



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

*Fresa y Chocolate* – Ein kubanischer Film mit  
transnationaler Bedeutung: Eine Didaktisierung

verfasst von / submitted by

David Haderer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements for the degree  
of

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

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

A 190 353 333

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

Lehramtsstudium UF Spanisch UF Deutsch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Kathrin Saringen



## **Eidesstaatliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig 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 übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit einer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 22.Juli 2019



## **Danksagung**

An dieser Stelle möchte ich mich für die Unterstützung beim Verfassen meiner Diplomarbeit sowie für die Begleitung durch mein gesamtes Studium bei folgenden Personen bedanken:

Zunächst bei meiner Diplomarbeitsbetreuerin Frau Univ.-Prof. Dr. Kathrin Saringen für die kompetente Unterstützung. Ohne Sie wäre mir die Bearbeitung eines so interessanten Themas nicht auf so zufriedenstellende Weise gelungen.

Zudem bei meinen Freunden, meiner Familie und meiner Freundin, mit denen ich meine Sorgen immer teilen und meine Erfolge immer feiern konnte. Ohne euch hätte ich es nicht dorthin geschafft, wo ich jetzt endlich angekommen bin – nämlich am Ende meines Studiums.

Vielen, vielen Dank!



# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einführung</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Der Film als bildendes Medium</b> .....	<b>2</b>
2.1 Abriss der Filmgeschichte .....	2
2.2 Filmdidaktik .....	3
2.2.1 Filmdidaktik im Verlauf .....	3
2.2.2 Filmdidaktik im Ausblick .....	7
2.2.3 Der Film in der Fremdsprachendidaktik .....	8
2.3 Das filmische Potential im Unterricht .....	10
2.3.1 Zur Film- und Medienkompetenz .....	10
2.3.2 Die kulturelle Dimension .....	14
2.3.3 Kulturelles Wissen und landeskundliche Fakten .....	17
2.3.4 Die soziale Dimension .....	18
2.3.5 Die sprachliche Dimension .....	20
2.3.6 Die filmästhetische Dimension .....	22
2.3.7 Die intermediale Dimension .....	24
2.3.8 Das Hör-Seh-Verstehen .....	25
2.3.9 Filme und Emotionen .....	26
2.3.10 Der Film als Medium der Unmittelbarkeit .....	27
2.4 Methodik .....	28
2.4.1 Der periodische Dreischritt .....	28
2.4.2 Methodische Ansätze .....	30
<b>3. Filmkontextualisierung</b> .....	<b>31</b>
3.1 Historischer Kontext .....	31
3.1.1 Die Folgen der kubanischen Revolution .....	32
3.1.2 Die 90er-Jahre .....	33
3.2 Tomás Gutiérrez Alea und der kubanische Film .....	34
<b>4. Filmanalyse von <i>Fresa y Chocolate</i></b> .....	<b>38</b>
4.1 Inhalt .....	38
4.2 Kuba und (Homo-)Sexualität .....	39
4.3 Zur (Homo-)Sexualität in <i>Fresa y Chocolate</i> .....	42
4.3.1 Vivian – Eine Erinnerung an das alte Ich .....	42
4.3.2 Miguel – Der große Bruder .....	44
4.3.3 Nancy – Eine alternative Romanze .....	48
4.3.4 Diego – Ein Mentor für mehr Toleranz .....	50
4.3.5 Fazit .....	57
4.4 Kuba und Religion .....	59

4.4.1 Revolution und Religion.....	59
4.4.2 Die <i>santería</i> – Zur Entstehung der Religionspraxis Kubas.....	59
4.5 Religiöse Bezüge in <i>Fresa y Chocolate</i> .....	61
4.5.1 Diego und sein Glaube .....	61
4.5.2 Nancy und ihr Glaube.....	63
4.5.3 Fazit .....	66
4.6 Kulturpolitische Bezüge in <i>Fresa y Chocolate</i> .....	68
4.6.1 Wirtschaftliche Bezüge .....	68
4.6.2 Bezüge zum suppressiven politischen System Kubas .....	69
4.6.3 Westliche Symbolik .....	74
4.6.4 Fazit .....	75
<b>5. Eine Didaktisierung: Die interkulturellen Bezüge in <i>Fresa y Chocolate</i> .....</b>	<b>76</b>
5.1 Bildungsziele und Kompetenzen – Das Potential von <i>Fresa y Chocolate</i> für das interkulturelle Lernen .....	77
5.2 Verbote und Zensur im post-revolutionären Kuba .....	79
5.2.1 Kritik am politischen System und Zensur .....	79
5.2.2 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen .....	81
5.2.3 Religion .....	82
5.2.4 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen .....	83
5.3 Vorurteile und Stigmatisierung im post-revolutionären Kuba .....	84
5.3.1 Rassismus.....	84
5.3.2 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen .....	88
5.3.3 Homosexualität.....	88
5.3.4 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen .....	91
5.4 Fazit.....	92
<b>6. Conclusio.....</b>	<b>93</b>
<b>7. Bibliographie .....</b>	<b>95</b>
7.1 Primärliteratur .....	95
7.2 Sekundärliteratur.....	95
7.3 Internetlinks .....	98
<b>8. Anhang.....</b>	<b>100</b>
8.1 El resumen en español .....	100
8.2 Abstract .....	110

# 1. Einführung

Nachfolgende Arbeit beschäftigt sich mit der Analyse und der darauf aufbauenden Didaktisierung des kubanischen Films *Fresa y Chocolate*. Dabei soll der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich der Film dafür eignet, die Bildungsziele und überfachlichen Kompetenzen im Bereich des interkulturellen Lernens, der politischen Bildung und der Sexual- und Genderpädagogik zu erarbeiten und auszubauen. Besonderer Fokus liegt daher auf den im Film thematisierten Aspekten der im postrevolutionären Kuba stattfindenden Suppression von Homosexualität, der Funktion von Religion sowie auf weiteren kulturpolitischen Inhalten, die einen Bezug zur kubanischen Politik und Kultur nach der Revolution haben. In der Filmanalyse wird zudem versucht darzustellen, welchen sozialpolitischen Hintergrund die behandelten Themen haben und wie sie in Bezug zu Kubas sozialistischer Politik gedeutet werden können. Die Filmkontextualisierung und die anschließende Filmanalyse sollen auch verdeutlichen, welchen Stellenwert *Fresa y Chocolate* für Kubas Gesellschaftsportrait hat.

Im Rahmen der Didaktisierung sollen sodann Brücken zu einer allgemeineren Kontextualisierung der im Film behandelten Themen geschlagen werden, was in Hinsicht zur Förderung des interkulturellen Lernens vor allem kontrastiv, also ausgehend von Kuba zu anderen Kulturräumen, und praxisnah, in Form alltagsnaher Beispiele und allgemeiner Annäherungen an die im Film dargestellten Themen, erfolgen soll. Daraus verspricht man sich, die Bereiche der interkulturellen Kompetenzen in ihrer Variation möglichst gänzlich abzudecken.

Bevor wir uns aber mit der Didaktisierung und der Filmanalyse auseinandersetzen, widmen sich die ersten Kapitel dem allgemeinen und theoretischen Hintergrund der FilmDidaktik, dem vielfältigen Einsatzpotential von Filmen im (Fremdsprachen-)Unterricht, den methodischen Ansätzen sowie der Entstehung von *Fresa y Chocolate*. Dabei wird das Ziel verfolgt, die darauffolgende Filmanalyse sowie die darauf szenenweise abgestimmte Didaktisierung aus einer filmDidaktischen Perspektive theoretisch stützen zu können. Zudem soll damit demonstriert werden, welchen Stellenwert der Film im Unterricht – und nicht nur im Fremdsprachenunterricht – einnimmt und wie groß sein didaktisches Potential ist für das Erreichen der Bildungsziele und überfachlichen Kompetenzen ist.

## 2. Der Film als bildendes Medium

### 2.1 Abriss der Filmgeschichte

Zunächst zeigten die Brüder Lumière erstmals 1895 mithilfe ihres selbst konstruierten Cinématographen mehrere Kurzfilme. Der Kurzfilm von damals dauerte jedoch lediglich etwa eine Minute und zeigte vorwiegend Szenen aus dem alltäglichen Leben. Der Weg bis zum heutigen Filmformat war aus damaliger Sicht also noch ein weiter und die gesellschaftliche Funktion des Films noch eine völlig andere als heute. Der Film war ob seiner untergeordneten Rolle gegenüber schriftlicher Literatur noch weitgehend unbekannt und sozusagen ein Medium zweiter Klasse. Das wird auch dem Umstand geschuldet sein, dass es aufgrund der damaligen technologischen Herausforderung erst ab den späten 20er-Jahren Filme mit Ton zu sehen (und hören) gab. Zuvor fungierten i.d.R. noch sogenannte Erklärer als stimmliche Instanz von Vorführungen. Auch die Entwicklung des Farbfilms verlief in mehreren Teilschritten. Neben den erwähnten Alltagszenen gab es allerdings auch immer häufiger Regisseure, die sich der fiktionalen Wirkungsweise von Filmen bedienten. Es erfolgte außerdem nach und nach eine Entwicklung in Richtung der Etablierung von Filmtheatern, um die verschiedensten Filme einem immer größeren Publikum zugänglich zu machen. Damit war auch der Grundstein für eine gesellschaftlich immer größer werdende Relevanz von Filmen gelegt. Ab diesem Zeitpunkt entstanden auch nach und nach die ersten Filmclubs, Filmzeitschriften, die filmische Fachsprache und auch die ersten wissenschaftlichen Bücher zum Thema Film, wodurch dem filmischen Instrumentarium und seiner Funktion immer mehr Beachtung zukam. Folglich wurde der Film auch in seinen Varianten immer breitgefächerter. Man näherte sich mehr und mehr der Darstellung des Fiktionalen zu. Im Zuge dessen kam es auch zur Entstehung unterschiedlicher Filmgattungen und Filmstilen. Hollywood gelang es schließlich ein breites Publikum für seine ästhetischen Mittel zu sensibilisieren und erzielte große Erfolge mit seinen Inszenierungen. In den 1950-Jahren gab es erstmals Bewegungen, wo dem Film erstmals auch eine gesellschaftspolitische Funktion zugeschrieben wurde. Alexander Kluge, Rainer Werner Fassbinder, Ford Coppola oder Martin Scorsese waren Verfechter dieser neuen Ansicht. Im weiteren Verlauf vollzog der Film eine Wandlung hin zur

Postmoderne, wo mit den neuen Technologien die Bandbreite gestalterischer Mittel nochmal ausgebaut wurde. (vgl. Fric-Sachslehner 2016, 4-8)

## 2.2 Filmdidaktik

Bildlichkeit und Bildmedien in Form von Tablets, Smartphones, Konsolen, Computern und Fernsehern nehmen in unserem Leben einen immer größeren Stellenwert ein. Sie sind in unserer Lebensrealität tief verwurzelt. Neuen Technologien der Bildmedien, die immer auch unterschiedliche gesellschaftlich-wirksame Funktionen in sich tragen, sollte auch mit einer Sensibilisierung der Nutzer Rechnung getragen werden. Die Auseinandersetzung mit den durch und in Bildern aufbereiteten Informationen im Schulunterricht stellt solch eine Sensibilisierung dar. Der Lehrvorgang sollte aber nicht aus dem Stehgreif passieren, sondern sollte vielmehr wissenschaftlich fundiert sein. Auch wenn es bereits profunde Forschung im Bereich von Bildlichkeit im Lehren und Lernen gibt, finden die Erkenntnisse in der Unterrichtspraxis jedoch noch zu wenig Anwendung. (vgl. Lay 2018, 81-83)

Wir stellen uns hierbei zunächst die Frage, welchen Stellenwert Filme als Unterrichtsmedium momentan einnehmen bzw. in den letzten Jahren eingenommen haben, und worauf dies mitunter zurückzuführen ist. Laut einer Studie aus dem Jahr 2007 hat ein Gros der Lehrkräfte trotz der mittlerweile jahrzehntelang bestehendem und theoretisch fundiertem Filmdidaktik immer noch Scheu vor dem Einsatz des Films oder filmischer Sequenzen im Unterricht. Angesichts der heutigen Allgegenwärtigkeit von bewegten Bildern in Form audiovisueller Texte jeglicher Art wäre es aber umso wichtiger, den Lernenden dahingehend einen kritischen und bewussten Umgang in Interpretations- und Analysefähigkeit beizubringen. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 11f)

### 2.2.1 Filmdidaktik im Verlauf

Die Filmdidaktik hat sich zwar mittlerweile als Disziplin etabliert, steckt aber innerhalb der Fremdsprachendidaktik vergleichsweise noch in den Kinderschuhen. Der Film selbst kam erst seit etwa 1960 regelmäßig im Unterricht zum Einsatz. Erst nachdem er auch im gesellschaftlichen Alltag immer mehr Anklang

fand, wurde er stärker in den Unterricht eingebunden. Damals griff man im Fremdsprachenunterricht beispielsweise auf die direkten audiovisuellen Methoden zurück, nach welchen die Lernenden das zuvor präsentierte Material einüben und schließlich nachsprechen mussten. Zudem bediente man sich überwiegend Literaturverfilmungen, welche als unreflektierte Ergänzung zum zugrundeliegenden Werk nähergebracht wurden, oder man griff unreflektiert auf die populärsten Filme zurück, deren Inhalt häufig ebenso wenig zielgerichtet didaktisiert wurde. Insgesamt war die Analyse filmsprachlicher Mittel unterrepräsentiert und sein Potential verkannt. (vgl. Thaler 2010, 142)

Der geringe Stellenwert des Mediums Film im Unterricht war damals mitunter auch jenem banalen technologischen Umstand geschuldet, dass es mit der Videokassette nicht möglich war mit einzelnen Szenen effizient zu arbeiten, weil man ständig zeitraubendem Zurück- und Vorspulen ausgesetzt war. Erst mit der Etablierung der DVD in den 1990er-Jahren bot sich der Film immer mehr als praktisches Unterrichtsmedium an. Zur etwa selben Zeit entstanden auch zunehmend fundiertere filmdidaktische Ansätze, die sich mit den filmischen Mitteln und Erzählweisen auseinandersetzten, wodurch man schließlich von der Entstehung der modernen Filmdidaktik sprechen kann. (vgl. Thaler 2010, 143)

Bei gleichzeitiger Öffnung der Haltung gegenüber dem Film, ihn als pädagogisch wertvolle Literaturform anzuerkennen, und der Entwicklung neuer filmdidaktischer Zugänge fand er nun immer mehr Anwendung im Unterricht, wobei er sein volles Potential immer noch nicht entfalten konnte. Erst durch neue Erkenntnisse aus den Kulturwissenschaften und der damit erfolgten Herausgabe einer Filmkompetenzdefinition als integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung sowie darauffolgender Etablierung eines Filmkanons gelang es dem Film das nötige Interesse auf sich zu ziehen, um einen theoretisch fundierten Einsatz im Unterricht möglich zu machen – auch wenn er im pädagogischen Alltag verhältnismäßig zu seiner Funktionalität und Wirksamkeit immer noch unterrepräsentiert bleibt. (vgl. Hahn 2015, 17f)

Ein Faktor für die Vernachlässigung von Filmen im Unterricht besteht weiterhin darin, dass den Lehrkräften selbst die nötigen Kompetenzen fehlen, um Filme

und ihre Terminologie sowie infolgedessen ihre Interpretationen angemessen zu verstehen und im nächsten Schritt für den Unterricht adäquat aufzubereiten. Um diesem Mangel Rechnung zu tragen, sollte zunächst erwähnt werden, weshalb die meisten Lehrkräfte im Vergleich zum Einsatz von Literatur weiterhin Defizite im Bereich der Filmdidaktik aufweisen. Laut Surkamp (2004, 240) ist dies mitunter jenem Faktum geschuldet, dass die Literaturdidaktik eine längere Tradition vorweisen kann und sich daher seit jeher stärker im Unterricht und in der Ausbildung der Lehrkräfte etabliert hat. Aufgrund dieses immer noch bestehenden Mangels im Bereich der filmdidaktischen Ausbildung sind Lehrende häufig nach wie vor nicht in der Lage einzuschätzen, welche Elemente eines Films für den Unterricht interessant sein könnten, wie man diese angemessen für den Unterricht aufbereitet und welche im Lehrplan verankerten Lernziele damit überhaupt bedient werden. (vgl. Surkamp 2004, 240f)

Wenn Filme in den Unterricht eingebunden werden, dann handelt es sich relativ oft um Literaturverfilmungen, wo besonders der inhaltliche Vergleich bezüglich Werktreue im Vordergrund steht oder sie als Ergänzung zum Original eingesetzt werden. Sie werden dahingehend noch zu wenig als selbständige Kunstform mit adäquatem Analyseinstrumentarium eingesetzt. Besonders im Sprachenunterricht wird den vielzähligen Analyse- und Funktionsbereichen des Films, entgegen ihres eigentlichen Potenzials, zu wenig Beachtung geschenkt. Vor allem die kulturdidaktische Komponente des Films wird dahingehend nicht ausreichend bedient, weil es für die meisten Sprachen immer noch kein schulisches Kerncurriculum für die dafür themenspezifisch geeignetsten Filme gibt. (vgl. Surkamp 2004, 239)

Im Jahr 2003 wurde in Berlin eine Konferenz zum zukünftigen Umgang mit Filmen im Unterricht abgehalten. (vgl. (<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003>) Die Zielsetzung bestand darin, filmische Erziehung in Lehrpläne zu integrieren und sie zu einem elementaren und zentralen Bestandteil des Regelunterrichts zu machen. Diese Konferenz betrifft zwar Deutschland, bezeugt jedoch eine weiter wichtige Entwicklung im Verlauf der Filmdidaktik. Folgender Ausschnitt soll einen Eindruck vermitteln, wie diese Ziele konkret formuliert wurden:

„Bildungsziel ist es, zu lehren und zu lernen, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren – und das quer durch die Disziplinen und Fächer. Filmkompetenz muss integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung an den Universitäten – inklusive Leistungsnachweis sein. Ein obligatorischer Filmkanon, der von einer kompetenten Kommission aus Filmemacherinnen und -machern, Filmwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, Filmhistorikerinnen und -historiker und filminteressierten Pädagoginnen und Pädagogen zusammengestellt wird, sollte geschaffen werden. Der Austausch zwischen den bereits vorhandenen Hochschulen für Filmkompetenz, nämlich den Filmhochschulen, und den Universitäten und Schulen sollte hergestellt und dann zum Pflichtprogramm gemacht werden.“ (<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003>)

Besonders entscheidend für die pädagogische Praxis ist auch die Etablierung eines Filmkanons, auf den Lehrende themenbezogen zurückgreifen können, denn der Mangel an adäquatem Material ist eine der schwerwiegendsten Hemmungen für den Einsatz von Filmen im Unterricht. Der Filmkanon versteht sich dahingehend als Angebot für die pädagogische Praxis, ist jedoch keineswegs unreflektiert für jegliche Gruppen in jeglichem Alter heranzuziehen. Vielmehr sollte man als Lehrkraft persönlich wie fachlich begründen können, warum welcher Film zu welchem Lernziel in Frage kommt, und ob auch die jeweiligen Lernenden einen Zugang dazu finden und Interesse dafür aufbringen können.

„Mit dem Kanon von 35 Filmen sollen die verantwortlichen Bildungspolitikerinnen und -politiker sowie die interessierten Pädagoginnen und Pädagogen zu einer konstruktiven Diskussion um ein filmschulisches Kerncurriculum eingeladen werden. Dieser Filmkanon soll als repräsentative Basis für die Auseinandersetzung mit dem Medium Film in den Schulen dienen.“ (<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43637/dokumentation-filmkanon>)

Auch wenn sich nicht jeder Film für jeden Unterrichtszweck eignen mag, so hatten ihm doch allgemeine Darstellungsweisen an, welche sich gezielt heranziehen lassen, um den verschiedensten Teilbereichen des Unterrichts eine wertvolle Vermittlungsgrundlage zu bieten. Zum Teil erfordert die Rezeption solcher komplexen audiovisuell dargestellten Inhalte jedoch ein großes Repertoire an Analysefähigkeit, wie in folgenden Kapiteln noch genauer erläutert wird. (vgl. Welke 2013, 50)

### 2.2.2 Filmdidaktik im Ausblick

Mit der Etablierung des Lernziels der Filmkompetenz liegt nun ein Anlass vor, der Filmlese-Schwäche im Unterricht entgegenzuwirken. Dafür ist es notwendig, den Lernenden die filmspezifische Darstellungsweise der audiovisuellen Texte durch die Aneignung von filmanalytischen Fähigkeiten, wie beispielsweise auch dem facheinschlägigen Vokabular, näherzubringen und im nächsten Schritt auch in den Unterricht einzubetten. Durch solche Kompetenzen erweitert sich das Repertoire der Leseweise von Filmen im Allgemeinen und schafft demnach auch einen Mehrwert bei der Interpretation von Filmen außerhalb der Schule. (vgl. Surkamp 2004, 242)

Die Bandbreite filmischer Analyseebenen fordert auch dazu auf, den Film aus seiner ehemaligen Rolle des Lückenfüllers loszulösen und ihm jene Aufgabengebiete zu übertragen, welche er zu erfüllen vermag. Dahingehend kommt dem Film die Rolle zu, wesentliche Beiträge zur Ausbildung der allgemeinen Medienkompetenzen zu leisten. Diese Medienpädagogik versteht sich nicht nur mehr als Mittel zum Zweck, auf möglichst kompakte Weise Eindrücke zu einem spezifischen Thema aufzuarbeiten, sondern sie beinhaltet ebenso die Aufgabe die technischen, ästhetischen, symbolischen und kommunikativen Werkzeuge des Mediums Film zu erarbeiten und diese in den Vordergrund der Analyse im Unterricht zu stellen. (vgl. Welke 2013, 49)

„Nur wer aufmerksam beobachten kann, wer Bildbotschaften nicht als eindeutig und allgemeinverständlich ansieht, sondern als eigenständige Werke, die eine andere Qualität besitzen als schriftsprachliche Texte

und dementsprechend auch andere didaktische Mittel erforderlich machen, wird die vielschichtigen inhaltlichen und ästhetischen Facetten eines durchdachten Films erkennen können.” (Bergala 2006, 8)

### 2.2.3 Der Film in der Fremdsprachendidaktik

Dass es viele Gründe gibt, warum man Filme in den Unterricht einbinden sollte, wird auch im nachfolgenden Kapitel zum didaktischen Potential von Filmen noch genauer erläutert. Hier wird zunächst aber darauf eingegangen, weshalb Filme besonders im Fremdsprachenunterricht ein nützliches didaktisches Unterrichtsmedium darstellen. Zuerst kurz zu einem Abriss der Fremdsprachendidaktik im Verlauf, damit man nachvollziehen kann, welche methodische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik durch den Film bedient werden können und welche nicht.

