ont étudié les autres cultures de façon comparative. La réflexion sur les propres valeurs et comportements par rapport à ceux d'autres cultures était à l'honneur. Pendant la Deuxième Guerre mondiale l'enseignement de la civilisation et des cultures a été utilisé à des fins propagandistes. Après la guerre la conscience que les compétences cognitives ne sont pas à séparer des compétences communicatives s'est développée. Ainsi, l'enseignement interculturel d'aujourd'hui a commencé à évoluer. Il intègre la transmission du savoir comme la transmission des compétences affectives et communicatives. C'est entre autres le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECRL) qui fournit la base de l'enseignement interculturel de langues. Selon le Cadre Européen, la compétence interculturelle réunit le *savoir*, le *savoir-faire* et le *savoir-être*. Le premier point concerne le savoir sur la civilisation d'autres cultures, la conscience pour la relation dialectique entre la propre culture et la culture étrangère ainsi que la capacité à changer de perspective et le savoir sur les stéréotypes. Le deuxième point, le *savoir-faire*, comprend le développement des stratégies sociales et communicatives pour qu'une rencontre interculturelle fonctionne. Le troisième point, le *savoir-être*, a pour sujet la personnalité de l'apprenant(e), étant donné que l'attitude et la conception de la vie peut changer dans le cadre d'une rencontre interculturelle. Pour qu'une personne ait une « personnalité interculturelle », cette dernière doit être caractérisée par la tolérance, l'ouverture d'esprit et par une vision ethnorelativiste. (cf. II/5.1. et II/5.2.)

Le CECRL donne aux enseignant(e)s une orientation pour la transmission et l'évaluation de la compétence interculturelle, et il a élaboré des descripteurs pour décrire les niveaux atteints. Pourtant, il est difficile de l'évaluer étant donné que l'éducation interculturelle comprend aussi la transmission des capacités non-ostentatoires comme les compétences affectives et le changement de personnalité. C'est la raison pour laquelle la compétence interculturelle n'est pas une norme officielle dans l'enseignement des langues étrangères et c'est pourquoi elle n'est parfois même pas traitée dans l'enseignement des langues étrangères puisqu'il n'y a pas de système d'évaluation. Etant donné l'absence d'un tel système, les revendications pour l'élaboration d'exercices pour améliorer la compétence interculturelle ont pris de l'ampleur. L'offre du matériel s'augmente progressivement. Le marché dans ce domaine a progressé : manuels scolaires, livres, matériel auditif/ visuel/ audiovisuel. Cependant la littérature et les films authentiques présentent le plus grand potentiel interculturel. C'est la raison pour laquelle ce mémoire s'est consacré à l'analyse d'un film pour montrer comment ce média favorise le développement de la compétence interculturelle. Encore plus efficace, mais également plus difficile à réaliser régulièrement dans l'enseignement des langues étrangères est la rencontre interculturelle. Elle peut être réalisée dans le cadre d'un séjour linguistique, d'un stage à l'étranger (pour les élèves d'un lycée professionnel) ou d'un échange scolaire. Dans un tel cadre, il est impératif de que les enseignant(e)s de préparent les élèves de manière adéquate. La réflexion avant, pendant et après le séjour sous forme de journaux de voyage, de portfolios, de discussions est fortement recommandée. D'autres possibilités pour des rencontres interculturelles sont les tandems linguistique ou la correspondance par e-mail. Quelle que soit la forme de la rencontre interculturelle, les enseignant(e)s doivent prendre en compte le développement de la compétence interculturelle. Celle-ci nécessite la révision métacommunicative et métacognitive. (cf. II/5.3.) En plus de la rencontre interculturelle, le film a un potentiel interculturel comme d'autres potentiels. Les raisons pour lesquelles le film devrait être utilisé dans l'enseignement des langues étrangères sont présentées dans le sixième chapitre. (cf. II/6)