So wie sich die allgemeinen didaktischen Ansätze im Lauf der Zeit veränderten, so wurden auch die innerhalb der Fremdsprachendidaktik verwendeten Methoden immer wieder ihren Zielen angepasst. Während im 19. JH noch die Grammatik-Übersetzungs-Methode (bestehend aus kontrastiver Analyse und Übersetzung) Anwendung fand, setzte sich darauf ihr diametral entgegengesetzter Ansatz der direkten Methode (zielsprachenorientierter Unterricht) durch. Als nächstes wurden um die 40er-Jahre des 20. JH mit der audiolingualen Methode die vier sprachlichen Fertigkeiten (hören, lesen, sprechen und schreiben) in den Fremdsprachenunterricht etabliert. Dieser zwar bereits auf Mündlichkeit und Nachahmung von Kommunikationssituationen ausgelegte Zugang hatte jedoch noch sehr starre und weniger praxisnahe Übungsmuster, als sie die ihr darauffolgende kommunikative Methode gewährleisten konnte und kann, denn diese ist in mehrfach abgewandelter Form auch heute noch im Einsatz. Dabei wird jenen fremdsprachlichen Fähigkeiten besonders großer Stellenwert eingeräumt, die zu einer authentischen Kommunikation in der Zielsprache befähigen. Auch inhaltlich orientiert man sich an jenem Material, das die linguistische Pragmatik in den Vordergrund rücken lässt und zur Kommunikationskompetenz beiträgt. Im Zuge dessen kam es auch besonders im Fremdsprachenunterricht vermehrt zu einer Verschränkung mit der audiovisuellen Methode, wo man Anhand von authentischem audiovisuellem Material (wie Spielfilme, Kurzfilme, Videos etc.)

Sprech- und Sprachproduktionsanlässe kreieren will. Zudem besitzt derartige Unterrichtsmaterial aus der Zielsprache nicht nur Potential dazu, den Fremdsprachenunterricht mit authentischem Sprachmaterial aus der Zielsprache zu bedienen (wozu auch bspw. die Erarbeitung sprachlicher Varietäten gehört), sondern es werden auch für die interkulturellen Kompetenzen Diskussionsanlässe und Bearbeitungsaufgaben geschaffen, was den audiovisuellen Medien ein fachübergreifendes Potential beimisst, das über den Fremdsprachenunterricht hinausgeht. (vgl. Fäcke 2010, 33f; zitiert nach Thiele 2012, 2f)

Medien, und zwar besonders jene audiovisueller Natur, verleihen dem Fremdsprachenunterricht also den Mehrwert, authentisches Material aus der Zielsprache und der Zielkultur wiedergegeben zu können. Zudem bringen sie bei einem gezielten, unterrichtsbezogenen Einsatz die Möglichkeit mit sich, das Methodenrepertoire der Lehrenden zu erweitern, was besonders der Schaffung von schriftlichen und oralen Produktionsanlässen dienlich sein kann. (vgl. Thiele 2002, 41) Dass dies nicht automatisch, sondern nur mithilfe einer adäquaten und zielgerichteten Didaktisierung möglich ist, untermauert folgendes Zitat:

„Hier stößt der Medieneinsatz im kommunikativen Fremdsprachenunterricht allerdings an klar bestimmbare Grenzen. Sprache als Äußerungsform menschlicher Existenz ist ein soziales Ereignis; als solches kann es mithilfe von Medien zwar zeitweise stimuliert, aber nicht ersetzt werden. Die Ziele des modernen Fremdsprachenunterrichts können nicht erreicht werden, wenn Menschen als Kommunikationspartner aus dem Lehr- und Lernprozess ausgeklammert bleiben.“ (Freudenstein 1995, 289; zitiert nach Thiele 2012, 41).

Die Einbindung audiovisueller Medien in den Sprachunterricht wird ob ihres Potentials auch im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* dezidiert festgehalten und sie sind dort im Kompetenzen-Register auch extra ausgewiesen, wie man auf Seite 77 des folgenden Links zum GERS in aufgelisteter Form einsehen kann. (vgl. <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>)

Filme spielen daher eine omnipräsente Rolle im Fremdsprachenunterricht zur Erarbeitung interkultureller und sprachlicher Inhalte. Sofern sie adäquat didaktisiert werden, stellen sie eine praktische Möglichkeit dar, die im Fremdsprachenunterricht wichtigen Kompetenzen – wie sie im GERS ausgewiesen sind – zu fördern. Welche Aufgaben sie sonst noch erfüllen, und aus welchen Anlässen man sie in den Unterricht – und nicht nur in den Sprachunterricht – einbinden sollte, wird nun thematisiert.

## 2.3 Das filmische Potential im Unterricht

Es hat sich in den vorangehenden Kapiteln bereits angedeutet, dass Filmen ein überaus großes Potential zur Vermittlung von Inhalten aus vielerlei Bereichen anhaftet. In folgendem Kapitel soll nun genauer darauf eingegangen werden, welche Kompetenzen durch Filme bedient werden können und warum sie sich dafür eignen. Es ist vorwegzunehmen, dass bei der Ausführung das Gewicht auf jenen Aspekten liegt, unter denen auch die Analyse von *Fresa y Chocolate* durchgeführt wird – nämlich auf jenen der interkulturellen Dimension. Würde man versuchen, den vollen Umfang des Potentials von *Fresa y Chocolate* für den Unterricht festzuhalten, würde dies am eigentlichen Zweck dieser Arbeit vorbeigehen und zudem deren Rahmen sprengen. Der Fokus liegt deshalb vor allem auf der Einsatzebene des Films als Träger kultureller Praxen, Symboliken, Werte und Normen. Zunächst werden wir uns den Bereichen der allgemeinen Medienkompetenz, der Filmkompetenz und deren Verschränkung widmen.

### 2.3.1 Zur Film- und Medienkompetenz

Filme dienen häufig nicht nur dazu, sprachliche, kulturelle oder ästhetische Inhalte zu transportieren, sondern tragen bei einer tiefgründigeren Auseinandersetzung auch zu einer ausgeprägteren allgemeinen Medienkompetenz bei. Der Fokus liegt in diesem Bereich beispielsweise auf der gesamtheitlichen medienästhetischen Bildung, welcher vor allem durch den Einsatz möglichst hoher Diversität an filmischen Darstellungsformen Rechnung getragen werden kann. (Welke 2013, 52)

Zieht man nun einen Spielfilm für den Unterricht heran, so ergeben sich zumindest drei Ebenen, deren Analyse den didaktischen Zielen der Medien- und Filmkompetenz Rechnung trägt und deren Wirkungsweise deshalb besonders zu schulen ist. Bei der ersten Ebene, der visuellen Rezeption, geht es um die Entschlüsselung von Bildern und Sequenzen und mitunter um die Verknüpfung von vorkommenden Symboliken an das vorhandene Wissen, um im Anschluss neue Zusammenhänge zu erarbeiten. Die Schulung auf der auditiven Ebene soll es ermöglichen, Zusammenhänge zwischen dem auditiven Code und dem Geschehen auf der visuellen Ebene zu erschließen. Auf der ästhetischen Ebene soll beispielsweise ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass gewisse Darstellungsweisen im Film in kulturellen Inszenierungsmustern verankert sein können und somit oftmals kulturspezifische Erzählmuster mit kulturell gefärbter Weltdeutung beinhalten. Diese Unterteilung der Analyseebenen ist, so kann argumentiert werden, nicht nur der Analyse von Spielfilmen vorbehalten, sondern ist ohne weitere Mühe auch auf andere audiovisuelle Texte umzumünzen. Neben dem Spielfilm gibt es noch eine Vielzahl anderer Formate audiovisueller Texte, mit denen man im Unterricht arbeiten kann. Man kann beispielsweise auf Nachrichtensendungen, Familienserien und Werbespots oder Dokumentarfilme zurückgreifen. (Schumann 2009, 175-176)

Es bedarf jedoch schon vor dem eigentlichen Einsatz im Unterricht einer angemessenen Einführung in die grundlegendsten gestalterischen Merkmale von Filmen. Die Figurenanalyse, die spezifische Symboldeutung, die Erzählweise, die Bild- und Tongestaltung sowie mögliche Dekodierungen der komplex ineinandergreifenden Audio-Visualität stellen dabei solche Bereiche dar, deren Vermittlung für die Rezeptionsweise aller Filme relevant sind und wiederum auch auf die Analyse anderer audiovisueller Medien und deren Inszenierungsmöglichkeiten übertragbar sind. (De Florio-Hansen 2009, 188-189)

Häufig wird man mit der Meinung konfrontiert, dass filmische Erzählmuster ihren literarischen Pendanten in Komplexität und Vielfalt hinterherhinken. Auch mitunter deshalb verzichten viele Lehrende vollständig auf die Vermittlung und entschließen sich nur einen oberflächlichen oder gar keinen Einblick in die zu-

grundlegenden Inszenierungstechniken und Gestaltungsmöglichkeiten zu geben. So sind Lernende oft im Umgang mit literarischen Erzähltechniken äußerst versiert, wogegen im filmischen Bereich ein derartiger Mangel besteht, dass es aufgrund von Inkompetenz gegenüber den filmischen Erzählmustern und -techniken zu inhaltlichen Missdeutungen kommen kann. Würde die Leseweise von Filmen in der Ausbildung verstärkt geschult werden und die ineinandergreifenden ästhetischen Analyseebenen von Schnitt, Montage, Ton, Analepsen (Rückblende) und Prolepsen (Vorausblende) etc. genauer beleuchtet werden, dann würde es nicht nur seltener zu derartigen inhaltlichen Missverständnissen zwischen Zuseher und Leinwand kommen, sondern das Medium Film würde an sich nochmal völlig anders, nämlich distanzierter, profunder und vielfältiger, rezipiert werden können. (vgl. Fric-Sachslehner 2016, 19-20)

Die ausgefeilte Vertrautheit mit genannten Techniken ermöglicht mitunter auch seine eigenen Wahrnehmungsmuster und seine individuellen Lesearten zu reflektieren und darauf aufbauend zu schulen. Sollte man beispielsweise den Inhalt von Horrorfilmen nicht ertragen, während andere daneben sitzen und sich über die inkohärente Erzählweise lustig machen, dann könnte dies ein potentieller Fall sein, in dem eine intensivere Beschäftigung mit den zugrundeliegenden Inszenierungstechniken der so furchteinflößenden Inhalte zu einer Betrachtungsweise führt, die der Leseweise anderer Zuseher näher kommt und eine Perspektivenänderung bewirkt. Man könnte im weitesten Sinne behaupten, dass die Filmkompetenz in ein größeres Verständnis für die vielfältigen Wahrnehmungsmuster münden kann, welche nicht nur auf persönliche, emotionale Vorerfahrungen basieren, sondern eben auch von dem Knowhow und der Objektivierbarkeit von Inhalten bestimmt werden können. Geschulte Wahrnehmungsweisen von spezifischen Erzähl- und Inszenierungstechniken können des Weiteren auch die individuelle, aktive Wiedergabe von Inhalten und das Geschichtenerzählen fördern. Es handelt sich um ein Instrumentarium, das dazu dienen kann, die eigene Kreativität beim Erzählen auszubauen. (vgl. Fric-Sachslehner 2016, 20-21)

Folgende fünf Punkte könnten für den Ausbau einer Filmkompetenz didaktische Ziele darstellen oder auch als Orientierungshilfe für Lernende dienen:

1: Die filmische Erzählung soll verstanden werden (oder zumindest aufgrund von existenten Mängeln bei den Erzähltechniken nicht nicht verstanden werden).

2: Filmische Stilmittel müssen erkannt, benannt und in ihrer Wirkung bestimmt werden können.

3: Lernende sollen die filmische Dramaturgie verstehen und sie in ihrer Funktion und Wirkung beschreiben können.

4. Sie sollen dazu fähig sein, filmische Elemente selbst zu gestalten, um dahingehend ihre Kompetenz zu filmischen Mitteln noch zu vertiefen.

5. Lernende sollen ein reflektiertes Verhältnis zu ihrer Rezeption haben. Dadurch können sie Filme für einen gewissen Zweck auswählen und können gegebenenfalls ein distanziertes Verhältnis zu emotionalisierenden Inhalten herstellen. (vgl. Hildebrand 2006, 48f)

Zusammenfassend könnte man noch folgende zwei Dimensionen nennen, die zwei bedeutsame Felder bei der Vermittlung von Film- und Medienkompetenz darstellen: Die medienpädagogische sowie die medienästhetische Dimension.

Bei der medienpädagogischen Dimension geht es in erster Linie um den sogenannten sachgerechten Umgang mit Medien und Filmen im alltäglichen Leben der Lernenden. Ein geschulter sachgerechter Umgang mit Filmen soll dazu führen, dass man dazu in der Lage ist, Filme für spezifische Zwecke und Bedürfnisse auszuwählen. Dabei ist die Herausbildung einer kritisch-analytischen Kompetenz sowie einer allgemeinen Nutzungskompetenz entscheidend. Es inkludiert also auch das Wissen um die Handhabung der technischen Geräte für das Abspielen von Filmen. Natürlich handelt es sich hierbei um absolute Basiskenntnisse, jedoch stellen sie eine unerlässliche Grundlage für das Arbeiten mit Filmen und Medien dar und sind somit sicherzustellen. (vgl. Abraham 2009, 69f)

Der Teilbereich der medienästhetischen Dimension umfasst die reflektorische Komponente des Medieneinsatzes. Dabei spielen sowohl die sprachliche als auch die medienästhetische Reflexion eine Rolle. Zum Beispiel kann die Informationsaufbereitung durch bildliche Medien im Rahmen der medienästhetischen Reflexion zum Argumentationsgegenstand werden. Dabei kann auch die Semiotik von bewegten Bildern thematisiert werden und ergründet werden, inwiefern sie in manchen Bereichen (wie beispielsweise der Werbung) eingesetzt wird, um gezielte Reaktionen auszulösen. Die Entschlüsselung von audiovisuellen Symboliken und Darstellungsmustern sollen zu einem tiefgreifenderen Verständnis für die Wirkungsweise von bildlichen Medien führen. (vgl. Abraham 2009, 70) Die in dieser Arbeit enthaltene Filmanalyse und ihre Didaktisierung in den nachfolgenden Kapiteln werden praktische Beispiele für solche Entschlüsselungen der Filmsemiotik liefern, wodurch die Wichtigkeit der Kenntnisse über Filmsprache ausreichend belegt werden soll.

### 2.3.2 Die kulturelle Dimension

Beim Einsatz von Filmen im Unterricht liegt der Brückenschlag zur Kulturwissenschaft und deren Analyseobjekten nahe, so wie es auch im Rahmen des traditionellen Literaturunterrichts bereits praktiziert wird. Hier geht es darum, welche kulturspezifischen Merkmale in einem Filmen medial inszeniert und transportiert werden. Solche kulturspezifischen Merkmale können äußerst divers sein. Dies kann sich zunächst noch auf paralinguistische Phänomene wie den Einsatz von Mimik, Gestik und den Lautcharakter der Sprache und damit auf kulturspezifische Kommunikationsformen beziehen, jedoch ebenso auf geographische, politische und soziokulturelle Gegebenheiten sowie auf Normen und Werte – auch kontrastiv mit anderen Kulturräumen. Auf diese Weise können den Lernenden die Unterschiede der Lebenswelten und die Differenz zur eigenen Kultur auf plastische Weise nähergebracht werden, wodurch im Umkehrschluss wiederum die eigene Kultur einem kritischeren Blickwinkel ausgesetzt werden kann. Es bedient damit mitunter jenes Lernziel der Vermittlung von Verschie-

denheit und Gleichwertigkeit bestehender Lebensweisen und beugt vor, der eigenen Kultur aufgrund von bestehender Distanzlosigkeit eine höhere Natürlichkeit und infolgedessen Wertigkeit einzuräumen. (vgl. Surkamp 2004, 243)

Um dem Unterricht eine Basis für die Filmanalyse auf interkultureller Ebene zu geben, muss zunächst die theoretische Fundierung eines kulturwissenschaftlich ausgerichteten Unterrichts geklärt werden, weshalb der Definition und dem Bedeutungsrahmen des Kulturbegriffs nachzugehen ist. Kultur ist zunächst ein Konzept, welches alles Menschgemachte in sich vereint und begrenzt sich dabei keinesfalls nur auf isolierte künstlerische Produkte aus der Malerei, der Musik oder der Literatur. Vielmehr fußt der Begriff auf einem mehrdimensionalen Konzept, in welchem sich die jeweiligen Kulturen und Kulturbereiche wechselwirkend beeinflussen, wodurch sie stets einen dynamischen Charakter aufweisen. (vgl. Surkamp 2004, 245)

Dieser Vielfalt ist auch im Unterricht nachzukommen, denn durch verschiedenste Textformen und -formate, wie eben die Bildanalyse eine darstellt, werden auch unterschiedliche Rezeptionsweisen für unterschiedliche Kulturbereiche geschult. Bezieht man den erwähnten Kulturbegriff in den Fremdsprachenunterricht ein, so bedient man sich durch den Film an einem Medium, das aufgrund seiner vielschichtigen Audiovisualität und Gestalt den Anforderungen kulturellen Lernens auf bestem Weg nachkommen kann. Durch eine Figurenanalyse können beispielsweise das Gefühlswesen, die kollektiven Erfahrungen und Überzeugungen, die kulturspezifische Sinngebung gegenüber Objekten und die Perspektiven und Haltungen gegenüber fremden Kulturen sowie deren dynamischer Kontext ins Zentrum gerückt werden. Bei derartigen Analysen bewegen wir uns auf der mentalen Ebene des Kulturbegriffs. Daraus, durch die Auseinandersetzung mit medialer Manifestation, resultiert jenes Kontinuum an Wissen, das wir größtenteils über fremde Kulturen und auch über unsere Kulturen erlangt haben. Man kann dahingehend sozusagen von Filmen in der Funktion von Mentalitätsdokumenten einer Kultur sprechen. Um die kulturellen Gegebenheiten in einem Land möglichst zusammenhängend und umfassend zu vermitteln und infolgedessen zu einem kompletteren Kulturverständnis des Ziellands beizutragen,

ist auch die Analyse auf sozialer Ebene ein wesentlicher Bestandteil, wie wir im Kapitel 2.3.4 noch genauer erläutern werden. (vgl. Surkamp 2004, 246f)

„Das interkulturelle Potenzial von Spielfilmen besteht darin, dass sie die affektive, narrative und visuelle Komponente von Kommunikation zur Geltung bringen und interkulturelles Verstehen als einen komplexen Wahrnehmungsvorgang von Sehen und Hören, Mitfühlen und Distanzieren, kulturellem Kodieren und Dekodieren erfahrbar machen, als einen Wahrnehmungsvorgang, bei dem auch non-verbale und para-verbale Elemente als Bedeutungsträger eine wichtige Rolle spielen.“ (Schumann 2009, 171)

Spielfilme weisen ein Zusammenspiel komplexer Codes mit einer dichten Informationsanhäufung auf, mit denen das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft untersucht werden kann. Auf dieser Basis eignen sie sich hervorragend für die Vermittlung von inter- und transkulturellen Themen, und zwar im erzieherischen wie bildungstechnischen Rahmen. (De Florio-Hansen 2009, 193)

Der Film fordert in diesem Bereich durch seine suggestive Kraft dazu auf, sich gemeinsam mit fremden Lebenswelten auseinanderzusetzen und im Zuge dessen durch die Analyse der Inhalte zu einem Resultat zu gelangen, das in einer empathischeren Wahrnehmung der Zielkultur, also jener Kultur, die im Film veranschaulicht ist, mündet. Dabei sind die kontrastiven Vergleiche zur eigenen Kultur oft besonders ergiebig. Auch transkulturelle Phänomene können mit Filmen thematisiert werden. Das sind solche, die über die Kulturgrenzen eines gewissen Raums hinausgehen und erst in ihrer gesamten Ausprägung durch das Bilden von Zusammenhängen erschlossen werden können. Bei der Erarbeitung kultureller Inhalte durch filmische Medien kann man eine Subkategorisierung des Verfahrens vornehmen, was durch die Grundprinzipien des interkulturellen Lernens im Europäischen Referenzrahmen dargestellt werden kann. Sie erstrecken sich von einer affekt- und erfahrungsorientierten Sensibilisierung für die Andersartigkeit von Kulturen (*savoir être*), über die kognitiv- kompetenzorientierte Ebene der Aneignung von Wissen über verschiedene kulturelle Eigenschaften (*savoir*), bis zur handlungsorientierten Instanz (*savoir faire*), wo schließlich das

gelernte kommunikative und kulturelle Wissen in der eigentlichen Begegnung mit Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen zur Anwendung gebracht wird. Durch diesen Dreischritt soll eine möglichst gelungene Kommunikation, basierend auf möglichst ausgeprägtem Verständnis und folglich möglichst wenigen Missverständnissen, gewährleistet werden. (Schumann 2009, 172f)

### 2.3.3 Kulturelles Wissen und landeskundliche Fakten

Kulturelles Wissen ist nicht mit landeskundlichen Fakten gleichzusetzen. Bezieht man Filme in den Unterricht mit ein, so sollte man diese nur sehr bedingt zur Vermittlung von landeskundlichen Fakten verwenden. Rein faktische (oder im Allgemeinen als Faktum angesehene) Bestände über die politische Geschichte eines Landes sollten eher durch sachlichere Quellen (wie durch Lexika oder Geschichtslehrbücher) erschlossen werden. Das steht natürlich einer näheren Ausführung, Ergänzung oder Erläuterung durch filmische Elemente, in denen auf solche Fakten referiert wird, nicht im Weg. Außerhalb von Dokumentationen haben Filme aber keine abbildende Funktion (oder nicht die zentrale Absicht sachlich zu informieren), sondern sind vielmehr multimodale Darstellungsformen und geben Eindrücke zu Ausschnitten einer Thematik zu einem gewissen Zeitpunkt und innerhalb der ideologischen Haltung der produzierenden und rezeptierenden Gesellschaft wieder. Es können zwar durchaus Ähnlichkeitsrelationen zwischen landeskundlichen Fakten und der Narration bestehen, jedoch haben filmische Texte jederzeit das Potential über die Grenzen des Realen hinauszugehen, was eine Differenzierung äußerst schwierig macht. Es handelt sich bei filmischen Texten folglich genauso um fiktive Konstruktionen, wie es bei herkömmlicher Literatur der Fall ist. (vgl. Welke, 2013: 57f)

In Filmen materialisiert sich Kultur als komplexes Gesamtbild von Empfindungen, Denkweisen, Normen und Werten durch all diejenige, die einen Beitrag zur Filmgestaltung geleistet haben. Die Darstellungsweise unter Anwendung der ästhetischen Filmmittel zeigt die realen interkulturellen Gegebenheiten dadurch nur sehr bedingt. Sie sind vielmehr durch technische und erzählerische Mittel verzerrte Wirklichkeitsvorstellungen eines Individuums oder eines Kollektivs.

Filme sind dadurch Träger von Selbst- oder Fremdwahrnehmung und sagen infolgedessen indirekt auch etwas über die Denkweisen und Kulturvorstellungen der Entstehungsgesellschaften aus. Sie entstehen sozusagen aus einer Wahrnehmungsweise, brechen diese auf und kreieren dadurch neue Wirklichkeitsentwürfe. Sie sind als kulturelle Sinnabbildungs- und Sinnbildungssystem im Kontext von Kultur zu verstehen. (vgl. Surkamp 2004, 247-249)

Zu klären gilt es, welche Merkmale einer gewissen Kultur in Filmen vorhanden sind und wie man diese filtern und für den Unterricht einsetzen kann. Im Rahmen dessen kann man sich beispielsweise gezielt mit der Analyse von Figuren auseinandersetzen. Sie agieren häufig nach typischen Mustern und geben somit die für eine gewisse Kultur klassischen Handlungs- und Reaktionsmuster wieder (wenn auch oft überzeichnet) und bedienen die Funktion der mentalen Repräsentation gewisser Bevölkerungsgruppen. Dabei muss man jedoch durch angemessene Analyse zwischen abbildenden Mustern und Stereotypen differenzieren können, was häufig eine schwierige Aufgabe darstellt. Auf der Grundlage der Wechselwirkung zwischen der außerfilmischen Wirklichkeit und ihrer medialen Vermittlung im Film kann den Lernenden veranschaulicht werden, welche Mittel sich Filme bedienen und wie sie diese auch im außerschulischen Umfeld für eine profundere Inhalts- und Formanalyse einsetzen können. (vgl. Surkamp 2004, 249-251)

„Das Grundprinzip der Narration ist die Bedeutungszuweisung in der Auseinandersetzung mit Welt. Sie geschieht gebunden an fiktive Figuren und ist abhängig von kulturspezifischen Wirklichkeitskonstruktionen.“ (Welke, 2013: 57)

#### 2.3.4 Die soziale Dimension

Hierbei geht es um jene Faktoren, die Einfluss auf die Produktions- und auch auf die Rezeptionsbedingungen nehmen. Den Lernenden soll bewusst gemacht werden, dass audiovisuelle Texte nicht isoliert von äußerlichen Einflüssen produziert werden, sondern in einem dialektischen Verhältnis stehen. Solche Einflüsse können von den Medienbetrieben, den Finanzierungsinstanzen, der ideologischen Ausrichtung der Auftraggeber sowie der Normen, Interessen und Ideale

einer Gesellschaft und Volkswirtschaft ausgehen. In extremen Bedingungen können sich solche Faktoren sogar erheblich auf die Ästhetik und den Inhalt eines Films auswirken. Bestehende ökonomische oder politische Spannungsverhältnisse mit den Produzenten oder dem politischen Umfeld sind solche Faktoren, deren Einfluss erheblich auf das Resultat einwirkt. Bis hin zur Zensur gibt es dabei verschiedenste Graduierungen. Auch sollte die Frage nach dem Zweck des Films gestellt werden, weil diese Rückschlüsse auf tiefgreifendere Fragen zum Inhalt veranlasst, wenn auch nicht die Interpretation vorbestimmen soll. Es geht vielmehr darum: Priorisiert der Film vorrangig einen ästhetischen, ökonomischen, sozialpolitischen Zweck? Mainstream-Filme folgen beispielsweise einem gewissen Plot-Muster und einer gewissen Ästhetik, um die Gewohnheiten der Zuschauer zu bedienen und sie folglich hauptsächlich durch die Bedienung von Erwartungen auf der ästhetischen Ebene zufrieden zu stellen. (vgl. Surkamp 2004, 253-255)

Filminhalte sind grundsätzlich zunächst nur eine mögliche, punktuelle Auffassung einer gesellschaftlichen Wirklichkeit durch die Zuseher. Die darin transportierten Inhalte sind demnach auch in diesem Rahmen zu verstehen. Werden fremdkulturelle Normen, Alltagssituationen oder kollektive Symbole inszeniert, dann beruht diese Inszenierung also auf einer von vielen möglichen Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Diese Inszenierungsweise hängt wiederum häufig mit kulturspezifischen, darstellerischen Tendenzen zusammen. (Schumann 2009, 174)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass für eine umfassende Erziehung hin zum Lernziel der Filmkompetenz auch ein Grundverständnis für den Einfluss der sozialen Dimension vermittelt werden soll. Erst dadurch kann klar werden, welchen Beitrag außerfilmische Produktionsbedingungen auf das filmische Resultat haben und welche Bedeutung die Interessen eines etablierten Publikums sowie deren Vorlieben bei der Entstehung eines Films spielen. Insgesamt schärft man damit nicht nur die Analysefähigkeit für einen vorliegenden Film und seinen Hintergrund, sondern man aktiviert auch Kanäle, welche die Wahrnehmung bevorzugter filmischer Muster hinterfragen. (vgl. Surkamp 2004, 257)

Diese gesellschaftspolitische Funktion beinhaltet jedoch zugleich Macht und Verantwortung. Wenn ein Film aufgrund seiner ideologischen Komponenten das Publikum polarisiert und dadurch gegen sich aufbringt, dann kann das darauf basieren, dass man als Regisseur auf einer der vielen genannten Instanzen falsche Entscheidungen getroffen hat bzw. diese falsch bewertet hat. Besonders zu beachten ist, dass ein Film nicht nur Inhalte transportiert, sondern an sich Inhalt ist – wie bereits Marshall McLuhan im Jahr 1964 in seinem Buch *Understanding Media: The Extensions of a Man* darlegte. Das bedeutet, dass schlecht inszenierte Inhalte beim Publikum nicht ankommen, wogegen sie bei guter Inszenierung vielleicht hervorragend zur Geltung kommen würden. Ein guter Film besteht daher nicht nur aus einer guten *Message*, sondern fußt auch auf einer ästhetisch wertvollen Inszenierung, denn Filme sind für die Zuseher auch Unterhaltungsform. (vgl. Antonio Évora 1996, 118f)

### 2.3.5 Die sprachliche Dimension

Filme tragen bei angemessener Aufbereitung das Potential in sich, die Erarbeitung der vier großen kommunikativen Fertigkeiten einer Sprache (Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen) zu umfassen und bieten darüber hinaus auch das audiovisuelle Verstehen. Vor allem der Kontakt der Lernenden mit authentischen mündlichen Kommunikationen in Monolog- und Dialogform gestaltet sich für den (Fremdsprachen)-Unterricht als äußerst nützlich. Das Verstehen der Äußerungen beschränkt sich dabei nicht auf die Bedeutung der Worte, sondern verlangt auch, sich mit Sprechrhythmus, Intonation, Sprechtempo und Dialekten auseinanderzusetzen. Genau diese Kompetenz, Zusammenhänge vom Akustischen zum Visuellen und umgekehrt erschließen zu können, wird durch den Begriff des Hör-Seh-Verstehens zusammengefasst, was im Kapitel 2.3.8 genauer behandelt wird. Neben dem Ausbau der gängigen Fertigkeiten trägt der Film durch seine Fiktionalität auch zum Ausbau von Vorstellungskraft bei. Narrative Muster können gewissermaßen auf die Erzähl- und Wiedergabeweise von Realität der Lernenden übergehen. (vgl. Leitzke-Ungerer, 2009: 13f)

Insbesondere kann aber auch das Vokabular im Bereich von Redewendungen und Sprichwörtern, umgangssprachlichen Floskeln und im Rahmen von Körpersprache, Mimik, Gestik, Geräuschen und raumordnenden Beschreibungen erweitert werden. (vgl. Schwerdtfeger 1989: 26f)

Neben dem Hör-Seh-Verstehen kann mit Filmen auch das Leseverstehen gefördert werden. Auch wenn es für gewöhnlich, abgesehen von kurzen vorkommenden Texten wie Briefen, keine immanente Verankerung im Filmgeschehen hat, so existieren in den meisten Fällen Zusatztexte, die in Verbindung mit dem Filmgeschehen gebracht werden können. Als Beispiele sind Drehbuchauschnitte, Primärtexte von Literaturverfilmungen oder Untertitel, die passagenweise eingespielt werden können, zu nennen. Darüber hinaus können im Rahmen eines Films auch die produktiven Fertigkeiten ausgebaut werden, und zwar bei angemessener Aufbereitung oftmals einfacher als beim Einsatz von Literatur in Papierform. Aufgrund ihrer Charakteristika besitzen Filme nämlich ein ungemein hohes kommunikatives Aufforderungspotential. Besonders solche Filme, die an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpfen, fordern dazu auf, die eigenen Standpunkte zu kontroversen Gegebenheiten zu äußern. In der Plurimedialität von Filmen in Bild, Ton und Sprache liegt zudem ein hohes Potential zunächst Inhalte auf emotionale Weise zu kanalisieren und daraus Motivation zu schöpfen, bevor nachfolgend eine sachliche Auseinandersetzung mit der Thematik eingeleitet wird. Des Weiteren wird durch die Gleichzeitigkeit der Rezeption dieser plastischen und fiktiven filmischen Wirklichkeit dieselbe inhaltliche, sprachliche und ästhetische Allgegenwärtigkeit für alle Rezipienten hergestellt, was als Basis für weiterführende mündliche oder schriftliche Weiterbearbeitung dienen kann. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 12-15)

Filmen sind zur Erarbeitung sprachlicher Inhalte bei angemessener Methodik aber kaum Grenzen gesetzt, weil Sprache in Filmen in ihren verschiedensten Varietäten und Ausprägungen als zentraler Inhaltsträger agiert. Auf eine tiefgreifendere Ausführung der Möglichkeiten wird an dieser Stelle bewusst verzichtet, weil sich auch die anschließende Filmanalyse nicht auf die sprachliche Instanz konzentrieren wird.

### 2.3.6 Die filmästhetische Dimension

Stellt man sich der Anforderung einen Film zu verstehen, so ist es unumgänglich, sich mit dem Zusammenspiel seiner visuellen, sprachlichen und akustischen Codes vertraut zu machen. Das Erarbeiten der einzelnen Gebiete funktioniert dabei häufig im Wechselspiel. Das Gesagte kann zum Beispiel hin und wieder durch das Gezeigte oder Gehörte sowie umgekehrt erschlossen werden. Um sich dieser Kompetenzen bestmöglich bedienen zu können, ist aufzuklären, mit welchen ästhetischen Mitteln Filme ihre Inhalte visualisieren (Montage, Licht, Schnitt etc.). Die Kompetenz zur Wirkung und Funktion filmischer Ausdrucksmittel, auch als *visual literacy* betitelt, gibt eine Hilfestellung bei den Sinnbildungsprozessen bei der Interpretation eines Films. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 12)

Um sie auszubauen und somit den Lernenden die Zusammenhänge zwischen Inhalt, Form und Funktion im Film näherzubringen, braucht es zunächst das nötige Werkzeug in Form einer Einführung in die filmspezifischen Ausdrucksmittel, was immer mit praktischen Beispielen aus einem Film erfolgen sollte. Im Rahmen der Filmanalyse kann man des Weiteren zwischen der filmästhetischen und der medienkritischen Analyse unterscheiden. Erstere umfasst die Aneignung des Wissens, welche filmischen Mittel es gibt und die zweite Instanz beschäftigt sich mit deren Wirkung und ihrer Funktion auf das filmische Geschehen. Insgesamt spricht man dann von der *film literacy*, welche es sich als generelles Hauptziel gemacht hat, die Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren. Wie eingangs angesprochen, versteht man darunter aber nicht nur die analytische Annäherung an das Filmgeschehen, sondern man sollte auch das Filmerleben, also den emotionalen, affektiven Zugang zum Inhalt, in die Analyse miteinbeziehen, denn von Filmen geht auch immer eine emotionale Faszination aus. Anzumerken ist hierbei, dass Filmkompetenz und Filmerleben keineswegs konträre Annäherungsebenen sind, sondern sich vielmehr gegenseitig ergänzen und bei einer Auseinandersetzung mit dem Film stets ineinandergreifen. Transportierte Emotionen können daher beispielsweise als Basis für eine nachfolgende, tiefgreifendere Analyse herangezogen werden. Die Filmkompetenz, zusammengesetzt aus dem

Zusammenspiel von Hör-Sehverstehen, der sprachlich-kommunikativen Komponente, der inter- und transkulturellen Komponente sowie der filmästhetischen und medienkritischen Komponente, stellt zwar das vordergründige, kognitiv-analytische Verfahren dar, kann aber nicht isoliert vom Filmerleben erarbeitet werden. Der emotionale Zugang gestaltet sich dabei nämlich als primäres Mittel des Erkennens. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 16f)

„Die Entwicklung einer ästhetischen Rezeptionskompetenz ist dabei an interpretative Verfahren gebunden, wie sie vergleichbar auch bei der Arbeit mit literarischen Texten oder künstlerischen Werken angewandt werden: Konzentration auf die Darstellung der Personen und die Personenkonstellation, Beachtung des soziokulturellen Kontextes und der Beschreibung von Raum und Zeit, Analyse der Handlungsführung und der Kompositionsprinzipien, Erfassen der Charakteristika des filmischen Erzählens mit Hilfe der Kameraführung und dem Spiel von Wechsel und Kohärenz im Erzählvorgang.“ (Schumann 2009, 178)

Doch wie lässt sich eine Schärfung der dafür benötigten Kompetenzen gezielt bewerkstelligen? Ein Hauptaugenmerk in der Aneignung solcher Kompetenzen liegt in der Vertrautheit mit dem filmtypischen Code und seiner anhaftenden Sprache und Begrifflichkeiten im Bereich der visuellen, auditiven und ästhetischen Ebene. Die Erkundung von unterschiedlichen Filmformaten (Dokumentarfilm, Spielfilm, Kurzfilm, Werbespot etc.) und von unterschiedlichen Bildgestaltungsverfahren, Kameraeinstellungen (Totale, Halbtotale etc.), Kameraführungsweisen und ausdifferenzierte Perspektivierungen (unterwerfende Frosch- und dominierende Vogelperspektive) sowie die Zusammenstellung solcher Aufnahmen durch spezifische Montagetechniken tragen zum Ausbau der Analysekompetenzen auf der visuellen Ebene bei. Auf auditiver Ebene ist mitunter zu vermitteln, inwiefern Töne im *on* oder *off* sowie *voice-over* das Verhältnis zum Visualisierten verändern. Dabei handelt es sich nicht nur um sprachliche Äußerungen (ob handlungstragend, dialogisch/monologisch, kommentierend etc.), sondern ebenso um insignifikantere Nebengeräusche oder musikalische Untermalungen, welche sich ebenso in ihrer Funktion in atmosphärischer, thematischer, leitmotivischer oder symbolischer Wirkung unterscheiden. (Schumann 2009, 176f)

Auch im Rahmen des Vergleichs von Filmen mit ihren literarischen Vorlagen kommt der Filmästhetik eine bedeutende Rolle zu. Liegt nämlich der Fokus bei komparatistischen Erarbeitungen lediglich auf der inhaltlichen Ebene, dann kommt es zu einem häufig zu einer inhaltlichen Abwertung des Films und zum anderen wird stark vernachlässigt, dass es sich beim Film um ein eigenständiges Medium mit eigener Semiotik handelt, welche es zum breiteren Verständnis des filmeigenen Inhalts auch zu entschlüsseln gilt, ohne den Inhaltsvergleich zur literarischen Vorlage zu machen. (vgl. Abraham 2009, 72)

Angemerkt sei auch, dass filmsprachlichen Darstellungsmitteln zwar keine zentrale Stellung im Unterricht eingeräumt werden muss, jedoch sind Kenntnisse darüber für die Lehrkraft bis zu einem gewissen Grad unerlässlich, um die intersubjektiven Differenzen in der Inhaltsauslegung der Lernenden reflektieren zu können, was im weiteren Verlauf auch als allgemeine Diskussionsgrundlage zu der Wirkungsweise von filmischen Mitteln im Unterricht dienen kann. Dabei ist besonders die Montage durch ihre Strukturierungsfunktion bedeutungstragend für die gesamtheitliche Rezeption durch die Lernenden. (vgl. Welke 2013, 54-56)

### 2.3.7 Die intermediale Dimension

Intermediale Referenzen kommen nicht nur in Adaptionen, also Verfilmungen bestehender Literatur vor. Es häufen sich ebenso intramediale Bezüge (von Film zu Film). Es scheint sogar beinahe unmöglich, dass ein Film nicht zumindest eine Referenz an vorhergehende Filme oder Texte beinhaltet. Bei diesen Referenzen handelt es sich wohlgefasst um bewusste Platzierungen, um dem Film einen interpretativen Mehrwert zu verleihen. Ignoriert man bei der interpretativen Analyse des Inhalts die Bedeutung von vorhandenen Prä- und Intertexten, so riskiert man somit den Verlust von bedeutungstragenden Sinneinheiten des Films. (vgl. Tonsern 2015, 40f)

Abgesehen von der genannten inhaltlichen Ebene verliert man bei ungenügend reflektierter und analysierter Intermedialität jene Analyseinstanz, auf jener der

kulturwissenschaftliche Zugang zum Film aufbaut. Mediale Inszenierungen und deren intermediale Bezüge sind dementsprechend nicht selten an die konkreten Produktions- und Rezeptionskontexte eines Films gekoppelt. Zieht man auch diese Ebene zur Analyse heran, so erlaubt dies Rückschlüsse auf kulturell bedingte Wirklichkeitsinszenierungen sowie auf die kulturell determinierte Bedeutung von bestehenden intermedialen Bezügen per se. Sie dienen folglich zur Erstellung von Bezügen zu anderen Analyse- und Kompetenzbereichen (vgl. Tonsern 2015, 42)