Le sixième chapitre traite en premier lieu de l'éducation aux médias. Comme notre quotidien est caractérisé par l'usage de l'ordinateur et du smartphone, nous sommes toujours entourés par les médias. C'est pourquoi le principe d'une éducation aux médias a été adopté dans le programme scolaire. Ce principe sert aux élèves à exploiter les médias d'une façon critique et réflexive, y compris le film. En effet, la plupart des jeunes passe beaucoup de temps à, soit regarder des vidéos sur internet, soit tourner et télécharger des vidéos sur internet. Sous cet

angle il est important de les faire réfléchir à leur consommation et aux conséquences de leur exposition sur la toile. Leurs compétences techniques et leurs connaissances dans ce domaine sont cependant de grande valeur. D'un côté elles servent de base pour l'éducation aux médias, et de l'autre le recours à leur savoir est une motivation pour leur participation dans l'enseignement.

Bien que le recours aux films dans l'enseignement ait été facilité par l'apparition du DVD, beaucoup d'enseignant(e)s évitent toujours leur usage pour différentes raisons. Certain(e)s ont des difficultés à faire un bon choix concernant le contenu, le niveau de langue, etc. D'autres ne craignent de perdre du temps précieux de leurs cours ou que les élèves soient trop passifs et n'apprennent pas suffisamment en regardant un film. Etant donné que le film présente plusieurs qualités pour l'enseignement des langues étrangères, ces craintes semblent injustifiées. Une de ses qualités est, comme je l'ai déjà mentionné, son potentiel interculturel. En effet, il permet aux spectateurs et spectatrices de développer des compétences cognitives, affectives et pragmatiques-communicatives. En montrant des sociétés, des paysages et des quartiers de ville de pays étrangers ainsi que des traditions et coutumes d'autres cultures les spectateurs et spectatrices enrichissent leur savoir socio-culturel. De plus, ils apprennent à connaître des acteurs ou actrices et des réalisateurs ou réalisatrices populaires de France. Vu que le film ne montre pas la réalité, mais une partie détaillée de la réalité, quelques enseignant(e)s lui reprochent d'être un mauvais média pour transmettre des connaissances socio-culturelles. Quant au développement de la compétence affective, cette réalité fictive et le scénario du film qui parle d'une rencontre interculturelle peuvent être utiles en suscitant des émotions et réflexions sur les raisons d'un malentendu ou sur un conflit au sein d'une rencontre interculturelle. Les émotions provoquent l'identification des spectateurs et spectatrices avec les protagonistes. Cette identification représente quant à elle la base pour le développement de l'empathie et pour un changement de perspective. Par la suite, les spectateurs et spectatrices remettent en question leurs propres valeurs et leur propre façon d'agir. Ils acquièrent par conséquent une vision de multiperspectivité. Le film contribue également au développement d'une compétence interculturelle au niveau de la forme du fait qu'il représente un produit culturel. La réalisation d'un film résulte entre autres du fond culturel du réalisateur ou de la réalisatrice. En effet, les films réalisés par des Français(e)s sont souvent marqués par des caractéristiques de la *Nouvelle Vague*, un courant artistique des années 50 en France. Ces caractéristiques sont par exemples le recours aux lieux de tournage

réels, aux animateurs ou animatrices au lieu de vrais acteurs ou actrices, à un petit nombre de plans, etc.

Selon Schumann, professeure de didactique des langues étrangères, il faut utiliser le film pour exercer notre perception visuelle, auditive et esthétique, afin que son potentiel interculturel soit exploité. L'entraînement de la perception visuelle concerne le décodage et l'interprétation des messages envoyés par les images et le comportement des protagonistes ainsi que les connaissances sur les procédés de la mise en scène, le cadrage, le montage, la relation entre le son et l'image, etc. L'entraînement de la perception auditive se concentre sur la fonction du son, de la musique, des bruits et leur relation avec l'action. La formation de la perception esthétique permet aux élèves à reconnaître les moyens techniques du film ou les caractéristiques culturelles qui sont dans le cas d'un film français celles de la *Nouvelle Vague*. Afin de réaliser la formation de la perception visuelle, auditive et esthétique, l'enseignant(e) doit recourir aux moyens et matériels adéquats. (cf. II/6.2.) Comme je l'ai déjà mentionné, le choix d'un film approprié pose parfois problème. C'est pourquoi j'ai dressé une liste de critères. Elle facilite la recherche et le choix d'un film pour l'enseignement. Les critères mettent l'accent sur l'acquisition de la compétence interculturelle. Ils attendent donc d'un film qu'il:

- offre des informations sur la civilisation d'autres cultures.
- soit actuel.
- puisse être divisé en séquences.
- soit caractérisé par une qualité esthétique.
- offre la possibilité d'une identification avec les protagonistes.
- soit caractérisé par une qualité émotionnelle. (cf. II/6.3.)

Ainsi, cette liste de critères m'a permis de choisir le film *L'auberge espagnole*, dont le potentiel interculturel a été analysé dans la partie empirique.

La partie théorique m'a permis de formuler des questions de recherche et des hypothèses correspondantes que j'ai subdivisées en quatre catégories, en référence au modèle de l'analyse qualitative de contenu élaboré par Phillip Mayring. La formulation des questions de recherche et des catégories ont contribué à l'élaboration d'un schéma d'analyse du contenu du film (cf. appendice). A l'aide de ce schéma, j'ai analysé le film et présenté par la suite les

résultats en recourant aux scènes et séquences exemplaires. Finalement, j'ai veri- ou falsifié les hypothèses. Voici les quatre catégories et les questions de recherches :

- 1) Les questions de recherches concernant la catégorie de **la notion de culture** sont :
 - Quelle notion de culture est transmise par le film ?
 - Comment le film traite-il, les différences culturelles ?
 - Est-ce que le film fait, recours aux stéréotypes ? Comment sont-ils présentés ?

- 2) Les questions de recherches concernant la catégorie des **aspects transculturels** sont :
 - Est-ce que le film incite à la réflexion sur les points communs entre la propre culture et celle des autres ? Comment ?
 - Dans quelle mesure le comportement d'une personne dans le film est justifié par son individualité au lieu de son origine culturelle ?

- 3) Les questions de recherches concernant la catégorie du **savoir socio-culturel** sont :
 - Dans quelle mesure le film transmet-il, des informations sur des villes et régions françaises par exemple leurs caractéristiques particulières pour établir un savoir socio-culturel ?
 - Dans quelle mesure le film transmet-il, un savoir socio-culturel si cela implique
 - des choses quotidiennes, comme les habitudes alimentaires, les formules de salutation et les expressions.
 - des choses concernant la politique sociale, comme le comportement en société et la distribution des rôles sociaux.
 - des choses traditionnelles, comme des coutumes ou des fêtes (nationales ou religieuses).
 - En tant que produit culturel, dans quelle mesure le film contribue-t-il à la transmission de connaissances socio-culturelles ?

- 4) Les questions de recherches concernant la catégorie de **l'éducation interculturelle** sont :
 - Comment le film présente-il des rencontres interculturelles ?
 - De quelle façon le film incite-il à la réflexion aux valeurs propres et étrangères afin de susciter un changement de perspective ?
 - Quelles stratégies le film fournit-il, pour résoudre les conflits interculturels ?