### 2.3.8 Das Hör-Seh-Verstehen

Verknüpft man Unterricht und audiovisuelle Medien, dann gibt es keinen Weg vorbei an der Hör-Seh-Fertigkeit. Dabei geht es um die gesamtheitliche Wahrnehmung von Bildern und Tönen jeglicher Art in ihrer temporalen und inhaltlichen Abfolge und um deren angemessene Interpretation. Dabei kommt es zu einer ständigen Wechselwirkung zwischen den beiden Ebenen. Es sind beim Hör-Seh-Verstehen zudem Parallelen zur natürlichen Wahrnehmung außerfilmischer Realität zu ziehen, weil es beiderseits zu kontextualisierter Sprache im visualisierten Rahmen kommt, welche auch körpersprachliche Elemente (Mimik, Gestik, Blicke etc.) aufweisen und ein räumliches Verhältnis zwischen den Akteuren in ihrem Kontext besteht. Sie ist also eine Fähigkeit, die auch außerhalb der Filmrezeption relevant ist, denn sie stellt auch eine allgemeine Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz in der realsprachlichen Welt dar. Die dichte Abfolge von Informationen bei ihrer gleichzeitigen Flüchtigkeit stellt für Lernende bei der Erarbeitung eine besondere Herausforderung dar. Demnach wird es auch kaum Ziel sein können, jegliche Informationen auf der auditiven wie visuellen Ebene deckend zu verarbeiten. Vielmehr geht es darum, Sinnzusammenhänge erschließen zu können. Zu lange Sequenzen können die Lernenden bei komplexen Zusammenhängen aufgrund von begrenztem Konzentrationsvermögen überfordern. Eine spezifische Aufgabenstellung ist für eine gezielte Analyse zielführender, weil sonst aufgrund der Fülle an Inhalten schnell die Kohärenz des Gesehenen verloren geht. (vgl. Welke 2013, 49-51)

„Filme verbinden Hörverstehen und Sehverstehen zu einem simultan ablaufenden Prozess, dem so genannten Hör-/Sehverstehen. Zum authentischen Sprachgebrauch kommt eine beobachtbare Handlung hinzu, die durch nonverbale Kommunikation unterstützt wird. Das Hör-/Sehverstehen ist demnach ein besonders vielschichtiger Prozess, in dem die Lernenden gleichzeitig auditive und visuelle Reize empfangen.“ (Grünewald 2009, 222)

Es handelt sich also um eine Kompetenz, die nicht nur der Filmästhetik zu eigen ist. Auch im privaten wie beruflichen Alltag sind wir ständig darauf angewiesen, in der Lage zu sein, visuelle und auditive Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten und dabei miteinander zu verknüpfen und zu ergänzen, um gesamtheitliche Eindrücke zu kreieren. Wie der kognitive Ablauf dieses Prozesses genau strukturiert ist, kann noch nicht mit Sicherheit postuliert werden. Es wird jedoch mitunter vermutet, dass sprachliche und visuelle Informationen in zwei voneinander getrennten Systemen unseres semantischen Gedächtnisses prozessiert werden, bevor sie kontextuell, aufbauend auf zugrundeliegenden Hypothesen, zur finalen Sinnerzeugung wieder zusammengeführt werden. Dadurch lässt sich auch festhalten, dass diese Sinnerzeugungsprozesse höchst individuelle Abläufe sind, allein weil sich Lernende stets auf unterschiedliche persönliche Erfahrungen stützen. Das Hör-Seh-Verstehen in einer Fremdsprache zu trainieren ist darüber hinaus ein zusätzlicher Bonus. (vgl. Roche 2010, 1246)

### 2.3.9 Filme und Emotionen

Schon Ende der 1980er-Jahre wurden Thesen zur emotionalen Wirkungsweise von Filmen im Unterricht aufgestellt. So sprach man davon, dass die lebendigen und komplexen Abbildungsformen die Äußerungsbereitschaft der Lernenden durch die emotional-affektiven Zugänge zum Inhalt verstärken und gleichzeitig die Deutungsbandbreite ausweiten. Lernenden wird dadurch infolge auch demonstriert, dass Interpretationen nicht in falsch oder richtig kategorisierbar sind, sondern Inhalte vielmehr auf Basis subjektiver Erfahrungen wahrgenommen werden und von anderen lediglich leichter oder schwieriger nachvollziehbar sein können. Dabei spielt neben dem Visualisierten auch das Ungesehene, also die Erzähllücken und deren Zusammenhänge mit dem Gesehenen, eine Rolle, weil

den Rezipienten hier eine besonders hohe Deutungsfreiheit eingeräumt wird, die aber letztendlich sinnkonstituierend für die gesamtheitliche Auslegung sein kann. Festhalten lässt sich demnach, dass der Film jedenfalls keine fixierte Bedeutung hat, sondern dass ihm die Zuschauer innerhalb seines Interpretationsrahmens Bedeutung zuweisen, welche sich wiederum durch subjektive Vorerfahrungen und Lebenswirklichkeiten und dadurch spezifizierte Wahrnehmungsweisen ergibt. Diese Interpretationen sind zwar individuell und frei, jedoch sollte man bei der Erläuterung seiner Sichtweise auf nachvollziehbare Fakten und deren Kontexte referieren können, um nicht in für andere als völlig abwegig erachtete Behauptungen abzudriften. Diese Kompetenz gilt es im Rahmen einer Filminterpretation ebenfalls zu schulen. (vgl. Lay 2018, 83f)

„Das Unterrichtsziel einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung heißt die Eindrücke und Beobachtungen sprachlich zu fassen und darzustellen, welche Assoziationen das Wahrgenommene auslöse, auf denen die aufgestellten Hypothesen beruhen. Die Interpretation des Erlebten ist abhängig von der Kompetenz im symbolischen Verstehen, im Sinne einer Bedeutungserweiterung. Diese muss im Unterricht aufgebaut und gefördert werden.“ (Welke 2013, 55)

### 2.3.10 Der Film als Medium der Unmittelbarkeit

Audiovisuelle Texte zeichnen sich durch die Unmittelbarkeit der Darstellung von komplexen Inhalten aus. Die Unmittelbarkeit des Films für alle Rezipienten begünstigt folglich auch die gleichzeitige Auseinandersetzung mit dem Gesehenen – sofern passende Aufgabenstellungen zur passenden Zeit gegeben wurden. Diese sollen im weiteren Verlauf auch wiederum darauf abzielen, die Subjektivität in den individuellen Interpretationen aufzuzeigen und daraus resultierend ermöglichen, aus diesem Bewusstmachungsprozess eine auf Kontrast basierende intersubjektivere und interkulturellere Leseweise zu etablieren. (vgl. Welke 2013, 51f)

Durch die Unmittelbarkeit von Filmen und deren affektiv-emotionalen Aspekt, sind die Lernenden dabei außerdem besonders dazu angeregt, die gesehenen Inhalte untereinander zu kommentieren, wodurch Sprechkanäle entstehen und sich ein Meinungsaustausch einstellt. (vgl. Schwerdtfeger 1989, 23)

## 2.4 Methodik

Ein entscheidender Grund, warum immer noch so viele Lehrende den Einsatz von Filmen im Unterricht vernachlässigen, ist mit ihrer methodischen Unsicherheit gegeben. Das Aufbereiten von filmischen Inhalten zur Förderung von zugrundeliegenden Kompetenzen basiert nämlich immer auch auf einer geeigneten Methodik. Filme sollen dabei in ihre Einzelbestandteile zerpfückt werden, um im Anschluss auf analytische Weise die Bedeutung ihrer Zeichen, Muster und Inhalte auseinanderzunehmen. Gleichzeitig soll aber gewährleistet werden, dass die Analysen interessant sind. Die Didaktik hat hierzu über die Jahre hinweg bereits geeignete Zugänge erarbeitet. In diesem Kapitel wird genauer auf mögliche Methoden eingegangen. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 17f).

### 2.4.1 Der periodische Dreischritt

Bei der Arbeit mit Filmen im Unterricht ist der phasenbezogene Dreischritt eine Herangehensweise mit ausgewogener Lernstruktur. Es handelt sich dabei um die situationsspezifische Auseinandersetzung mit dem Inhalt, je nachdem ob man sich vor, während oder nach der Rezeption befindet, und strukturiert die Herangehensweise einer Filmanalyse. (vgl. Welke 2013, 52)

Vor dem Sehen: Zunächst ist es relevant, Vorwissen zu aktivieren, um dem Film einen Kontext zu geben und die Lernenden für die Thematik zu sensibilisieren. Nachdem verschlüsselte kulturelle Symboliken und Bedeutungskonnotationen für Lernende ohne einschlägiges Vorwissen schwierig zu verstehen sind, sollte bei der Filmanalyse stets sequenzweise (oder im Vorhinein) darauf hingewiesen werden, wenn sich vorkommende Symbolik als vermeintlich unbedeutend tarnt. Beobachtungsaufgaben, bei denen man die Konzentration der Lernenden auf gewisse Relationen, wie beispielsweise das Verhältnis einer Figur zu einem Symbol oder Figuren zu einer gewissen Kulisse, leitet, können als Basis zu einer

tieferen Analyse herangezogen werden. Es bietet sich außerdem an, den historischen Kontext des Films zu thematisieren, um Zusammenhänge zu sozialpolitischen Gegebenheiten zu konstruieren. (vgl. Welke 2013, 52-54) Um den Lernenden einen ersten groben Eindruck des Themas zu geben, können mitunter der Titel, das Filmplakat, der Trailer oder ein paar Standbilder aus dem Film dienen. Sollen sprachliche Fertigkeiten ausgebaut werden, so ist ebenfalls eine Heranführung an das themenspezifische Vokabular sinnvoll. (vgl. Surkamp 2010, 61)

Während des Sehens: Während des Sehens sind Fragen nützlich, die als Anhaltspunkte zur späteren Analyse dienen können und ebenso einen inhaltlich stützenden Faden durch den Film bieten. So sollen schon währenddessen Zusammenhänge bezüglich des Inhalts, der Figurenanalyse, der Ästhetik etc. erschlossen werden. Um den Film auf inhaltlicher oder ästhetischer Ebene möglichst gänzlich abzudecken, können die Lernenden auch in Gruppen aufgeteilt werden, welche sich jeweils auf unterschiedliche Aspekte konzentrieren sollen. Im Nachhinein werden die Antworten gemeinsam besprochen und dadurch auch ausgetauscht. Die Art und Weise der Fragestellung kann dabei methodisch äußerst unterschiedlich entworfen sein. (vgl. Surkamp 2010, 62)

Nach dem Sehen: Nach dem Sehen schließen die Interpretation, die verstärkte Einbettung der spezifischen Filmszenen in allgemeinere Lernziele und Kompetenzen sowie dazu passende Aufgabenstellungen an. Auch nach der erstmaligen Interpretation kann das wiederholte Durchgehen von Sequenzen durch mehrmaliges Abspielen positive Effekte auf die Erarbeitung haben. Zum einen können Wahrnehmungsprozesse damit geschärft werden und Missinterpretationen noch relativiert werden, zum anderen kann man sich bei mehrmaligem Sehen auf unterschiedliche Ebenen konzentrieren und deren Wirkung und Zusammenspiel untersuchen. Außerdem wird dadurch Überforderung vorgebeugt, falls in Schlüsselszenen eine hohe Informationsdichte bestanden hätten. (vgl. Welke 2013, 54-56) Der Kreativität sind bei der Aufarbeitung der Inhalte kaum Grenzen gesetzt. So können die Lernenden zum Beispiel in die Rollen von vorkommenden Figuren schlüpfen und mit ihren Charakterzügen alltägliche Szenen nachspielen. Wenn eine schriftliche Aufgabe verwirklicht werden soll, bietet sich das Verfassen von einem alternativen Ende an. Eine weitere Möglichkeit eine besonders

kritische Auseinandersetzung mit dem Filminhalt zu fördern, wäre die schriftliche Ausarbeitung einer Filmkritik. (vgl. Sass 2007, 11)

#### 2.4.2 Methodische Ansätze

##### Getrennte Ebenen: *silent-viewing* und *blind-listening*

Filme bestehen aus zwei Hauptebenen, nämlich der Ton- und der Bildebene. Um sich möglichst intensiv und interferenzfrei mit einer davon auseinandersetzen zu können, liegt eine isolierte Betrachtungsweise nahe. Obzwar es für das erwähnte, gesamtheitliche Hör-Sehverstehen relevant ist, die Ebenen nicht getrennt voneinander zu betrachten, so ist auch die Trennung zum Erreichen so mancher didaktischen Ziele sinnvoll. Das kann zum Beispiel der Fall sein, wenn man sich bei der Analyse auf die kamerabezogenen Bildgebungsverfahren konzentrieren möchte oder wenn man die auditive Ebene aufgrund von Bildgebungen zu konstruieren versucht. Umgekehrt kann auch die Bildebene vom auditiven Input abgeleitet werden. Beide Ansätze verfolgen das Ziel der Kreativitätsförderung im Rahmen von Schlussfolgerungen auf gesamtheitliche Zusammenhänge. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 18)

Beim sogenannten *silent-viewing* wird bei stummem Ton nur das Bild des Films gezeigt. Dadurch soll die Kreativität dahingehend angeregt werden, dass die Lernenden mutmaßen sollen, worum es in den Sequenzen geht und welchen Bezug die Figuren zueinander haben, wodurch wiederum Basiszusammenhänge des Plots erschlossen werden können. Zudem können dabei die Funktionen der Inszenierungsweisen von Filmen in den Fokus der Lernenden gesetzt werden. (vgl. Biechele 2007, 197) Beim *blind-listening*, dem entgegengesetzten Verfahren, wird den Lehrenden nur die Tonebene ohne die Bildebene präsentiert, wodurch sie beispielsweise erschließen können, wie viele Figuren an welchem Ort interagieren. Auch können damit sprachliche Inhalte und die Wirkungsweise von Geräuschen erarbeitet werden. (vgl. Welke 2013, 55)

### Blockverfahren oder sequentielles Verfahren

Die Frage, ob nur Ausschnitte, Sequenzen oder der ganze Film gezeigt werden sollten, gestaltet sich oft nicht einfach, weil jeder Ansatz ebenso Nachteile wie auch Vorteile hat. Wird der Film als Ganzes gezeigt, dann führt dies oft dazu, dass er in der Unterrichtspraxis in mehrere Einheiten aufgeteilt werden muss. Die dabei gezeigten Inhalte verblassen dabei zunehmend. Sieht man den Film dagegen sequenzweise, kann man sich zum einen die für die Analyse interessantesten Sequenzen herauspicken und die Spannung bleibt für den Verlauf des Films aufrechterhalten, weshalb im Anschluss der Film auch noch im Ganzen gezeigt werden kann, was sich mitunter auch als Aktivität für zu Hause eignet, um in einer anschließenden Einheit nochmals auf Zusammenhänge einzugehen. In vielen Fällen wäre auch eine kombinationsform aus beiden denkbar, weil man dadurch einerseits die interessantesten Aspekte analysieren kann, während die Spannung aufrechterhalten bleibt und nicht überproportional viel Unterrichtszeit herangezogen werden muss. Auch Kurzfilme stellen dafür ein probates Mittel dar. Aufgrund seiner narrativen Dichte und Kürze eignet er sich besonders gut für den (Fremdsprachen)-Unterricht. (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 20f)

## 3. Filmkontextualisierung

Nachdem in den vorigen Kapiteln die Theorie für eine nachfolgende Didaktisierung gelegt wurde, wird nun auf *Fresa y Chocolate* und seine Entstehung eingegangen. Aus der Kombination der Theorie, der Filmkontextualisierung und der Filmanalyse wird somit schließlich eine Didaktisierung erfolgen.

### 3.1 Historischer Kontext

Um den Film und dessen Inhalt umfassender verstehen zu können, soll in diesem Kapitel das nötige Hintergrundwissen zur kulturpolitischen Situation Kubas zum Zeitpunkt der Erscheinung von *Fresa y Chocolate* sowie in den Jahrzehnten davor und danach erläutert werden.

### 3.1.1 Die Folgen der kubanischen Revolution

Die kubanische Revolution (1953-1959) brachte viele Veränderungen auf Kuba. Sie führte zum einen zu Verbesserungen im Bereich der Bildung und Alphabetisierung sowie im Gesundheitssystem, zum anderen wurde auch zunehmend der für Film und Kunst zuständige Sektor finanziell gefördert, wodurch sich immer mehr Plattformen und Institutionen etablierten. Der Zoll für eine strukturierte Bändigung der sozialen Ungleichheit war jedoch mit der Einschränkung der individuellen Rechte gegeben. Auf Kosten der individuellen Freiheit wurde ein System mit hohen und unzerbrechlichen Idealen etabliert. Das versicherte auch Castro im Jahr 1961 folgendermaßen: „*Dentro de la revolución, todo, contra la revolución nada*“ (also zu Deutsch: Entweder ganz für die Revolution oder ganz dagegen). (vgl. Tejo Veloso, 2018: 233)

Nach der Revolution in Kuba propagierte das staatliche Regime zudem verstärkt die von Che Guevara verfassten Grundsätze für das neue Kuba namens *El Hombre Nuevo*, welche die wichtigsten revolutionären Dogmen in sich vereinte und beispielhaft dafür war, wie man sich als prorevolutionärer Kubaner zu verhalten hatte. Dabei fand ein breiter Prozess der Homogenisierung statt, der insbesondere in den Bereichen der Literatur, des Theaters und der Filmproduktion zu Resultaten führte, die nun mehrheitlich den Staatsdoktrinen beipflichteten. Jedoch blieb auch das Alltagsleben der kubanischen Bevölkerung von den Handlungsanweisungen durch den Staat in vielerlei Bereichen nicht unbeeindruckt. Ein Beispiel für einen solchen Eingriff in das Alltagsleben war die Etablierung des sogenannten *ateísmo científico*, der die Einschränkung religiöser Freiheit beinhaltete. Dabei handelt es sich um eine Art politische Religion, die zwar eigentlich eine, ideologisch betrachtet, einigende Wirkung auf die Bevölkerung haben sollte, andererseits aber jene diskreditiert, welche der religiösen Norm nicht treu waren, weshalb auch Kritik daran aufkam. (vgl. Castro 2016, 35)

Die anhaltende Unzufriedenheit der kubanischen Bevölkerung blieb nicht ohne Konsequenzen, denn ab den 70ern verließen viele, vor allem Intellektuelle, die Insel, weil sich ihre Forderungen nicht erfüllen ließen oder sie aufgrund von

Fehlverhalten verbannt wurden. Es war eine Phase, die zum Ziel der Konsolidierung der staatlichen Ordnung durch verstärkte Restriktionen geprägt war, wodurch einerseits noch mehr Menschen das Land in Richtung Miami verließen (wie 1971 etwa 125.000), und andererseits die Bleibenden durch die in den 1980er Jahren noch aufrecht erhaltene Achse der kommunistischen Staaten in den Genuss einer vergleichsweise guten Wirtschaftslage kamen, bevor in den 90ern der Kollaps stattfand. (vgl. Tejo Veloso 2018, 233)

Tomás Gutiérrez Alea, einer der beiden Regisseure von *Fresa y Chocolate*, ist geblieben und versuchte die Schwächen des revolutionären Gedankenguts von innen heraus auf eine Weise zu hinterfragen, die man als dialektischen Zugang (so wie er es selbst bezeichnete) ausweisen könnte. Seine Perspektivierung stellte die Revolution an sich zwar nicht als Fehler dar, aber sie unterstrich konsequent die im revolutionären Gedanken verankerten Widersprüche, Missstände und Mängel, was er auch in seinen Filmen thematisierte. Bei jenen Intellektuellen und Querdenkern, die noch bis in die 90er-Jahre in Kuba blieben, entwickelte sich nun immer stärker die Tendenz heraus, direktere Kritik auf die Staatsführung zu üben und ihr entschiedener entgegenzutreten. Historische Anlässe dafür waren der Fall der Berliner Mauer, der Zerfall der Sowjetunion und damit des Kommunismus, wie es ihn bis dato gab, und die daraus folgende miserable wirtschaftliche Lage für Kuba. Diese Wandlung der Intellektuellen erfahren wir auch in *Fresa y Chocolate*, wo Diego eine Figur darstellt, die aus ihrer individuellen Überzeugung als Intellektueller dem kubanischen Staat Vorwürfe macht, bis er ihn schließlich verlassen muss. (vgl. Schroeder 2014, 132f)

### 3.1.2 Die 90er-Jahre

Die 90er-Jahre waren für Kuba in politischen, sozialen und wirtschaftlichen Belangen eine turbulente Periode, was vor allem durch den Zerfall der Sowjetunion und die Verstärkung des US-Handelsembargos bedingt war. Dieser Zeit kommt mit dem Titel *periodo especial en tiempos de paz* (= Sonderperiode zu Zeiten des Friedens) auch eine eigene Betitelung zu. Sie steht mitunter für die von der Regierung gegen die wirtschaftliche missliche Lage gesetzten Maßnahmen. (vgl. Castro 2016, 35)

1994 nahm die Krise mit den sogenannten *balseros* (= Flößer), die zu Zehntausenden auf selbstgebauten Booten das Land verließen, einen Höhepunkt. Darauf kam es zu neuen Auflockerungen in der Wirtschaftsstruktur Kubas, denn der Dollar wurde partiell zugelassen sowie Migrationsabkommen mit den USA vereinbart. Der Tourismus erlangte immer größeren Stellenwert und es kam zudem zur Öffnung freier Bauernmärkte, was ebenso dem kommunistischen Prinzip entgegenstand. Durch diese Etablierung wurde die Entstehung sozialer Schichten gefördert, was sich auch jetzt noch in der kubanischen Gesellschaft manifestiert. (vgl. Tejo Veloso 2018, 234f)

Die schwerwiegenden sozialpolitischen Gegebenheiten der 90er Jahre veranlassten die Staatsführung mitunter auch zu partiellen Lockerungen weiterer Restriktionen, wodurch beispielsweise gegenüber der religiösen Praxis mehr Toleranz eingeräumt wurde. Ein Anlassgrund dafür war zudem jenes Ereignis, als 1998 Papst Johannes Paul II. auf Kuba zu Besuch war und dazu anhielt, den 25. Dezember als nationalstaatlichen Feiertag einzuführen. Der damalige Staatschef Fidel Castro änderte daraufhin die Verfassung auch dahingehend ab. *Fresa y Chocolate*, welches sich mitunter auch mit der Einschränkung religiöser Freiheit in Kuba beschäftigt, wurde aber schon vier Jahre vor dem Besuch des damaligen Kirchenoberhauptes und damit vor der Lockerung der Religionsfreiheit veröffentlicht. Diese Gegebenheit verdeutlicht, dass in den 90er-Jahren in Kuba ein Diskurs vor sich ging, der unter anderem auch die Liberalisierung religiöser Praktiken zum Ziel hatte. Dass der Film bereits im Jahr 1979 seine Handlung austrägt, zeigt wiederum, dass die Stärkung religiöser und sexueller Freiheit in bestimmten Bevölkerungsschichten, vor allem unter Intellektuellen, schon seit geraumer Zeit diskutiert und die Restriktionen von staatlicher Seite als gesellschaftspolitischer Missstand betrachtet wurden. (vgl. Dalton 2016, 2f)

### 3.2 Tomás Gutiérrez Alea und der kubanische Film

In diesem Kapitel geht es weniger um biographische Auflistungen des kubanischen Regisseurs Tomás Gutiérrez Alea (geboren 1928 in La Havanna und gestorben 1996 in La Havanna), als um die Zusammenhänge seiner idealistisch-

politischen Prägung in seinen Werken, insbesondere *Fresa y Chocolate*, was zu einem kontextualisierten Gesamtbild seines Schaffens sowie dessen Umstände beitragen soll.