Après avoir analysé le film à l'aide de ces questions de recherches, j'ai pu constater qu'il recèle d'un potentiel interculturel approprié à l'enseignement des langues étrangères. (cf. III/2.4.) L'analyse de la notion de culture a montré que le film transmet une notion moderne de culture qui implique des aspects transculturels. Malgré des différences culturelles une coexistence des membres de cultures différentes est possible. Le film a recours aux stéréotypes pour caractériser les protagonistes, mais il les déconstruit au niveau de l'action du film. Il s'avère que le film comprend des aspects transculturels en montrant des phénomènes culturels hybrides comme la musique pop ou le blue-jean. De plus, il a montré qu'il n'existe pas de comportement typiquement français, mais des règles de comportement comme la bise pour la salutation. En ce qui concerne la transmission du savoir socio-culturel j'ai pu constater que le film présente des caractéristiques de Paris, comme la Seine, les terrasses de café et des bâtiments comme l'université et le ministère d'économie. De plus, les spectateurs et spectatrices connaissent des expressions et conventions de salutation. En tant que produit culturel, le film sert à faire connaître des acteurs et actrices français et à reconnaître des caractéristiques de la *Nouvelle Vague*. En ce qui concerne l'éducation interculturelle le film a du potentiel étant donné qu'il montre les rencontres interculturelles de façon positive. Il incite ainsi à la réflexion sur les valeurs propres et étrangères et suscite un changement de perspective en offrant la possibilité de l'identification émotionnelle avec les protagonistes. Finalement, il contribue également à la transmission d'une stratégie de résolution des conflits interculturels. Vu que le potentiel interculturel ne se déploie pas automatiquement, il a besoin de la préparation didactique de l'enseignant(e). C'est pourquoi j'ai présenté dans le dernier chapitre une proposition d'exercices (cf. III/3)

Ces exercices proposent un travail avec une scène tiré du film. Pour préparer le visionnage de cette scène, les apprenant(e)s doivent réfléchir sur la notion de culture, sur les valeurs « d'une culture autrichienne » et les stéréotypes sur les Autrichiens, mais aussi s'ils peuvent s'y identifier et dans quelle mesure leur identité est caractérisée par la culture ou par leur développement individuel. La scène sera dans un premier temps, seulement écoutée pour entraîner la perception auditive, et elle sera ensuite visionnée afin de former la perception visuelle et esthétique. Enfin, un dernier exercice permettra d'exercer les compétences productives des apprenant(e)s étant donné qu'il prévoit la réécriture du dialogue de la scène.

Pour conclure, je peux constater que le film *L'auberge espagnole* contribue, si le cours est bien préparé, à la formation de la compétence interculturelle. Etant donné que beaucoup

d'enseignant(e)s n'ont pas recours au film en raison d'un manque de qualification, il faudrait reconsidérer leur formation aux médias. Heureusement que le gouvernement autrichien s'est rendu compte de ce problème et lancera à partir de septembre 2017 un projet nommé „Schule 4.0 – Jetzt wird's digital“. (cf. IV)

VI Quellenverzeichnis

Angoustures, A. (2004): *L'Espagne*. Paris: Le Cavalier Bleu.

Antor, H. (2006): „Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität. Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre“. In: Ders. (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. 25-40.

Apfelbaum, B. (2007): „Interkulturelle Fremdsprachendidaktik“. In: Straub/ Weidemann/ Weidemann (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. 154-162.

Bakalarz-Zákos, A. (2015): „Bilder im Kopf verändern. Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme als Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Indien“. In: Welke, T., Faistauer, R. (Hrsg.): *Film im Daf/Daz-Unterricht*. Wien: Praesens. 192-204.

Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz. Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?:

http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf (zuletzt aufgerufen: 18.11.2016)

Blell, G., Lütge, C. (2008): „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. Neue Lernziele, Begründungen und Methoden“. In: *Fremdsprachen lehren und lernen (FLUL)*. 37.Jg. 124-139.

BGBL II 219 (2016): Bundesgesetzblatt II 219 - Änderungen der Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2016_II_219/BGBLA_2016_II_219.pdf (zuletzt aufgerufen: 08.01.2017)

BMB (2004): Fachlehrplan der lebenden Fremdsprachen der AHS-Unterstufe: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs8_782.pdf?5i81ny (zuletzt aufgerufen: 25.11.2016)

BMB (2014): Unterrichtsprinzip Medienerziehung – Grundsatzterlassung: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2012_04.pdf?5152qo (zuletzt aufgerufen: 05.12.2016)

BMB (2016): Unterrichtsprinzip Interkulturelles Lernen: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.html (zuletzt aufgerufen: 25.11.2016)

BMB (2017): „Schule 4.0 – Jetzt wird's digital“: <https://www.bmb.gv.at/schulen/schule40/index.html> (zuletzt aufgerufen: 01.02.2017)

Bolten, J. (2001): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Barkowski, H. (2008): „Prinzipien Interkulturellen Lernens für die multikulturelle und mehrsprachige Schule“. In: Furch, E., Eichelberger, H. (Hrsg.): *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. 2.Aufl. Innsbruck: Studienverlag, 32-48.

Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse. Verständigung*. Wiesbaden: Springer.

Brunzel, P. (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.

Chudak, S. (2010): „Lehrwerk oder vielleicht doch Film? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht Daf durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen“. In: Welke, T., Faistauer, R. (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 59-81.

Decke-Cornill, H., Küster, L. (2015): *Fremdsprachendidaktik*. 3.Aufl. Tübingen: Narr.

Delanoy, W. (2014): „Transkulturalität als begriffliche und konzeptuelle Herausforderung ^[11] an die Fremdsprachendidaktik“. In: Matz, F., Rogge, M., Siepmann, P., (Hrsg.): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH, 19-36.

Deutscher, G. (2010): „Does your language shape how you think?“. <http://www.nytimes.com/2010/08/29/magazine/29language-t.html> (zuletzt aufgerufen: 14.11.16)

DIE PRESSE: Zeitungsartikel: „Radiohead: Die Band die verschwindet ist wieder da.“. http://diepresse.com/home/kultur/popco/4984943/Radiohead_Die-Band-die-verschwindet-ist-wieder-da (zuletzt aufgerufen: 20.01.2017)

Doff, S., Schulze-Engler, F. (2011): “Beyond ‘Other Cultures’, Introduction”. In: Ders. (Hrsg.): *Beyond ‘Other Cultures’. Transcultural Perspectives on Teaching the New Literatures in English*. Trier: 1-14.

Eagleton, T. (2001): *Was ist Kultur? Eine Einführung*. München: Beck.

Erll, A., Gymnich, M. (2010): *Interkulturelle Kompetenz. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.

Europarat (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fisch, J. (1992): „Zivilisation, Kultur“. In: Brunner, O., Conze, W., Koselleck, R., (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland*. Band 7. Stuttgart: Klett-Cotta, 669-774.

Freitag-Hild, B. (2016): „Interkulturelle kommunikative Kompetenz“. In: Burwitzer-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.R., Krumm, H.J., (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. 136-140.

Gerrig, R. J. (2015): *Psychologie*. Begr. v. P. Zimbardo. 20. Aufl. Halbergmoos: Pearson.

Hansen, K.P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft*, Tübingen: Francke.

Hegel, G.W.F. (1970): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Holzwarth, P. (2008): „Interkulturelle Filmbildung. Ziele, Fragenstellungen, Methoden“. In: *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik*. Heft 11. 10-15.

Hu, A. (2013): „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz“. In: Hallet, W., Königs, F.G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer. 75-79.

Humboldt, W. v. (1963): „Über die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaus“. Werke in 5 Bänden. Band III: *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 144-367.

Jaksche, E., Hoffman, E. (2008): „Cultures don't meet, people do. Ein systemtheoretischer Ansatz zu interkultureller Kommunikation“. In: Furch, E., Eichelberger, H. (Hrsg.): *Kulturen, Sprachen, Welten. Fremdsein als pädagogische Herausforderung*. 2.Aufl., Innsbruck: Studienverlag. 158-179.

Jonas, K., Schmid-Mast, M. (2007): „Stereotyp und Vorurteil“. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. 69-75.

Keller, E. (1982): *Management in fremden Kulturen: Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung*. Bern: Haupt.

KLAPISCH (2017): Biografie: <http://www.cedric-klapisch.com/fr/t:biographie> (zuletzt aufgerufen: 10.01.2017)

Knapp, A. (2013): „Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive“. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. 4.Aufl. Wiesbaden: Springer. 85-101.

Koller, A. (2010): *Interkulturelle Impulse für den Sprachenunterricht. Europäisches Sprachenportfolio, Partnerschulaustausch, Sprachprojekte*. Graz : Uni-Press Graz.