Erwähnenswert ist hierbei zunächst, dass Alea zuerst Recht in La Havanna studierte, bevor er 1951 nach Rom ging, um dort Film zu studieren. Zwar wirkte er nach seiner Rückkehr zwischen den Jahren 1954-1959 schon bei einigen Produktionen (vorrangig Werbungen und Wochenschauen) kollaborierend mit, jedoch begann seine eigentliche Karriere als Regisseur erst nach der Revolution. Das lag auch daran, dass es zuvor in Kuba keine nennenswerte Filmindustrie gab. Mit dem *Instituto Cubano del Arte e Industria Cinematográficos* (=ICAIC) etablierte sich schließlich eine kulturelle Plattform, auf der Alea seine ersten Erfolge als Regisseur von Dokumentationen erzielte. Das ICAIC war ein Institut, welches finanzielle Unterstützung vom Staat erhielt, um das Gedankengut der Revolution auch in Filmen zu verankern, nachdem diese als potentes Instrumentarium zur Beeinflussung und Etablierung eines breit angelegten revolutionären Bewusstseins betrachtet wurden. Zwar galt das ICAIC ganz offiziell als weitgehend unabhängige Institution, jedoch war es stets ein in der Regierung verwurzelter medialer Arm. Folglich waren die allermeisten Erscheinungen im Rahmen des ICAIC Dokumentationen (etwa 900 in den ersten 24 Jahren nach der Revolution), die zum einen ökonomisch günstiger waren, und zum anderen den staatlichen Zwecken besser dienten. Jedoch ergaben sich innerhalb fiktionaler Produktionen (insgesamt 12 in den ersten 24 Jahren nach der Revolution) immer wieder Inszenierungen, die mit der kubanischen Staatsdoktrin nicht vereinbar waren oder sogar offene Kritik daran äußerten. Dabei gilt rekapitulierend festzuhalten, dass die Regisseure des ICAIC, sowie auch viele weitere lateinamerikanischen Regisseure in der zweiten Hälfte des 20. JH, nicht nur aufgrund ihres individuell überzeugenden Stils Erfolge feierten, sondern vor allem auch deshalb, weil sie sich als ein über nationale Grenzen hinaus zusammenhängendes Kontinuum sahen, in welchem die Darstellungsweise der in ihren Filmen thematisierten Themen zu einer emanzipierteren Gesellschaft beitragen sollte. Auch *Fresa y Chocolate* war ein solcher Fall, wo in der Geschichte Kubas im Jahr 1994 gar zum ersten Mal das Thema der Stigmatisierung Homosexueller zu einem handlungstragenden Aspekt in einem Film wurde. Alea selbst war, wie viele

Intellektuelle damals, gewissermaßen ein zerrissener Revolutionär, der zwar teilweise hinter deren Ideen stand, jedoch auch immer wieder Kritik an den damaligen Umständen übte. Man könnte es so fassen, dass er innerhalb Kubas die Missstände anzusprechen wusste und global betrachtet aber ein Verfechter des Versuchs dieses utopisch anmutenden Projekts gewesen ist. Während die Mehrzahl seiner Filme die Ideale der Revolution nicht in direkte Kritik nahmen, wandten sich *Fresa y Chocolate* sowie *Guantanamera* ihren Thematiken auf eine unverblümtere Art und Weise zu, sodass Alea dabei inhaltlich in Konflikt mit den Idealen der Staatsführung kam. (vgl. Schroeder 2014, 1-5)

Alea brachte es häufig auch zustande, demselben Film in ideologischer Hinsicht zwei oder mehrere völlig konträre Interpretationsrahmen zu verleihen, wonach in einem die Inhalte bei einer gewissen Einbettung und Leseart als prorevolutionär gedeutet werden können, während sich von einem anderen Blickpunkt eine harsche Kritik in der Darstellungsweise versteckt bzw. offenkundig ist. In *Fresa y Chocolate* steht jedoch die Kritik am suppressiven und anti-individualistischen postrevolutionären kubanischen System im Vordergrund. Er entspringt zudem jener Schaffensphase von Alea, in der er immer direktere Kritik in seine Filme aufgenommen hat. *Fresa y Chocolate* ist dabei wohl jenes Werk, das am direktesten an den Fehlern der kubanischen Regierung Kritik übt. (vgl. Schroeder 2014, 134f). Der Aufruf zur Berichtigung vergangener Fehler, wie zum Beispiel der systematischen Stigmatisierung von Homosexuellen, wird durch den Film stark unterstrichen. Auch in den meisten seiner anderen Filme, wie z. B. *La muerte de un burócrata* oder *La última cena*, sind mehrdeutige Elemente und Sequenzen enthalten, welche seine Filmografie zu einem Kompositum unterschwelliger und konstruktiver Kritik machen. (vgl. Schroeder 2014, 137)

Schroeder (2014, 140) erläutert, dass Aleas Werke weder als reine Kritik noch als Konformitäten zu verstehen sind, sondern dass sie ihren Sinn und ihre Bedeutung vielmehr aus der Konfrontation der unterschiedlichen Interpretationen ableiten, welche stets gleichzeitig existieren sollen, um möglichst nahe an jenes dialektische Realitätsbild zu kommen, das typisch für Aleas Darstellungsweise ist. Es ist dabei also keine Frage von entweder oder, sondern die Widersprüchlichkeit im Ganzen durch die Relativität der Perspektivierung soll aufgegriffen

und auch so akzeptiert werden, hindeutend darauf, dass auch die revolutionären Ideen teils erfolgreich und teils Fehlschläge waren. Die widersprüchlichen Inhalte in der Darstellungsweise seiner Filme spiegeln daher auf gewisse Weise die für ihn oft widersprüchlichen Grundsätze und Folgen der Revolution wider.

Ein weiterer Grund dafür, dass *Fresa y Chocolate* in seinem Stil und Inhalt gewisse Differenzen zu anderen Filmen von Alea aufweist, ist dem Umstand geschuldet, dass das ICAIC zur Produktionszeit unter Geldmangel litt, weshalb Koproduktionen mit anderen Produzenten aus Europa und Lateinamerika eingegangen wurden. Das hatte Auswirkungen auf die Themen und deren Darstellungsweise, da gewisse Techniken und Inszenierungsweisen von Alea auf internationaler Ebene vielleicht weniger guten Anklang gefunden hätten. Außerdem durchlebte auch Alea selbst in den 80er-Jahren einen Persönlichkeitswandel im politischen und emotionalen Bereich, was sich in seinen Filmen widerspiegeln könnte. So verzichtet er in seinen letzten drei Filmen auf die für ihn typische Ironie und den schwarzen Humor. (vgl. Schroeder 2014, 102)

Obwohl Kuba über Jahrzehnte hinweg eines der produktivsten Filmländer Lateinamerikas war, gingen der Filmbranche dort seit den 90er-Jahren und der damit einhergehenden wirtschaftlichen Krise nach und nach die finanziellen Mittel verloren. Diesem Umstand der filmischen Flaute wurde bis dato nicht Rechnung getragen, weshalb es immer noch zu verhältnismäßig wenigen Filmen aus Kuba kommt. Eine Konsequenz daraus ist, dass sich viele Regisseure um Koproduzenten in Europa bemühen, um ihre Projekte zu verwirklichen. Nennenswert ist in diesem Rahmen vielleicht noch Regisseur Fernando Pérez, der mit *Suite Habana* aus dem Jahr 2003 auf dem Festival des *Nuevo Cine Latinoamericano* einige Preise bekam. Das Thema des Strebens nach Glück, auf poetisch-melancholische Weise geschildert, ist sozusagen ein zeitloser Dauerbrenner in Lateinamerika. (vgl. Bremme 2004, 55f)

Solche filmischen Tendenzen geben zudem Aufschluss über die vorherrschenden gesellschaftlichen Umstände innerhalb eines Kulturraums. Beeinflusst werden dadurch nicht nur die allgemeinen finanziellen Produktionsbedingungen, sondern ebenso die Auswahl des Themas oder die Umsetzung durch Sprache

und Bilder. Im *Nuevo Cine Latinoamericano* wollte man durch das Schaffen von Filmen auf diese gesellschaftlichen Gegebenheiten einwirken. Das Medium Film sollte in ihrem Sinn ein wechselwirkendes Verhältnis zur Gesellschaft aufbauen. Dadurch sollte die überholte Beziehung zwischen Filmemachern als aktiven Sendern und Zuschauern als passiven Empfängern aufgebrochen werden. Teilweise wird dem in einigen Filmen mit dem direkten Aufruf zur Revolution Rechnung getragen, in Aleas Fall handelt es sich jedoch eher um die Anhaltung zu einer kritischeren Haltung gegenüber bestehenden sozialpolitischen Dogmen. (vgl. Hoffmann 2004, 10)

## 4. Filmanalyse von *Fresa y Chocolate*

Dieser Abschnitt widmet sich der Auseinandersetzung jener Inhalte von *Fresa y Chocolate*, von denen im darauffolgenden Kapitel einige für eine mögliche Didaktisierung herangezogen werden. Die Auswahl der Szenen orientiert sich dabei an den Themenschwerpunkten sowie an den Hauptfiguren (David & Diego) des Films.

### 4.1 Inhalt

Nachdem die Beziehung zwischen David, einem konformen Revolutionär, und seiner politisch konformistischen Freundin Vivian, in die Brüche gegangen ist, lernt David in einem Eissalon Diego, einen homosexuellen und religiösen Intellektuellen kennen. David, der Diego aufgrund seiner Annäherungsversuche zunächst äußerst ablehnend gegenübersteht, lässt sich schließlich auf Diegos Einladung ein mit in seine Wohnung zu kommen. Dort angekommen fühlt sich David zunächst äußerst unwohl, weil er so viele Gegenstände sieht, die in seiner Konzeption der revolutionären Doktrin Kubas verboten sind. Daraufhin verlässt er die Wohnung und erzählt einem seiner Freunde in der Kommunistischen Jugendpartei davon. Dieser, namentlich Miguel, rät ihm daraufhin, Diego zu bespitzeln, was David für eine Weile auch macht. Jedoch schon nach kurzer Zeit hört er damit auf, weil er merkt, dass Diego in seinen politischen Überzeugungen eine Position einnimmt, der er schon bald etwas abgewinnen kann. So ändern sich die Rollen und während sich David immer mehr auf die Ansichten Diegos

einlässt, spitzt sich sein Verhältnis zu Miguel langsam zu. Darüber hinaus lernt David durch Diego Nancy, Diegos Nachbarin kennen, mit der er bald darauf ein sexuelles Verhältnis eingeht. Während Nancy und David sich einander zuwenden, kommt Diego durch seine Kunstausstellung, welche politisch kontroverse Figuren beinhaltet, in Konflikt mit dem Staat, bis er sich sogar dazu entschließt, Kuba zu verlassen. David wirft ihm daraufhin Feigheit vor. Diego erklärt ihm dann, dass er persönlich bleiben und zu seinen Prinzipien stehen wolle, was ihm Kuba jedoch nicht erlaube. Schließlich verabschieden sie sich mit einer Umarmung. (vgl. Campa Marcé 2002, 141)

*Fresa y Chocolate* thematisiert auf die beschriebene Weise die Einschränkungen in Kubas revolutionärem politischen System sowie das Streben regime-nonkonformer Personen nach mehr individueller Freiheit und Toleranz. Besonderer Fokus gebührt dabei der Unterdrückung religiöser Überzeugungen und sexueller Neigungen, deren kritische Thematisierung im Film eine avantgardistische Aktion gegen die festgefahrene Doktrin des kubanischen Staats und die bestehende Oppression darstellt. Der Film veranschaulicht, dass religiöse Praxis und Homosexualität in der kubanischen Gesellschaft keinesfalls anti-revolutionär sein müssen. (vgl. Dalton 2016, 3f)

## 4.2 Kuba und (Homo-)Sexualität

Im postrevolutionären Kuba kam es zur systematischen Ausgrenzung und Diskriminierung sexueller Neigungen, die nicht der Norm entsprachen. Doch welche Gründe stecken hinter dieser Gegebenheit? Warum herrscht im Neuen Kuba eine derartige Intoleranz gegenüber homosexuellen Neigungen und auch der Prostitution?

Homophobie, also eine manifestierte Abneigung gegenüber homosexuellen Neigungen oder im Allgemeinen gegenüber nicht heterosexueller Orientierung, kann in vielerlei Abstufungen ausgeprägt sein und muss nicht zwingend direkte physische oder verbale Gewalt anwenden. Ein Beispiel dafür sind die existierenden Gesetzgebungen vieler Länder. (vgl. Tejo Veloso 2018, 231)

In Kuba existiert die Basis für eine gesellschaftlich verbreitete Homophobie schon länger als der revolutionäre Gedanke und ist tief in den kulturellen Werten des Landes verwurzelt. Der sogenannte *machismo* wurzelt bereits in den archaischen Gesellschaftsstrukturen Europas, wurde dann durch die in der revolutionären Bewegung stattfindende Militarisierung der Gesellschaft aber noch zusätzlich begünstigt und stärkte das Ideal der stereotypisch starken und aggressiven Männerfiguren des *machismo*. Die Stereotypen der Homosexualität waren dagegen äußerst negativ konnotiert und suggerierten ein Bild von moralischer und physischer Schwäche sowie prärevolutionärem Gedankengut, weshalb sie nicht nur als weniger nützlich zur Etablierung der politischen Doktrin, sondern auch als ideologische Gefahr per se angesehen wurden. Ihnen wurde mitunter auch zugeschrieben US-nahe Werte in sich zu tragen, da Homosexualität als westliche Dekadenz und Prostitution als Ausbeutung bezeichnet wurde. Die Diskriminierung von Abweichungen von den sexuellen Normen wurde im postrevolutionären Kuba unter dem Begriff der *higiene sexual* zusammengefasst, nach deren Auffassung sowohl die Prostitution als auch die Homosexualität Symbole des kapitalistischen und dekadenten Westens sind. (vgl. Schroeder 2014, 112)

Homosexuelle wurden als feminisiert und schwach dargestellt, wodurch sie nicht gleichermaßen wie heterosexuelle dazu fähig seien, eine Nation aufzubauen. Ein wertvolles Mitglied der Gesellschaft zu sein, bedeutete ein heterosexuelles Oberhaupt in einer auf Reproduktion ausgerichteten Familie zu sein. (vgl. Tejo Velos 2018, 235)

Homosexuelle Männer erfahren wiederum, ausgehend vom Stereotyp von Stärke, Mut, Intelligenz und Kompetenz heterosexueller Männer, eine dazu gegensätzliche Auffassung von Schwäche und Inkompetenz. Diese dialektischen Rollenbilder werden in einem politisch-kulturellen Raum konstruiert und manifestiert, bis sich viele ihres Ursprungs nicht mehr bewusst sind und soziale Stigmatisierungen unhinterfragt als wahr akzeptiert werden, während sie von Institutionen, Organisationen und bestehenden Strukturen (Kirche, Staatspolitik und Propaganda, Bildungssystem) zusätzlich gefördert und weitertradiert werden. (vgl. Tejo Veloso 2018, 228)

Derartig zugeschriebene Rollen und Merkmale sowie die daraus resultierenden Verhaltens- und Handlungsnormen, welche auch häufig auf der Interpretation biologischer Prädispositionen basieren, werden von den Betroffenen selbst oft abgelehnt. So erfahren in ausgeprägten patriarchalischen Gesellschaften nicht nur Frauen und Homosexuelle das Gefühl der Unterdrückung, sondern auch heterosexuelle Männer können sich oft mit der zugeschriebenen Rolle des Starken, des Verantwortungsträgers und mächtigen Versorgers nicht identifizieren und fühlen sich überfordert und unter Druck, was man sowohl bei Diego als auch bei David in ihren Rollen im Film beobachten kann. (vgl. Tejo Veloso 2018, 228)

Es gab in Kuba aber auch Perioden, in denen die Unterdrückung weniger stark ausgeprägt war und unterschiedliche sexuelle Neigungen eher geduldet wurden. So etablierte sich beispielsweise in den 1950er Jahren in Metropolregionen eine Community für Homosexuelle, die zu einer Vernetzung und zu einer daraus resultierenden Stärkung der Minderheit beitrug und einiges an Druck von den Schultern des Individuums nahm. (vgl. Tejo Veloso 2018, 235)

Das revolutionäre Regime Kubas setzte jedoch nach und nach gezielte Maßnahmen gegen Homosexuelle ein. Dabei waren es zunächst die Anhänger des *Comités de Defensa de Revolución*, das auch vermehrt auf Freiwillige setzen konnte, die als Spione den Alltag der kubanischen Bevölkerung überwachten und jegliche Unregelmäßigkeiten meldeten, die auf antirevolutionäre Haltungen hinwiesen. Verstärkt wurde die Überwachung durch die UMAP (= *Unidades Militares de Ayuda a la Producción*), welche vor allem Mitte der 1960er in Kuba dafür sorgte, dass viele marginalisierte Gesellschaftsgruppen, die im Rahmen der revolutionären Doktrin als Widersacher angesehen und in Umerziehungscamps interniert wurden, wo sie mitunter durch intensive körperliche Arbeit in ihrer Haltung gebrochen werden sollten. Mit der Verabschiedung von Gesetzen sollten Restriktionen gegenüber der öffentlichen Darstellung und Ausübung von Homosexualität implementiert werden, die bis in die späten 80er Jahre nicht revidiert wurden, was viele von ihnen schließlich zur Flucht ins Exil zwang. Das Auftreten von AIDS stellte in den 80ern einen weiteren Anlass zur Stigmatisierung Homosexueller dar, nachdem ihnen ein Gros der Schuld der Existenz des Virus auferlegt wurde. (vgl. Tejo Veloso 2018, 236f)

Mittlerweile existieren einige Organisationen, die sich für die Rechte der LGBTQ-Community stark machen. Obwohl sie zwar Teilerfolge erzielen, haben sie tendenziell gegenüber der nach wie vor dominanten Regierung lediglich einen Schaufenstereffekt nach außen bzw. mündeten die Anstrengungen dieser Community kaum in handfeste Gesetze. Nichtsdestotrotz sieht man insgesamt eine Bewegung in Richtung Öffnung gegenüber homosexuellen Tendenzen in der kubanischen Politik. (vgl. Tejo Veloso 2018, 238)

Auch die unzensurierte Veröffentlichung von *Fresa y Chocolate* repräsentiert eine solche Zunahme von Toleranz gegenüber Homosexualität wie auch gegenüber Kritik am Regime, welche der Film auf äußerst direkte Weise ausübt und die stereotypischen Definitionen des klassischen Revolutionärs und des klassischen Homosexuellen zu zerlegen versucht. Außerdem wird die Absurdität behandelt, dass die Etablierung von gleichen Rechten für alle eine Basis des revolutionären Gedankens darstellt, während unter derselben Doktrin gewisse Bevölkerungsgruppen willkürlich diskriminiert werden. (vgl. Tejo Veloso 2018, 242)

### 4.3 Zur (Homo-)Sexualität in *Fresa y Chocolate*

Das Thema der Sexualität, und nicht nur der Homosexualität, durchzieht den Film wie ein roter Faden. Dabei ist von allen Figuren David derjenige, der sich im Netz sexueller Verhältnisse mit den anderen Charakteren wiederfindet, weshalb er bei der nachfolgenden Szenenanalyse auch als Ausgangspunkt für die Darstellung der Figurenverhältnisse dient. Dabei ist interessant zu verfolgen, wie die Ab- und Zuwendung gegenüber Figuren seine Perspektivierung in dialektischer Hinsicht und seine Haltung zur Homosexualität verändert.

#### 4.3.1 Vivian – Eine Erinnerung an das alte Ich

Das Verhältnis zwischen David und Vivian spielt im Film vergleichsweise eine eher untergeordnete Rolle. Jedoch ist sie in der im Laufe des Films stattfindenden Persönlichkeitsentwicklung Davids nicht unwesentlich. Abgesehen davon werden mit einigen Szenen auch Aspekte thematisiert, die mit der Praktizierung und Funktion von Sexualität in Kuba zu tun haben.

Dabei sind wir schon zu Beginn mit einer Szene konfrontiert, die uns im wahrsten Sinne Einblick in die Verstrickungen zwischen Sexualität und Staat im postrevolutionären Kuba gibt. Als sich David mit Vivian in einer Art Motel auf sein erstes Mal einstimmen will, sind wir zum ersten Mal mit dem Thema Sex/Sexualität und der Politik Kubas konfrontiert (*Fresa y Chocolate*, 00:00:58-00:06:24). Während Vivian noch im Badezimmer ist, schaut David aus dem Fenster und erblickt dort ein Plakat der CDR, des Komitees zur Verteidigung der Revolution. Im nächsten Moment erspät er durch ein Guckloch in der Wand einen Mann und eine Frau beim Sex. Diese beiden Szenen deuten bereits darauf hin, welches Thema einen der Haupthandlungsstränge bedienen wird, nämlich dass die eigene Sexualität in Kuba keine reine Privatsache ist. (vgl. Schroeder 2014, 110)



Screenshot 1 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:06:05)

Vivian lehnt David in dieser Nacht aber ab, weil dieser laut ihr nur am Sex interessiert ist. Darauf verspricht ihr David, dass er bis zur Hochzeit auf sie warten wird und sie dazu sogar in ein 5-Stern-Hotel bringt. Dass man sie im nächsten Moment nicht bei der Hochzeit mit David, sondern mit einem politisch mächtigeren Mann sieht, bezeugt, dass es nicht wirklich die fehlende Romantik war, die ihre Entscheidung beeinflusst hat, sondern die fehlenden Perspektiven, mit denen sie David verbunden hat. Die Gewalt der Liebe wird hier also durch die Gewalt des Wunsches nach einem besseren Leben verdrängt, so wie sich Vivian später im Film auch rechtfertigen wird. Diese Szene deutet bereits daraufhin, dass in Kuba Sex und Sexualität keine isolierte und wertfreie Ausprägung ist, sondern dass man sich damit im gesellschaftlichen Kontinuum unterschiedlich positionieren kann und folglich auch unterschiedliche Chancen hat. (*Fresa y Chocolate*, 00:00:58-00:06:24)



Screenshot 2 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:07:28)

Nach diesem vorübergehenden Tiefpunkt wendet sich David anderen Dingen zu und versucht Vivian, die sich mit ihrem Ehemann derweilen ohnehin im Ausland aufhält, zu vergessen. Vivian jedoch ist mit ihrer zweckgebundenen Beziehung nicht ganz glücklich und sucht deswegen David auf. Als sie sich nochmals treffen, ist dieser aber bereits über sie hinweg, was auch auf seine persönliche Reifung während des Films zurückzuführen ist. (*Fresa y Chocolate*, 01:15:19-01:16:29) Vivian repräsentiert demnach innerhalb Davids Leben eine Liebe, die aufgrund von zu verschiedenen Lebensrealitäten und Idealen nicht funktioniert. Mitunter auch deshalb wendet er sich zum Zeitpunkt, wo er seine festgefahren ideologische Haltung mehr und mehr abgelegt hat, Nancy zu, mit der er sich wohler fühlt, weil sie und er sich mittlerweile auch ideologisch näher sind als David und Vivian. Diese Erinnerung an das alte Ich verblasst nun mit dem Ausscheiden von Vivian aus der Handlung mehr und mehr.



Screenshot 3 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:15:25)

#### 4.3.2 Miguel – Der große Bruder

Das Verhältnis zwischen David und Miguel in *Fresa y Chocolate* verdeutlicht, wie schwierig es im postrevolutionären Kuba sein kann, sich von den etablierten

ideologischen Werten loszulösen. Dabei repräsentiert Miguel, ein Studienkollege Davids, jene konservative Instanz, die auf leidenschaftliche Weise die Werte der Revolution auslebt und sie dabei auch anderen, wenn es sein muss, gegen ihren Willen auferlegt. Der Bruch dieses Verhältnisses im Lauf des Films legt dar, auf welche Kosten David seinen Anschauungen bereit ist zu ändern. Dabei ist gut zu beobachten, dass sich Diego und Miguel in diesem Wandlungsprozess wie zwei gegenüberliegende Pole verhalten. Je mehr Zeit David mit Diego verbringt und je mehr er sich ihm und seiner Interpretation der Revolution annähert, desto stärker wird die Kluft zwischen David und Miguel, welcher bis zum Schluss eine ideologisch festgefahrenen konservative pro-revolutionäre Haltung bewahrt und sich im Plot mehr und mehr selbst abschafft – auch deshalb, weil David sein moralisches Urteil gegenüber Diegos Sexualität liberaler werden lässt, während Miguel unbelehrbar bleibt. Nachfolgend wird der Verlauf ihres Verhältnisses im Rahmen Davids Persönlichkeitswandels nun genauer erläutert.

Nachdem David zum ersten Mal bei Diego war, erzählt er Miguel von den religiös-politischen Figuren Diegos sowie seiner Homosexualität. (*Fresa y Chocolate*, 00:27:40-00:32:50) Dieser beschließt darauf prompt, David den Auftrag zu geben, Diego zu bespitzeln (so wie es im postrevolutionären Kuba bei Verdachtsfällen häufig vorkam). Miguel ist von diesem Plan voll und ganz überzeugt und will aktiv gegen Diego vorgehen, während David eher dazu tendiert, nichts mit ihm zu tun haben zu wollen. Miguel weist aber unerlässlich darauf hin, dass so ein Verhalten wie Diegos inakzeptabel ist. Er belegt das unter anderem damit, dass Menschen, die das eigene Geschlecht verraten (sprich homosexuell sind) nicht zu trauen ist. David willigt daraufhin ein. Sein erster innerer Monolog verweist jedoch bereits darauf, dass er sich in seiner Position nicht so sicher ist. Als er vor einem Schaufenster an die Hochzeit von Vivian erinnert wird, fragt er sich, ob er sich denn durch so eine Mission der Verteidigung der revolutionären Werte nicht vielleicht nur von seinen eigenen Problemen ablenken möchte. In dieser Szene kommt es damit zu einer Art Brückenschlag zum gesamtstaatlichen Kuba, dem man anmaßen könnte, durch die vehemente Verteidigung ihrer theoretischen Dogmen ihre realen sozialpolitischen Probleme als Staat zu vernachlässigen.

Die im Film verankerte dialektische Aufbereitung der sozialpolitischen Umstände in Kuba kommt ein weiteres Mal zum Ausdruck, als David betrunken und halbnackt in der Dusche hängt. (*Fresa y Chocolate*, 00:41:07-00:41:30) Hier wird deutlich, wie sehr sich Homoerotik und Machismo ohne Einbettung in einen Kontext ähneln können (auch das ist dialektisch) und wie absurd Miguels Ablehnung von Homosexualität ist, während er selbst keine Berührungsängste mit dem Körper des gleichen Geschlechts hat. Als David den zuvor bei Diego getrunkenen amerikanischen Whiskey (= "Feindgetränk") wieder loswird, geht ihm Miguel dabei nämlich unterstützend zur Hand. Seine heteronormative Haltung wird in jener Szene auf absurde Weise infrage gestellt, weil er David einen Schlag auf das Gesäß gibt und sich zusätzlich anzüglich darüber äußert. Besonders auffallend ist, dass es abseits davon nicht zu solch direkten sexuellen Anspielungen inklusive Nacktheit kommt. Nachdem David wieder nüchtern ist, unterstreicht Miguel ein weiteres Mal, dass Diego ein politisches und moralisches Problem sei und dass man ihn zu schnappen hat – koste es was es wolle.



Screenshot 4 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:40:24)

Nach etwa der Hälfte des Films kommt es zur ersten Konfrontation zwischen David und Miguel. Schon zuvor geht ihm David bewusst aus dem Weg, weil er von seiner Hartnäckigkeit Diego zu bespitzeln schon eher genervt als überzeugt ist. Als ihn Diego dann doch gezielt aufsucht und darauf hinweist, dass Diegos Haltung mitsamt seiner Ausstellung unter das Strafdelikt der ideologischen Propaganda fällt, was mit 10-15 Jahren Gefängnis zu bestrafen ist, reagiert David empört und begegnet Miguel daraufhin zum ersten Mal mit einer direkten Abweisung. Miguel verfällt daraufhin sofort in seine binären Denkmuster und wirft David vor, die Seiten gewechselt zu haben und nun auch anti-revolutionär zu

sein. Mit dieser Szene befinden wir uns demnach an einem Punkt, wo sich David in seiner persönlichen bzw. politischen Haltung immer mehr von Miguel abwendet und sich Diego zuwendet, wodurch er auch als weiteres Beispiel dafür fungiert, dass mit dem für die Revolutionäre typischen, schwarz-weißen pro- oder kontrarevolutionär Kategorisieren gebrochen werden kann, ohne seinen Status als Revolutionär völlig aufzugeben. (*Fresa y Chocolate*, 00:49:40-00:50:33)

Auch in einer weiteren Szene kommt es zur wiederholten Konfrontation zwischen Miguel und David. An dieser Stelle ist David in seiner Entwicklung schon so weit, dass er Diego nicht nur neutral gegenübersteht, sondern ihn zum ersten Mal gegen Miguels Anschuldigungen verteidigt. (*Fresa y Chocolate*, 01:14-15-01:15:15) Als Miguel Diego im Zuge dessen lediglich mit der Bezeichnung „der Schwule“ erwähnt, erwidert ihm David, dass dieser Schwule zufälligerweise Diego heißt, womit er hervorhebt, dass Diegos Wesen nicht allein auf seine Homosexualität zu reduzieren ist, sondern ihm auch abseits davon eine Identität zusteht. Außerdem zeigt er auf, dass Diego genauso Kubaner ist und für das Land nur das Beste will, worauf ihm Miguel zum wiederholten Mal entgegnet, dass homosexuell zu sein und gleichzeitig revolutionär zu sein sich nicht vereinbaren lässt.



Screenshot 5 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:31:45)

Im letzten Drittel des Films findet schließlich die endgültige Loslösung Davids von Miguels Einfluss statt. Nachdem Miguel David als Spitzel verloren hat, beschließt er, auf eigene Faust Diego aufzusuchen. Als sich Diego und Miguel aufgrund einer Meinungsverschiedenheit bereits in einem handfesten Streit befinden, stößt David dazu und drängt sich dazwischen, als ob er einen metaphori-

schen Dämpfer zwischen zwei gegensätzlichen Interpretationsweisen der Revolution abgeben würde. Als Miguel dann die Blumen sieht, die David Diego für seine Heilige mitbringen wollte, bezeichnet Miguel ihn schlussendlich als „Schwuchtel“, die der anderen „Schwuchtel“ Blumen vorbeibringt. David geht daraufhin auf ihn los, wodurch das Verhältnis und damit MIGUELS Einfluss endgültig aufhört zu existieren. Während sich David also im Verlauf differenziertere Perspektiven zur Revolution und zur Homosexualität angeeignet hat, bleibt Miguel auf eine an Ignoranz grenzende Weise seinen Prinzipien treu, so wie es die staatliche Doktrin von ihm verlangt. Der große Bruder verliert jedoch seinen Zögling endgültig an Diego. (*Fresa y Chocolate*, 01:32:56-01:35:15)

#### 4.3.3 Nancy – Eine alternative Romanze

Das Verhältnis von David und Nancy gestaltet sich etwas anders als die bisher erwähnten. Zunächst bauen diese zwei Figuren erst in der zweiten Hälfte des Films eine Beziehung zueinander auf. Daraus lässt sich im Rahmen der Persönlichkeitsentwicklung Davids schließen, dass Nancy viel mehr ein Symbol für das Resultat seiner Reifung als einen Einflussfaktor darstellt. Sie ist jedoch jene Person, durch die David nicht nur seine Sexualität zum ersten Mal auslebt (er hat mir ihr sein erstes Mal), sondern auch dafür verantwortlich, dass ein alternatives Bild der typischen kubanischen Romanze entworfen wird. Im Vergleich zu Vivian ist Nancy nämlich eine reifere Frau, die zum einen religiös ist und zum anderen auf dem Schwarzmarkt Dinge verkauft und darüber hinaus mit der Prostitution in Verbindung gebracht wird. Des Weiteren leidet sie an Depressionen und hat mehrere Selbstmordversuche hinter sich. All das macht sie zu einer Figur, die nicht gerade die angestrebten Werte der Revolution verkörpert. Dass David am Ende mit ihr schläft, bedeutet eine Art der Akzeptanz ihrer Eigenschaften und ihrer alternativen Lebensweise. Doch auch der Verlauf bis dorthin, steckt voller einschneidender Erlebnisse.

Zunächst spendet ihr David nach einem ihren vielzähligen Selbstmordversuche Blut. Er kommentiert seine Hilfsbereitschaft jedoch damit, dass es seine Pflicht sei eine der Bürgerwehr zu helfen – so wie er zu diesem Zeitpunkt noch überzeugt ist. Abgesehen davon hat er zu ihr noch keinen persönlichen Bezug.



Screenshot 6 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:42:07)

Erst durch die häufigeren Besuche bei Diego kommt David auch immer mehr mit Nancy in Berührung. Jedoch erst nach Diegos Idee, dass Nancy doch mit David schlafen soll, um ihn wegen dem Verlust von Vivian aufzumuntern, kommen sie sich allmählich näher. Zwar stoßt Nancy dieser Vorschlag zunächst sauer auf, weil sie sich dadurch wie eine Prostituierte fühlt, jedoch entstehen durch diese Perspektive auch zum ersten Mal erotische Gefühle für David, wodurch es immer öfter zum Flirt kommt.



Screenshot 7 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:24:11)

Erst im letzten Viertel des Films kommt es schließlich auch zum Sex zwischen David und Nancy. Dass dies in Diegos Wohnung passiert, lässt im Rahmen des Filmplots den Einfall aufkommen, dass Diego trotz seiner physischen Abwesenheit eine Rolle bei ihrem Sex spielt. Nicht nur deshalb, weil es durch ihm eingefädelt wurde, sondern auch deshalb, weil es als eine Art Stellvertretungssex interpretiert werden kann, denn eine tatsächliche Sexszene zweier Homosexueller hätte den Film in seinem politischen Erscheinungskontext in Kuba wohl unzeigbar gemacht. Dass David und Diego nicht miteinander geschlafen haben kann also jenen Hintergrund haben, dass solche kontroversen Inhalte für Aufregung oder zu starke Befremdung bei den Zusehern gesorgt hätten oder gar zur Zensur

geführt hätten. Des Weiteren wäre die Thematik der Sexualität dann derartig im Zentrum gestanden, dass die politische Ebene des Films vielleicht, nämlich das Aufbegehren nach mehr Toleranz gegenüber individuellen Zügen, zu kurz gekommen wäre bzw. die Verflechtung von politischen Restriktionen gegenüber sexuellem Verhalten nicht gleichermaßen treffend inszeniert gewesen wären. So wird auf eine alternative Romanze zurückgegriffen. (vgl. Schroeder 2014, 110-112)



Screenshot 8 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:28:33)

#### 4.3.4 Diego – Ein Mentor für mehr Toleranz

Das Verhältnis zwischen David und Diego ist jenes, das für *Fresa y Chocolate* am handlungstragendsten ist. Besonders das Thema der Intoleranz gegenüber der Homosexualität gerät bei einer Analyse ihres Umgangs und dessen Verlauf in den Mittelpunkt. David fungiert darin mehr oder weniger als Individuum, das zunächst äußerst ablehnend ist und sich nach und nach Diegos Anschauungen öffnet und dabei lernt, wie vielfältige Ausprägungen eine revolutionäre Haltung annehmen kann und wie problematisch eine zu strikte Auslegung der revolutionären Dogmen für Homosexuelle sein kann. Nachfolgend wird wiederum mithilfe einer Szenenanalyse dargestellt, wie sich ihr Verhältnis gestaltet und inwiefern es auf die persönliche Entwicklung Davids Einfluss nimmt.

In der ersten Szene zwischen den beiden Hauptdarstellern wird bereits deutlich, welche Haltung David gegenüber Homosexuellen und anderen, für ihn nicht revolutionskonformen Mitmenschen hat. Als sich Diego zu David an den Tisch setzt, deutet ihm David mehrmals kühl an, dass er weder Interesse an einem Flirt noch an einer Unterhaltung mit ihm hat. Zwar könnte man meinen, dass David schlicht von Diegos Anwesenheit per se genervt ist, jedoch gibt es mehrere

Gründe, die auf eine feindselige Haltung aufgrund von Diegos Homosexualität schließen lassen. David bemerkt nämlich, dass Diego Homosexuell ist (oder er deutet seine Körpersprache und seine Kommentare so, dass für ihn diese Kategorisierung eindeutig ist) und begegnet ihm von diesem Zeitpunkt an mit der für den prototypischen Revolutionär klassischen Ablehnung. Er sieht in seiner Homosexualität nämlich nicht nur eine andere sexuelle Neigung, sondern greift unmittelbar auf das Urteil der *Nuevo Hombre* Doktrin zurück, welches besagt, dass Homosexuelle kontrarevolutionär, moralisch verwerflich und ganz und gar abnormal sind. (vgl. Schroeder 2014, 113) Eine seiner Reaktionen lässt schließlich keine Zweifel mehr daran, dass David vor allem aufgrund Diegos Homosexualität kein Interesse am Gespräch zeigt. David zieht nämlich seinen Ausweis der kommunistischen Jugend Kubas aus der einen Brusttasche und steckt sich ihn in die andere, nur um zu zeigen, welche Gesinnung er zum einen gegenüber der sexuellen Neigung Diegos und zum anderen gegenüber den Büchern hat (Mario Vargas Llosa – *Conversación en la Catedral* und Juan Goytisolo – *Campos de Níjar*), über die sie gerade sprachen (nachdem sie Diego unverschleiert auf den Tisch legte) und welche im kubanischen Staat als antirevolutionäre Literatur angesehen wurden. (vgl. Schroeder 2014, 110) Diegos sexuelle Orientierung, so viel sei an dieser Stelle bereits angemerkt, ist aber bei Weitem nicht der einzige Reibungspunkt mit der dogmatischen kubanischen Regierung und seinen Werten. Auch seine künstlerischen und literarischen Vorlieben, seine religiöse Praxis und seine alternative Definition der Revolution bringen ihn zunehmend in Schwierigkeiten. (vgl. Dalton 2016, 6)



Screenshot 9 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:10:33)

Als David zum ersten Mal in Diegos Wohnung ist, zeigt sich David von Anfang an irritiert und fühlt sich unwohl, weil die Wohnung zum einen eine ganze Menge an nicht revolutionskonformer Symbolik aufweist, und zum anderen, weil Diego von den Fotos ablenkt, indem er meint, David solle es sich gemütlich machen und einen Tee mit ihm trinken. In dieser Szene kommen sie auch erstmals auf die Homosexualität zu sprechen. Als Diego ihm dann zunächst absichtlich Tee auf das Hemd schüttet, sodass David mit nacktem Oberkörper dasteht, und ihm dann noch erklären will, warum er schwul wurde, reicht es David und so stürmt er ohne Buch und Fotos aus der Wohnung. (*Fresa y Chocolate*, 00:13:37-00:25:53)



Screenshot 10 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:18:47)

Beim nächsten Mal als David in Diegos Wohnung ist (dieses Mal, nachdem ihm sein Studienfreund Miguel aufgetragen hat, Diego auszuspionieren) trinken die beide einen amerikanischen Whiskey, und zwar auf ihre gerade geschlossene platonische Freundschaft, die ihm Diego versprochen hat. Im Zuge dessen streut Diego ein, ob David nun nicht moralische Bedenken hätte ideologisch beeinflusst zu werden, woraufhin ihm David entgegnet, dass das nicht passiert, wenn man seine Prinzipien hat. Dabei könnte man auch an die Homosexualität Diegos denken, der seine pro-revolutionäre Haltung auch von seiner Homosexualität differenzieren kann. Dass David selbst diese Differenzierung bei sich vornimmt, jedoch nicht bei Diego, ist ein weiterer Widerspruch. (*Fresa y Chocolate*, 00:32:50-00:40:18)