L'auberge espagnole (Frankreich/ Spanien, 2002)

Regie: Cédric Klapisch

Lüsebrink, H.-J., Walter, K.P., Fendler, U., Stefani-Meyer, G., Vatter, C. (2004): *Französische Kultur- und Medienwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Lüsebrink, H.-J. (2012): *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: Metzler.

Lütge, C. (2016): „Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Aufbau interkultureller Kompetenz“. In: Burwitzer-Melzer, E., Mehlhorn, G., Riemer, C., Bausch, K.R., Krumm, H.J., (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. 456-459.

Mall, R.A. (2006): „Von interkultureller Kompetenz zur interkulturellen Verständigung“. In: Antor, H. (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. 109-118.

Matz, F., Rogge, M., Siepmann, P. (Hrsg.) (2014): *Transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Theorie und Praxis*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.

Mayring, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Meißner, F.J. (2003): „Landeskunde versus interkulturelles Lernen und ihre zielsprachlichen Implikationen“. In: *Französisch heute*. 34, 1. 58-86.

Michler, C. (2010): „Spielfilme im Französischunterricht: Huit femmes von Francois Ozon“. In: *Französisch heute*, Jg. 41, Heft 1. 27-32.

Posner, R. (1991): „Kultur als Zeichensystem. Zur semiotischen Explikation kulturwissenschaftlicher Grundbegriffe“. In: Assmann, A., Harth, D. (Hrsg.): *Kultur als Lebenswelt und Monument*. Frankfurt/Main: Fischer. 37-74.

Prédal, R. (2008): *Le cinéma français depuis 2000. Un renouvellement incessant*. Paris: Arnaud Colin.

Ricken, N., Balzer, N. (2007): „Differenz. Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit“. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. 56-65.

Reimann, D. (2015): Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz. 1-29.
https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/reimann_intertranskulturelle_kompetenz.pdf
(zuletzt aufgerufen: 06.01.2017)

Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.

Sadikou, N. (2014): *Transkulturelles Lernen. Literarisch-pädagogische Ansätze*. Frankfurt/Main: Peter Lang GmbH.

Schumann, A. (2004): „Interkulturelle Mediendidaktik am Beispiel von L’auberge espagnole“. In: Felten, Uta (Hrsg.), *Esta locura por los sueños. Traumdiskurs und Intermedialität in der romanischen Literatur- und Mediengeschichte*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter. 363-374.

Schumann, A. (2009): „Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht“. In: Leitzke-Ungerer, E. (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem. 171-185.

Spielmann, R. (2011): *Filmbildung! Traditionen, Modelle, Perspektiven*. München: kopaed.

Solte, E. (2015): *Film im Fremdsprachenunterricht. Methoden, Tipps und Informationen*. Berlin: Vision Kino GmbH.:

https://www.visionkino.de/fileadmin/user_upload/publikationen/leitfaeden/Praxisleitfaden-Film-im-Fremdsprachenunterricht-barrierefrei-final.pdf (zuletzt aufgerufen: 05.12.2016)

Tenberg, R. (1999): „Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ‚interkulturellen Kompetenzen‘“. In: Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr. 65 - 84.

Thaler, E. (2013): „Filmdidaktik“. In: Hallet, W., Königs, F.G. (Hrsg): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett und Kallmeyer. 142-146.

Thomas, A. (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“. In: Ders. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe. 377-424.

Thomas, A. (2005): *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz.

Tylor, E. B. (1871): *Primitive Culture. Researches into the development of mythology, philosophy, religion, art and custom*. London: John Murray.

Van Hoorn, M. (2015): „Stiefkind Film. Zur Problematik der Arbeit mit Filmen im Bereich Deutsch als Fremdsprache“. In: Welke, T. Faistauer R. (Hrsg.): *Film im DAF/DAZ-Unterricht*. Wien: Praesens. 39-53.

Volkmann, L. (2002): *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr.

Weidemann, D. (2007): „Akkulturation und interkulturelles Lernen“. In: Straub, J., Weidemann, A., Weidemann, D. (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler. 488-498.