Bei einem weiteren seiner Besuche, dieses Mal immer noch auf Miguels Aufforderung, kommen Diego und David auf ihr Interesse an Literatur zu sprechen. Diego fragt David sodann, warum er denn nicht Literatur, sondern Politologie

studiere. David erklärt ihm daraufhin, dass er sich verpflichtet fühlt der Gesellschaft etwas zurückzugeben. Er ist so dankbar für die Errungenschaften der Revolution, dass er sich als Individuum dem System nachstellt und seine eigentlichen Selbstverwirklichungsbestrebungen vernachlässigt. Anzumerken ist in dieser Szene auch, dass David langsam offener wird und mehr auf Diego eingeht als anfangs. Jedoch reagiert er immer noch konsequent ablehnend, wenn es zu zweideutigen Anspielungen in Richtung Diegos Homosexualität kommt. (*Fresa y Chocolate*, 00:43:39-00:46:27)

Besonders aber jene Szene, in der David Diego danach fragt, warum Diego denn überhaupt homosexuell sei, ist für die Thematisierung der Intoleranz gegenüber Homosexuellen von großer Bedeutung. Hier setzt sich David zum ersten Mal wirklich mit der sexuellen Neigung Diegos auseinander, nachdem er dieser zuvor noch eher mit Ignoranz und Vorurteilen begegnet ist. David wirft Diego dabei zunächst fluchend vor, warum er denn nur so (also homosexuell) sein muss, woraufhin Diego ihm schlicht entgegnet, dass er eben Männer attraktiv findet, genau wie David Frauen attraktiv findet. Infolgedessen ringt David um Erklärungsversuche, welche die Abnormalität seiner homosexuellen Neigung belegen sollen. So behauptet er beispielsweise, dass Diegos familiäre Verhältnisse bestimmt katastrophal waren. Diego meint dann, er sei sogar der Liebling von Mama gewesen, woraufhin David hinzufügt, dass er aber dann bestimmt kein gutes Verhältnis zu seinem Vater hatte, weil dieser doch sich die Familie verlassen hat, was von Diego auch widerlegt wird. David kann es jedoch nicht hinnehmen, dass Homosexualität nicht durch ein nicht intaktes Umfeld bedingt ist, und behauptet im nächsten Schritt, dass Diego in seiner Kindheit wohl einen Arzt gebraucht hätte, weil sein endokrines System für seine Homosexualität verantwortlich sein muss. Es sei nun dahingestellt, ob diese Behauptung aus medizinisch-biologischer Hinsicht einer genaueren Überprüfung standhält<sup>1</sup>, denn so oder so schreibt David der Homosexualität zu, eine Krankheit zu sein, die der Arzt

---

<sup>1</sup> Homosexualität hat jedoch mehr mit epigenetischen Faktoren zu tun. Genvarianten bzw. deren EPI-Marks (Operatoren für den Ausbau oder die Eliminierung der Gene) werden von Mutter und Vater an die Kinder weitergegeben. Bei gewissen Genkombinationen von Mutter und Vater kann es häufiger dazu kommen, dass die Mutter dem Sohn auf epigenetischem Weg ihre Marks weitergibt, weshalb der

in den Griff zu kriegen hat. Nachdem Diego ihm zum wiederholten Mal nahelegt, dass homosexuell zu sein nichts Abartiges, sondern etwas Natürliches ist, fängt David damit an, ihn als nicht konform mit der Revolution zu bezeichnen. Nun folgt ein emotionaler Monolog Diegos, in dem er versucht David verständlich zu machen, wie man sich als Homosexueller im revolutionären Kuba fühlt. Er führt an, dass er für das Land alles geben wolle, was in seiner Macht steht, und dass er selbst viele Prinzipien der Revolution immer unterstützt hat, aber er sich unterdrückt fühlt, weil die Grundsätze der Revolution so binär und starr ausgelegt sind, dass man ihm mit seiner sexuellen Neigung nicht erlaube so zu leben und zu denken, wie er es sich wünsche – nämlich das Beste für Kuba. David unterstreicht danach ein weiteres Mal, dass sich Diego mit seiner Homosexualität selbst nur Steine in den Weg lege und so niemals etwas erreichen wird, wenn er ständig nur an Männer denkt, womit er ihm eine Art Obsession vorwirft. Diego fühlt sich an diesem Punkt mittlerweile recht gekränkt und sagt, dass er nicht öfter an Männer denke als David an Frauen, und dass ihn das von gar nichts ablenke. Außerdem betont er ein ums andere Mal, dass er nicht krank ist, und dass er endlich akzeptiert werden möchte, so wie er ist – nämlich ein Mitglied der kubanischen Gesellschaft, ohne sich einen angeborenen Fehler zuweisen lassen zu müssen. Daraufhin bittet er David zu gehen. Es scheint, als ob David sich durch Diegos Erklärung nachhaltig beeindruckt zeigt, denn von nun an wird das Thema der Homosexualität nicht mehr als Problem thematisiert. David beginnt zu verstehen und zu akzeptieren, dass Homosexualität und eine revolutionäre Gesinnung keine Gegenspieler sein müssen. (*Fresa y Chocolate*, 00:56:50-01:00:05)

Im weiteren Verlauf des Films kommt David immer öfter zu Diego, doch seine Motive haben sich geändert. Er will ihn weder bespitzeln noch wegen seiner Homosexualität anschwärzen. Vielmehr beginnt er in Diego einen Mentor zu

---

Sohn eher Männer attraktiv finden wird, und dass Väter ihre Marks den Töchtern weitergeben, weshalb diese dann Frauen sexuell anziehender finden werden. Es ist jedoch keine Krankheit im biologischen Sinn, sondern eine Ausprägung einer gewissen Genvariante. (vgl. <https://www.zeit.de/2013/11/Homosexualitaet/seite-2>)

finden, der ihn in vielen Bereichen unterrichten kann. David bringt ihm beispielsweise ein Manuskript seiner Texte, die Diego nach ihrer Qualität beurteilen soll. Die Kritik fällt jedoch überaus hart aus, weil David nur in propagandistischen Floskeln schreibt und keine Individualität in seinen Texten zu finden ist. Diego bietet ihm aber an, ihn zu unterrichten. Währenddessen erfährt David auch von Diegos Problemen mit der Ausstellung seiner Figuren. David bittet ihn, den Beschwerdebrief an das Ministerium nicht abzuschicken und macht auch ihre Freundschaft davon abhängig, woraufhin Diego zustimmt. Diego legt seine sexuellen Abspiegelungen gegenüber David immer mehr ab, weshalb sich bald eine gute Freundschaft zwischen ihnen entwickelt. (*Fresa y Chocolate*, 01:03:15-01:08:40)

Eine weitere interessante Szene ist jene, in der David und Diego über die Revolution sprechen. David hängt zunächst ein Bild von Fidel Castro und Che Guevara in Diegos Wohnung auf, um ihm zu einem richtigen Revolutionär zu machen, denn das sei auch Kuba, so David. David erklärt ihm, was die Revolution für ihn getan hat. Sie hat ihm die Möglichkeit gegeben, als Sohn von Bauern studieren gehen zu können. Er verteidigt auf dieser Grundlage die Fehler der anfänglichen Revolution und legitimiert sie mit den Fehlern in anderen politischen Systemen. Diego hält an dieser Stelle dagegen, dass es für jene Homosexuelle, die wegen ihrer Sexualität stigmatisiert und bestraft wurden, nie eine Art Kompensation gab und gleichzeitig die dafür Verantwortlichen nicht bestraft wurden. Stattdessen versuchte man sich zu rechtfertigen. Auf diesen Vorwurf des Missbrauchs antwortet David damit, dass es jene Teile der Revolution wären, die eigentlich gar nicht der Essenz der Revolution angehören, sondern einfach als Begleiterscheinung passiert sind, wogegen man nichts machen kann. (*Fresa y Chocolate*, 01:10:34-01:13:30)

Somit werden die Fehler der Revolution geleugnet, während man nur ihre positiven Seiten würdigt. David träumt davon, dass mit der Zeit alle Probleme bezüglich der Diskriminierung im kubanischen System verschwinden und irgendwann auch Homosexuelle vollständige Mitglieder der kubanischen Gesellschaft sein können. (vgl. Schroeder 2014, 114)

Schon bald darauf findet David heraus, dass Diego das Land verlassen wird. David glaubt, dass Diego freiwillig geht und ist deshalb enttäuscht und wütend. Diego erklärt ihm, dass er wegen seines Beschwerdebriefs zur Ausstellung gehen muss. Seine Akte ist voller negativer Einträge, weshalb er keine Arbeit mehr bekommen wird. Er möchte sein Leben aber nutzen können und nicht ständig unterdrückt werden. Er will nur so sein, wie er ist. (*Fresa y Chocolate*, 01:35:30-01:38:08)



Screenshot 11 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:36:21)

Somit müssen sich die beiden voneinander verabschieden. David hat mittlerweile verstanden, dass Diego voller Eifer für Kuba ist, aber den Dogmen unterliegt und deshalb Kuba verlassen wird bzw. letztendlich vertrieben wird. Sie verabschieden sich vor der Kulisse Havannas, die Diego zum letzten Mal sehen wird. (*Fresa y Chocolate*, 01:38:08-01:40:32)



Screenshot 12 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:38:33)

Danach sind sie noch einmal im Eissalon, wo sie sich kennenlernten, wo David sich das Erdbeereis schnappt und Diego imitiert, wie er sich am Anfang verhielt. Auch Diego scherzt und betont noch einmal, wie schön David ist, und dass er nur einen Fehler hat, nämlich nicht schwul zu sein. Die Homosexualität wird

mittlerweile also so locker behandelt, dass man ohne Probleme darüber scherzen kann. (*Fresa y Chocolate*, 01:40:32-01:41:23)



Screenshot 13 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:40:56)



Screenshot 14 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:43:23)

In der letzten Szene des Films kommt es zum Abschied. Als ihm Diego gesteht, dass er anfangs wirklich auf Sex aus war, was ihm aber Leid tut, und dass er David von ganzem Herzen liebt, steht dieser auf und umarmt ihn, was symbolisch dafür steht, dass er seine Abneigung gegenüber Homosexuellen schließlich abgelegt hat. (*Fresa y Chocolate*, 01:41:40-01:43:34)

#### 4.3.5 Fazit

Zunächst scheint es, dass die unterschiedlichen sexuellen Neigungen eine Freundschaft zwischen Diego und David unmöglich machen, jedoch bauen sie mit der Zeit ein Verhältnis auf, das auf gemeinsamen Interessen und auch Meinungen basiert, die sie bei jedem von Davids Besuchen in Diegos Wohnung stärken. So teilen sie beispielsweise ihre grundsätzlich pro-revolutionäre Haltung und interessieren sich für Literatur – auch für die verbotene. Auf dieser Basis gelingt es Diego, David immer mehr für seine Standpunkte zu gewinnen. Er

dient ihm dabei als Impulsgeber für neue politische, literarische, künstlerische und auch sexuelle Erfahrungen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass *Fresa y Chocolate* aufzeigt, dass Homosexualität in allen ihren Ausprägungen eine genauso natürliche sexuelle Neigung wie Heterosexualität ist und dabei nicht in Konflikt mit den Idealen der Revolution stehen muss. Diese im Rahmen der Revolution gängige Meinung der Unvereinbarkeit von Homosexualität (wie auch anderen alternativen Denkweisen) und revolutionärer Gesinnung im Neuen Kuba wird dabei versucht zu eliminieren, und dadurch einen der Fehler in der revolutionären Idee, nämlich den der Intoleranz in eigentlich unpolitischen Bereichen, auszugleichen. Verkörpert wird dieser Widerspruch vor allem in Diego, der einerseits homosexuell ist, aber andererseits ein intellektueller Künstler und Literat sowie sogar ein Anhänger der Revolution. Er äußert sich zu seiner sexuellen Haltung ganz offen und hinterfragt auch, warum es für viele Revolutionäre so unmöglich erscheint, gleichzeitig homosexuell und Vertreter des Neuen Kubas zu sein. Dass man, wie oft propagiert, entweder durch und durch und ohne Abweichungen Revolutionär ist oder eben gar nicht, wird hier in Frage gestellt. (vgl. Schroeder 2014, 110-112) Der bestehende Konflikt, den Diego mit dem System austrägt, zwingt ihn letztendlich trotzdem zur Flucht. Er würde zwar gerne bleiben, weil er sein Land liebt, aber er wird von Kuba in seinen Anschauungen derartig verstoßen, dass es keine Alternative gibt als zu emigrieren. Diegos Verhältnis zu seinem Glauben ist ein unerschütterlicher Bestandteil seiner Identität, genau wie auch seine Homosexualität. Auch wenn ihm in dieser Hinsicht mit Intoleranz begegnet wird, Diego lässt sich durch diese Einschüchterungen nicht brechen und bleibt seinen individuellen Idealen treu. (vgl. Dalton 2016, 9f)

Dass der Film ein Plädoyer für mehr Toleranz in der kubanischen Gesellschaft ist, steckt darüber hinaus bereits im Titel selbst. Ausgehend von der Szene, wo David und Diego anfangs nebeneinander Eis essen (*Fresa y Chocolate*, 00:08:58-00:11:57), lässt sich behaupten, dass der Titel (zu Deutsch: Erdbeere und Schokolade) metaphorisch dafür steht, dass konträre sexuelle Neigungen, wie jene von Diego und David, gleichzusetzen sind mit den willkürlichen und belanglosen Geschmacksvorlieben für Eissorten. (vgl. Smith 1996, 32)

## 4.4 Kuba und Religion

### 4.4.1 Revolution und Religion

Religiöse Praxis und die revolutionären Dogmen Kubas stehen sich konfliktreich gegenüber. Dabei müsste das Verhältnis bei genauerer Betrachtung gar nicht so angespannt sein. Zwar verschlechterte sich die Beziehung zwischen Kirche und Staat nach der von Fidel Castro als marxistisch deklarierten Revolution stark, jedoch wurde dieser Effekt nicht auf jedes Individuum gleichermaßen übertragen. Es gibt auch Statistiken, die aussagen, dass es durch die Etablierung der marxistischen Grundsätze in Kuba bei einigen Gläubigen sogar zu einer Intensivierung ihrer Hingabe zum Glauben gekommen ist, während sie zur selben Zeit auch die marxistische Lehre befürwortet haben. Der Marxismus und Religiosität waren folglich für viele eher kompatibel als widersprüchlich, was wohl auch der Lehrzweck der Figuren in der Ausstellung Diegos und Górmans ist. Ein Hinweis für diese Theorie könnte sein, dass die Figuren mit symbolischen Malen der jeweils anderen Lehre gekennzeichnet sind. So trägt Jesus eine Sichel und Marx hat Blut an der Stirn, als ob er eine Dornenkrone getragen hätte – was als eine propagierte Verschränkung der beiden Ideologien interpretiert werden kann. Außerdem stellt sich die Frage, ob man eine Institution, nämlich die katholische Kirche, die über Jahrhunderte die Denkweisen und Werte der Menschen geprägt hat, durch ein gesetzliches Verbot überhaupt eliminieren kann oder ob sie nicht ohnehin weiterbesteht und es zwangsweise zu Überlagerungen und Verschränkungen zwischen dem Katholizismus und dem Marxismus kommt. Dass durch die politischen Restriktionen dem Katholizismus insgesamt aber weniger Stellenwert im Alltag zukam, ist unumstritten. Die sogenannte *santería*, welche im nächsten Kapitel behandelt wird, hat sich ihren Stellenwert aber eher erhalten, weil ihr Gehalt weniger Konfliktpotential gegenüber den revolutionären Ideen in sich trägt. (vgl. Schroeder 2014, 133f)

### 4.4.2 Die *santería* – Zur Entstehung der Religionspraxis Kubas

Geht man der in Kuba bestehenden Religionspraxis namens *santería* auf den Grund, muss man bis ins 16. JH zurückgehen, als afrikanische Sklaven nach Kuba gebracht wurden und dabei ihre religiösen Ansichten mitgenommen ha-

ben. Dabei kam es im Rahmen der Missionierung zum Christentum zu einer Assimilierung ihrer eigenen Gottheiten mit den Heiligen der christlichen Religion. Die *santería* ist demnach eine synkretistische Hybridform aus ursprünglich afrikanischen Glaubensrichtungen und dem Christentum. Hinzuzufügen ist, dass es sich dabei um eine buchlose und nicht institutionalisierte Religion handelt. Das heißt, es bestehen weder dazugehörige Gotteshäuser noch ein definiertes Oberhaupt, wodurch es keine strengen moralischen Regelungen gibt. Vielmehr besteht zwischen den Gläubigen und den Gottheiten ein beinahe menschliches Verhältnis, das auf Geben und Nehmen beruht. Den *Orishas* (das sind die angebeteten Figuren an sich) kommt in der Ausübung der religiösen Praxis besondere Aufmerksamkeit zu und so werden sie fast wie Familienmitglieder behandelt, die man auf allmöglicherweise erdenkliche Weise pflegen und umsorgen muss. Das geht schließlich auch so weit, dass man ihnen zu essen gibt und den Altar mit Blumen schmückt. (vgl. Campa Marcé 2002, 125)

Es existieren in der *santería* viele verschiedene *Orishas*, wobei zwei davon für die Analyse von *Fresa y Chocolate* eine besondere Rolle spielen. Zum einen gibt es *Oshún*, die im Leben Diegos wichtig zu sein scheint. Sie steht für das Sinnliche, Verführerische, Musikalische und Feminine und wird mit Gold, Honig und Süßwasser assoziiert. Ihre dominante Farbe ist gelb, was im Film durch den Einsatz von Sonnenblumen zum Ausdruck gebracht wird. Zum anderen nimmt in Nancys Leben *Shangó* eine zentrale Rolle ein. Ihm werden Attribute wie kämpferisch und impulsiv zugeschrieben und er wird mit Männlichkeit und Aggressivität assoziiert. Seine Farbe ist rot und ihm werden wiederum Blumen in dieser Farbe zugeordnet. (vgl. Castro 2016, 42f)

Dass sich sowohl David als auch Nancy beim Buhlen um Davids Gunst an der *santería* festhalten, basiert auf der liberalen Konzeption der *santería*. Dabei ist es, im Gegensatz zum Katholizismus, weder ein Hindernis homosexuell zu sein noch anderweitige, im Rahmen des katholischen Glaubens als Sünde kategorisierte, sexuelle Handlungen unternommen zu haben. So können sich beide den *Orishas* widmen, um dabei um Gefälligkeiten zu bitten. Jedoch beschuldigen sie sie auch, wenn etwas in ihrem Leben schief geht, wie wir im folgenden Kapitel noch genauer beleuchten werden.

## 4.5 Religiöse Bezüge in *Fresa y Chocolate*

Nachdem bereits festgehalten wurde, dass *Oshún* und *Shangó* in Diegos bzw. Nancys Alltagsleben einen hohen Stellenwert einnehmen, beschäftigen wir uns jetzt mit der Art und Weise, wie deren Rollen und Funktion in ihre Leben eingeflochten sind und in welchen Szenen des Films ein Bezug zur *santería* hergestellt wird.

### 4.5.1 Diego und sein Glaube

Der erste Bezug zwischen Diego und *Oshún* lässt nicht lange auf sich warten, denn bereits zu Beginn, als Diego auf dem Weg in den Eissalon *Coppelia* ist, hat er gelbe Sonnenblumen dabei (*Fresa y Chocolate*, 00:08:36-00:08:44)), welche im ganzen Film immer wieder auftauchen werden. Im Rahmen dieser Szene, wo er auch David kennenlernt, lassen sich die Sonnenblumen als Objekt der Verführung, wofür schließlich auch *Oshún* steht, deuten. Die sexuelle Verführung nimmt ihren weiteren Verlauf in Diegos Wohnung, wo im Beisein von David die Sonnenblumen auch gleich auf den Altar der *Orisha* gestellt werden.



Screenshot 15 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:09:07)

Anzumerken ist hierbei, dass dies als Geste der Dankbarkeit zu verstehen sein könnte. In der *santería* kommt es, wie bereits erwähnt, zu zwischenmenschlichen Beziehungsmustern, wo Dankbarkeit für einen erfüllten Gefallen die Norm der Wertschätzung und Verehrung darstellt. Auch zuvor, als beide aus dem Taxi stiegen, kommt es dazu, dass Diego David den Strauß Sonnenblumen reicht, der diesen aber im Anschluss gleich wieder zurückgibt. An dieser Stelle wurde der Verführungsversuch sozusagen abgelehnt. Ein weiterer wichtiger Punkt besteht darin, dass Diego im Rahmen seines Glaubens für derartige Verführungsversuche und seine Homosexualität nicht verurteilt, sondern eher bestärkt wird.



Screenshot 16 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:12:11)



Screenshot 17 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:25:53)

Ein weiteres Mal widmet sich Diego seinem Altar als David stürmisch die Wohnung verlässt. Er bittet seine *Orisha* darum, dass David zurückkommen soll, und wenn das nicht der Fall sein sollte, dann wird sie nur mehr Brot und Wasser kriegen. Das belegt auf ein Neues, dass das Verhältnis zwischen den *Orishas* und ihren Gläubigen auf einem gegenseitigen Geben und Nehmen beruht, und dass man sie um persönliche Anliegen bitten kann. (*Fresa y Chocolate*, 00:25:36-00:25:49)

Dieses Verhältnis wird ein weiteres zur Schau gestellt, als Diego nach dem Öffnen des Whiskeys die ersten Tropfen auf den Boden schüttet, weil zuerst die Götter ihren Teil davon bekommen sollen.