Welsch, W. (1997): „Transkulturalität: Zur veränderten Verfassung heutiger Kulturen“. In: Schneider, I., Thomsen, C., (Hrsg.): *Hybridkultur: Medien, Netze, Künste*. Köln: Wienand. 67-88.

Welsch, W. (2010): *Was ist eigentlich Transkulturalität?*. 1-16.:

http://www2.uni-jena.de/welsch/papers/W_Welsch_Was_ist_Transkulturalität.pdf

(zuletzt aufgerufen: 04.01.2017)

Winter, R. (2013): „Fernsehserien als Kult. Vom klassischen Medienkult zu den Strategien der globalen Kulturindustrie“. In: Eichner, S., Mikos, L., Winter, R. (Hrsg.): *Transnationale Serienkultur. Theorie, Ästhetik, Narration und Rezeption neuer Fernsehserien*. Wiesbaden: Springer. 67-83.

VII Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Integriertes Modell nach Reimann	24
Abbildung 2: Standbild Kulturverständnis	58
Abbildung 3: Alessandro	59
Abbildung 4: Tobias	59
Abbildung 5: Lars	59
Abbildung 6: Soledad	59
Abbildung 7: Wendy	59
Abbildung 8: Xavier	60
Abbildung 9: Kühlschrank	61
Abbildung 10: Jean-Michel und Anne-Sophie mit Xavier am Flughafen	66
Abbildung 11: 12 ^{ème} arrondissement	68
Abbildung 12: Wirtschaftsministerium	68
Abbildung 13: Xaviers Haus	68
Abbildung 14: Pariser Café	68
Abbildung 15: Universität	71
Abbildung 16: Duris	72
Abbildung 17: Tautou	72
Abbildung 18: De France	72
Abbildung 19: Alltagsszene DetailEinstellung	74
Abbildung 20: Alltagsszene Halbnahe Einstellung	74
Abbildung 21: Alltagsszene Halbtotale Einstellung	74

Anhang

Analyseraster

Kategorie	Forschungsfrage 1	Laufzeit ab	Forschungsfrage 2	Laufzeit ab	Forschungsfrage 3	Laufzeit ab
Kulturverständnis	Von welchem Kulturverständnis wird im Film ausgegangen?	0:07:28, 0:27:24, 1:51:38	Wie wird im Film mit kulturellen Unterschieden umgegangen?	0:23:16, 0:24:36, 0:31:44, 0:31:53, 1:07:14, 1:14:34,	Macht der Film von Stereotypen Gebrauch? Wie wird mit diesen umgegangen?	0:23:30, 0:28:16, 0:31:18, 0:31:19, 0:31:27, 0:31:45, 1:01:59, 1:07:14, 1:09:12, 1:14:34, 1:24:06, 1:34:29
Transkulturelle Aspekte	Regt der Film zum Blick auf Ähnlich- und Gemeinsamkeiten an? Inwiefern?	0:05:18, 0:16:25, 0:25:23, 0:37:26, 0:41:47, 1:21:45	In welchem Ausmaß wird das Verhalten einer Person auf deren individuelle Entwicklung zurückgeführt?	0:24:21, 1:03:30, 1:09:06,	-	
Landeskundebezug	In welchem Ausmaß erhalten die ZuseherInnen Informationen im Hinblick auf Wissen	0:02:16, 0:02:26, 0:04:40, 1:47:13, 1:47:36,	Inwiefern erhalten die ZuseherInnen im Hinblick auf die Zielsprachenkultur Informationen zu sozio-kulturellem Wissen, wobei	0:02:29, 0:02:52, 0:03:02, 0:03:17, 0:04:04	Inwiefern trägt der Film als authentisches Kulturprodukt zur Vermittlung von landeskundlichem Wissen	0:02:26, 0:02:28, 0:04:44, 0:04:53, 0:05:24,

	über französische Städte und Regionen sowie deren Besonderheiten?	1:47:29-1:49:00	hierfür Alltägliches, wie Ess- und Trinkgewohnheiten, kommunikatives Verhalten, wie konventionelle Grußformeln, Redewendungen und familiäre Ausdrücke, Gesellschafts-politisches, wie Rollenverteilung und gesellschaftliche Verhaltensmuster, und Traditionelles, wie Bräuche und Feste, verstanden werden soll?	0:05:09, 0:05:26- 0:07:24, 0:11:38, 0:12:43, 0:17:51, 0:18:23, 0:18:45, 0:18:50, 0:43:59, 1:00:10, 1:04:16, 1:46:12, 1:46:27, 1:49:54, 1:50:39	bei?	0:05:58, 0:06:03, 0:06:08, 0:07:56, 0:08:51, 0:09:04, 0:11:18, 0:12:14, 0:17:38, 0:21:04, 0:22:34, 0:23:21, 0:25:08, 0:31:03, 0:34:23, 0:37:24, 0:45:17, 0:47:24, 0:50:09, 0:53:14, 1:07:21, 1:21:44, 1:03:50, 1:44:51, 1:47:52-1:51:00
Interkulturelles Lernen	Wie werden interkulturelle Begegnungen im Film	0:03:58, 0:12:00, 0:13:25,	Auf welche Weise regt der Film zur Reflexion über eigene und fremde Werte	0:23:21, 0:27:27, 0:31:44,	Welche Lösungsstrategien zeigt der Film für misslungene	0:34:16, 0:40:37, 0:41:32,

	dargestellt?	0:15:16, 0:15:45, 0:16:42, 0:20:03, 0:23:21, 0:26:08, 0:27:23, 0:53:19, 1:07:14, 1:14:34	sowie zur Perspektivenübernahme an?	0:33:25, 1:06:24, 1:07:14, 1:14:34, 1:24:04	interkulturelle Kommunikation auf?	1:08:30, 1:16:10
--	--------------	---	--	---	---------------------------------------	---------------------

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit stellt sich die Frage, wie der Erwerb interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht mit dem Medium Film gelingen kann. Die Arbeit wurde für diese Untersuchung in einen theoretischen und empirischen Teil aufgliedert. Ersterer dient der Erläuterung von Begriffen und der Diskussion von kulturwissenschaftlichen Paradigmen, woraus das Kulturverständnis der vorliegenden Arbeit abgeleitet wurde. Daher werden Termini, wie Kultur, Hybridität, Dynamik, Auto- und Heterostereotype, definiert sowie die Paradigmen der Multi-, Inter- und Transkulturalität diskutiert. Der theoretische Teil führt zudem in die Konzepte der interkulturellen Kompetenz sowie der interkulturellen Kommunikation ein und stellt deren Verbindung zum institutionellen Rahmen her, womit von interkulturellem Lernen die Rede ist. In diesem Zusammenhang werden auch bildungspolitische Maßnahmen zum interkulturellen Lernen, wie die Bestimmungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen* und jene der österreichischen Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen, dargelegt. Anschließend wird interkulturelles Lernen mit Filmerziehung in Verbindung gebracht. Die interkulturellen Aspekte des Mediums Film werden in einem Kriterienkatalog zusammengefasst, der gleichzeitig den Übergang zum empirischen Teil der Arbeit darstellt, zumal er das Fundament für die Auswahl des gewählten Spielfilms *L'auberge espagnole* repräsentiert. Mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse, die sich an Philipp Mayrings (2015) Kategorienmodell orientiert, wird der gewählte Film auf sein interkulturelles Potenzial analysiert. Hierfür werden aus dem theoretischen Teil der Arbeit Forschungsfragen abgeleitet, unter vier Kategorien subsummiert und in ein Analyseraster übertragen. Mithilfe des Rasters können Filmsequenzen und -szenen extrahiert und als Beleg für das interkulturelle Potenzial des Films bestätigt oder abgelehnt werden. Die Analyse ergibt, dass der Film *L'auberge espagnole* durchaus großes Potenzial für die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht aufweist.