Screenshot 18 (*Fresa y Chocolate*, 00:36:06)

Bei der Thematisierung des Spannungsverhältnisses zwischen dem Marxismus und der Gläubigkeit im postrevolutionären Kuba drängt sich eine Szene aus *Fresa y Chocolate* besonders auf. Es ist jene, wo sich Diego und Germán im Vorfeld einer Kunstausstellung darüber streiten, ob alle Figuren Teil davon sein sollen oder nicht. Dabei hält Diego eine Büste mit Jesus vor sich, während Germán ihm eine mit Karl Marx entgegenstellt. Der Konflikt eskaliert und Germán zerstört die Büste mit Marx. (*Fresa y Chocolate*, 01:01:29-01:02:46)

Die Figuren Germáns werden vom Staat verboten, weil sie anti-revolutionäre Ideen in Form von religiöser und politischer Symbolik beinhalten. Für den Staat sind solche Kunstobjekte ein Medium, mit dem der illegale Austausch von verbotenen Werten und Konzepten vorangetrieben wird. Die Bevölkerung sollte aber nicht einmal einen Bezug zu religiösen Symbolen haben. Diego allerdings bleibt der Meinung, dass die Leute die Figuren trotzdem zu Gesicht kriegen sollten. Durch diese Konfrontation und das letztendliche Verbot der Ausstellung, lehnt der Staat indirekt auch jene Bevölkerungsteile ab, die ihre Religion frei ausleben wollen. (vgl. Schroeder 2014, 132)



Screenshot 19 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:01:42)

#### 4.5.2 Nancy und ihr Glaube

Das Verhältnis von Nancy zu *Shangó* gestaltet sich ein wenig anders als jenes von Diego zu *Oshún*, was auch an ihren unterschiedlichen Persönlichkeiten liegen mag. Schon als Einführung zu ihrem Charakter begegnet uns Nancy in ihrer ersten Szene mit einem Messer in der Hand, mit dem sie, so erfährt man als Zuseher später, Selbstmord begehen will. Ein Grund für ihren Selbstmordversuch könnte mitunter sein, dass auch sie sich aufgrund ihrer sexuellen Praktiken

– ihr wird Prostitution zugeschrieben – von der gesellschaftlichen Norm ausgeschlossen fühlt. Auch hier haben wir wie bereits bei Diego und seiner Homosexualität ein Motiv, warum auch Nancy sich dem Glauben der *santería* hingibt. Inwiefern sie einerseits als Zufluchtsstelle aufgrund der Unterdrückung ihrer Sexualität und andererseits als spirituelle Instanz zur Förderung ihrer individuellen (sexuellen) Wünsche fungiert, wird im darauffolgenden Kapitel genauer erläutert. Zunächst widmet sich dieses Kapitel jenen Szenen, in denen man Nancy bei der Ausführung ihres Glaubens beobachten kann.

Zum ersten Mal wendet sie sich an die Heiligen nachdem sie einer Bekannten ein paar Alltagsgegenstände illegal verkauft hat. Sie rechtfertigt sich gegenüber ihr dafür und verweist darauf, dass sie auch ganz allein die Verantwortung auf sich nehme, weshalb sie nicht zu verurteilen sei. (*Fresa y Chocolate*, 00:51:42-00:52:22)



Screenshot 20 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:52:09)

Abgesehen von der erwähnten Szene, bittet Nancy ihre Heiligen besonders in Bezug auf David um Hilfe. Diese Szenen wechseln sich besonders in der zweiten Hälfte des Films mit jenen ab, wo David und Nancy miteinander zu tun hatten. Sie beabsichtigt damit Unterstützung für den Erfolg mit David zu gewinnen.

Als Diego Nancy nahelegt, David zu verführen und ihm die Jungfräulichkeit zu nehmen, weigert sie sich zwar zunächst dagegen und weist ihn darauf hin, sich nicht für ihn prostituieren zu wollen. In der nächsten Szene (*Fresa y Chocolate*, 01:20:11-01:20:31), als sie aus Frustration wieder beinahe einen Selbstmordversuch unternehmen will, gibt sie schließlich aber zu, dass ihr David gefällt. Dabei wendet sie sich, immer noch in der Schlinge stehend, an die Heiligen. Sie wehrt sich gegen deren vermeintlichen Befehl, sich wegen ihrer Probleme umbringen

zu müssen und wirft ihnen entgegen, dass David ihr eben gefällt. Dies verdeutlicht, welchen Einfluss der Glaube auf Nancys Leben hat.



Screenshot 21 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:20:17)

Darauf ist eine Szene zu sehen, in der sich Nancy mit einem Wasser-Kräutergemisch übergießt während sie dazu betet, dass sie die Einzige in Davids Leben sein soll. (*Fresa y Chocolate*, 01:21:25-01:21:43) Dabei handelt es sich um ein sogenanntes *Ebbó*-Bad, welches auch in den Glaubensbereich der *santería* fällt. (vgl. Dalton 2016, 13)

Unmittelbar darauf begibt sie sich in Diegos Wohnung, wo David immer noch seinen Whiskeyrausch ausschläft. Dort bittet sie die Heilige Maria um Beherrschung, bevor sie ihr eine ihrer Sonnenblumen stiehlt, wofür sie auch sofort um Entschuldigung bittet, um David im nächsten Moment damit aufzuwecken. (*Fresa y Chocolate*, 01:22:27-01:23:00)



Screenshot 22 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:22:32)

Nach ihrem ersten privaten Treffen bittet Nancy die Heilige Barbara ein weiteres Mal darum, dass mit David alles gut laufen wird. (*Fresa y Chocolate*, 01:26:14-01:26:27)



Screenshot 23 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:26:27)

### 4.5.3 Fazit

Möchte man eruieren, welche Rolle und Funktion der Glaube für Diego und Nancy im postrevolutionären Kuba spielen, dann ist es zunächst hilfreich, nach Gemeinsamkeiten in deren Leben und in ihren Persönlichkeiten zu suchen. Widmet man sich Diegos und Nancys Lebenssituation und ihrer Gesinnung, lassen sich trotz ihrer unterschiedlichen Persönlichkeiten einige relevante Überschneidungen feststellen. Zum einen existiert bei beiden eine Abweichung ihrer sexuellen Gesinnung von der kubanischen Heteronormativität, und zum anderen glauben beide an die *Orishas* der *santería*. Es ist demnach naheliegend, ein Verhältnis zwischen ihrer Sexualität und ihrem Glauben an die *santería* herzustellen.

Jedoch ist aus ihrem gemeinsamen Nenner noch nicht geklärt, aus welchen Motiven sie den Glauben der *santería* praktizieren. Die zu beantwortende Frage ist hierbei, ob es sich dabei eher um eine Art Erlösung von der Marginalisierung in der kubanischen Gesellschaft handelt, nachdem in deren Wertesystem ihre Andersheit keinen Platz hat, oder ob es sich bei der Ausübung ihres Glaubens sogar um einen bewussten widerständigen Akt gegen das System handeln könnte? Dass es sich bei Diego und Nancy schlicht um zwei Figurenentwürfe handelt, deren Glauben nicht auf irgendeine Weise auf die politische Unterdrückung ihrer Person zurückgeht, ist unwahrscheinlich, denn sie sind im Film die einzig Gläubigen und gleichzeitig auch die Einzigen, denen im kubanischen Sozialismus aufgrund ihrer Verhaltensweise und Weltanschauung etwas angelastet werden kann.

Dass ihre Religiosität eine Art Zuflucht vor der Lebensrealität in Kuba und der darin stattfindenden Marginalisierung ihrer Persönlichkeiten ist, kann sowohl bei Diego als auch bei Nancy begründet werden. Bei Diego könnte man annehmen, dass er mitunter deshalb religiös ist, weil er in seinem Glauben so akzeptiert wird, wie er ist, nämlich homosexuell und mit teilweise westlichen Ansichten. Er wird darin jedoch nicht nur akzeptiert, sondern kann immerzu darauf zählen, sich bei seiner *Orisha* Kraft holen zu können – auch für sexuelle Bestrebungen. Auch bei Nancy ist eine relativ starke Zuwendung zur *santería* zu sehen. Es wird bei ihr impliziert, dass sie als Prostituierte gearbeitet hat. Außerdem handelt sie

mit verbotenen Waren am Schwarzmarkt. Beides sind wiederum Handlungen, die in Kuba nach der Revolution untersagt waren, und in beiden Fällen wendet sie sich an die ihre *Orisha*, um sich zu rechtfertigen. Die *santería* wird im Film aber nicht direkt als Mittel der Auflehnung gegen die postrevolutionäre Doktrin inszeniert, sondern versucht vielmehr ein Beispiel für ein authentisches Merkmal traditioneller kubanischer Kultur abseits von politischer Beurteilung zu schaffen. Ihre Verfechter beabsichtigen durch ihre religiöse Praxis keine widerständige Haltung einzunehmen, jedoch kann es ihnen aufgrund ihrer anderen Vergehen als zusätzlicher Fehltritt zugeschrieben werden. (vgl. Dalton 2016, 5f)

In diesem Sinn könnte man die Funktion von Religion so auslegen, dass sie ihnen vielmehr als Hilfestellung im Umgang mit den alltäglichen Problemen dient und als Instrument zur Selbstbemächtigung und Emanzipation in einem oppressiven System herangezogen wird. Sie stellt also eine Art der psychologischen Abhilfe für die in den revolutionären Ideen des *Nuevo Hombre* Marginalisierten dar. In ihrer Religion brauchen sie nicht befürchten stigmatisiert zu werden und werden so akzeptiert, wie sie sind. Sie teilen die verschiedensten Facetten ihres Alltags mit ihren *Orishas* und geben ihrem Leben damit mehr Sinn. Ihre Bindung zur Religion ist damit viel eher mit der Wirkung auf ihre Lebensrealität verbunden, als dass sie einen politischen Akt darstellt. (vgl. Dalton 2016, 12)

Ein weiterer Grund dafür, dass ihre Religiosität keine direkte Kritik sein soll, stellt jene Tatsache dar, dass sich Diego zugleich als religiös, aber trotzdem als pro-revolutionär sieht. Diego versteht seine religiöse Ausübung daher nicht als widerständigen Akt. Er vertritt lediglich die Meinung, dass sich derartige Anschauungen vereinbaren lassen. Andererseits, und dies kreiert eine gewisse Relativität in der Anschauung und Definition von aktivem und passivem Widerstand, ist es von der Sicht des kubanischen Systems sehr wohl widerständig, weil Nancy und Diego sich sozusagen eine Parallelwelt schaffen, in der sie sich nichts vorzuwerfen haben, obwohl ihre Haltungen und Lebensweisen nicht systemgetreu sind. Dass dies nicht die Absicht von den beiden ist, spielt für die Beantwortung der Frage, ob es sich bei der Inszenierung ihrer Gläubigkeit um eine Art von politischem Widerstand, handelt keine Rolle. Eine beispielhafte Szene ist jene, wo es um das Verbot der Ausstellung mit der Jesus- und Marxfigur geht.

Diego versucht damit eine Schnittstelle der politischen und religiösen Instanz zu schaffen und will mit der Ausstellung diese Botschaft der Vereinbarkeit senden, während sie ihm der Staat aus Gründen der Provokation verbietet. Somit kommt es wiederum dazu, dass Diego darin keinen widerständigen Akt sieht, während das System ihm es derartig ankreidet, dass er schließlich fliehen muss. (Dalton 2016, 2f)

Abschließend ist noch hinzuzufügen, dass es bei der Inszenierung der religiösen Praxis wohl nicht um die spezifische Befürwortung der *santería* oder des katholischen Glaubens an sich geht, sondern dass damit einmal mehr unterstrichen werden soll, dass sich eine revolutionäre Gesinnung durchaus mit Religiosität (wie auch schon mit der im vorhergehenden Kapitel thematisierten Homosexualität) vereinbaren lässt, ohne gleichzeitig die Grundprinzipien der staatlichen Ordnung in ihrer Existenz zu gefährden oder sich bewusst als Staatsfeind zu deklarieren. Die Inszenierung der Religion ist damit keine Form des aktiven Widerstands, sondern eine Aufforderung für mehr individuelle Freiheit im Rahmen der befürworteten Prinzipien des kubanischen politischen und wirtschaftlichen Systems.

## 4.6 Kulturpolitische Bezüge in *Fresa y Chocolate*

Nachdem die letzten zwei Kapitel den beiden in *Fresa y Chocolate* handlungs-tragenden Themen der Freiheit bzw. Einschränkung von religiöser und sexueller Gesinnung gewidmet waren, beschäftigt sich dieses mit den kulturpolitischen Inhalten des Films. Es wurden diesbezüglich aber bei Weitem nicht alle Szenen, in denen derartige Kritikpunkte am kubanisch-revolutionären System angebracht werden, analysiert. Es soll im Fokus stehen, ob und auf welche Weise der Film auf gesellschaftliche Umstände abseits von Religion und Sexualität Bezug nimmt. Wir nehmen zunächst eine Unterteilung in zu differenzierende Analysebereiche vor, die sich wie folgt gliedern:

### 4.6.1 Wirtschaftliche Bezüge

Wie bereits im Kapitel zur Geschichte Kubas besprochen, war die wirtschaftliche Situation Kubas phasenweise von schweren Krisen geprägt, was zu Mängeln

an essenziellen Alltagsprodukten führte. Diese Umstände hatten folglich schwerwiegende Konsequenzen für das Konsumverhalten der kubanischen Bevölkerung. Inwiefern es in *Fresa y Chocolate* Bezüge dazu gibt, wird nun thematisiert.

Als Miguel David fragt, warum er glaube, dass Diego schwul sei, antwortet dieser, ganz stereotypisch, dass es offensichtlich war, da es auch Schokolade gab und Diego sich trotzdem für Erdbeereis entschieden hat. Das es diesmal beides gab, liegt nicht etwa daran, dass der Eissalon so schlecht ausgestattet ist (die *Coppelia* ist einer der ältesten Eissalons Kubas), sondern weil nicht immer jegliche Eissorten zur Verfügung standen. Daran zeigt sich, dass Kuba oft mit Warenengpässen zu kämpfen hatte. (vgl. Campa Marcé 2002, 110). In einer weiteren Szene wird darauf eingegangen, dass auch Grundnahrungsmittel nicht immer verfügbar sind. Diego gibt dabei seiner Nachbarin Nancy Bescheid, dass es nun wieder Zwiebeln gibt. (*Fresa y Chocolate*, 00:18:00-00:18:09). Ein weiteres Mal wird auf die wirtschaftlich ungewisse Lage Kubas eingegangen, als Diego beim Betreten der Wohnung so tut, als lebe er in einer großen Familie, aber es ist zurzeit niemand zu Hause, weil sie gerade wieder einmal alle Schlange stehen, um Lebensmittel zu beschaffen. Dabei liegt der Fokus zudem auf Schlange stehen, weil sie nicht sicher etwas bekommen werden. (vgl. Campa Marcé 2002, 114)

#### 4.6.2 Bezüge zum suppressiven politischen System Kubas

In diesem Kapitel werden jene Inhalte thematisiert, welche Verweise auf die Einschränkung der Bevölkerung im postrevolutionären Kuba darstellen könnten. Es ist vorweg festzuhalten, dass dies vor allem durch subtile Anspielungen in Form von Symbolen passiert, was sich sehr gut durch folgende Szenen veranschaulichen lässt:

Als David in Diegos Wohnung kommt, sieht man an der inneren Seite der Tür ein Auge angebracht. Im Rahmen des restriktiven kubanischen Regierungssystems könnte es eine Anspielung darauf sein, dass man sich seiner Privatsphäre nie sicher sein kann und ständig bespitzelt wird. Des Weiteren hängt daneben

ein Bild Marylin Monroes – eines der westlichsten Symbole überhaupt. Mehr dazu im Folgekapitel. (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:13:38)



Screenshot 24 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:13:38)

Der Aspekt der Überwachung durch den Staat wird jedoch mehrmals behandelt. So wird auch in jener Szene, wo sich David mit Vivian in einem heruntergekommenen Hotel trifft, ein weiteres Mal das Auge, symbolisch für den Mangel von Privatsphäre, inszeniert. (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:03:51)



Screenshot 25 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:03:51)

Dass es in Kuba üblich war, bespitzelt zu werden, bezeugen auch all jene Szenen, in denen drauf geachtet wird, dass laute Musik abgespielt oder zumindest das Fenster geschlossen werden soll, wenn sich jemand negativ zum politischen Regime äußert. Dies kommt beispielsweise vor, als sich Diego gegenüber Nancy darüber beschwert, dass seine Kunstausstellung nicht erlaubt wurde und dabei das sozialistische Regime kritisiert. Nancy ist in der Folge darüber empört, dass Diego das bei offenem Fenster von sich gibt. (*Fresa y Chocolate*, 00:47:10-00:49:10). Dies bezeugt, dass derartige Kritik von staatlicher Seite nicht hingenommen wird und man mit einer Bestrafung rechnen muss, wenn man öffentlich Kritik daran übt. (vgl. Campa Marcé 2002, 117).

Auch hinsichtlich der Zensur von Literatur gibt es Verweise im Film, welche die dahingehende Situation im postrevolutionären Kuba darstellen. Bereits am Anfang gibt es eine Szene, in der Diego zwei Bücher auf den Tisch legt (Mario Vargas Llosas - *Conversación en la Catedral* und Goytisolos – *Campos de Níjar*<sup>2</sup>). Dabei handelt es sich um Autoren, die anti-revolutionäre Haltungen vertraten, weshalb ihre Literatur untersagt wurde. Dass viele Menschen pro-revolutionärer Gesinnung diesen Zensurauflagen auch folgen, wird durch jene Szene besonders gut untermauert, in der David seinen Ausweis der Kommunistischen Jugend Kubas von einer Brusttasche in die andere steckt, um auffällig genug zu symbolisieren, dass er von verbotener Literatur nichts hält bzw. dies nicht öffentlich zugibt. Dass sich im weiteren Verlauf herausstellt, dass er trotz seiner pro-revolutionären Haltung Interesse daran hat, ist eine weitere Repräsentation der Widersprüche, die den Film durchziehen. (vgl. Campa Marcé 2002, 116)



Screenshot 26 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:10:32)

Ein weiteres Beispiel dafür, dass Diego oft unterschwellig (manchmal aber auch direkte) Kritik am System übt, ist jene Szene, als er zu Beginn des Films mit David im Eissalon sitzt und sagt, dass man auf den Flügeln der Fantasie fliegen soll, weil anders sei es ohnehin nicht möglich zu fliegen. Damit bezieht er sich darauf, dass es für Kubaner äußerst schwierig war das Land zu verlassen. Zudem kritisiert er unmittelbar davor Kubas Wirtschaft, indem er meint, dass sie nun auch das einzig Gute, was sie in Kuba machen (Erdbeereis), importieren, weshalb den KubanerInnen nur mehr Wasser mit Zucker bleibe. (*Fresa y Chocolate*, 00:09:30-00:09:58)

---

<sup>2</sup> Vargas Llosa und Goytisolo waren in den 70er-Jahren in Kuba *personae non gratae*. Ersterer aufgrund seiner öffentlich mehrmals zelebrierten Ablehnung Fidel Castros und zweiterer wegen seiner Liberalität gegenüber Homosexualität sowie für *Pueblo en marcha* (1962), wo er auf wenig schmeichelhafte Weise die Konsequenzen der kubanischen Revolution beschreibt. (Schroeder 2014, 113)

Auch in jener Szene, wo Diego mit David auf ihre neue, platonische Freundschaft anstoßen will, ironisiert Diego die festgefahrene Haltung Kubas bzw. den festgefahrenen politischen Konflikt mit den USA dadurch, dass er den amerikanischen Whiskey sarkastisch als Feindgetränk bezeichnet.



Screenshot 27 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:35:16)

Die Ausstellung Diegos und Germáns mit den religiös-politischen Figuren ist ein weiteres Beispiel dafür, dass Diego den Mut hat, sich der Oppression und Zensur Kubas entgegenzustellen. Als er aber davon erfährt, dass ihnen die Ausstellung vom Kulturrat untersagt wird, ist er außer sich und beschuldigt den Staat, dass sie immer nur jene Kunst ausstellen, die ihre Botschaften stärken, aber letztendlich völlig ausdruckslos ist. (*Fresa y Chocolate*, 00:47:07-00:49:00) Doch für Diego geht es dabei nicht um die zu vermittelnden Botschaften, sondern um Gefühle, welche von der Kunst ausgelöst werden und zum Nachdenken anregen sollen. Botschaften gehören jedoch in den Nationalfunk, meint Diego, und kritisiert somit, dass es in Kuba unmöglich sei, als Künstler frei wirken zu können, ohne sich immer nach den staatlichen Werten zu orientieren. Diego hat sich schließlich dennoch dagegen gewehrt und ihnen vorgeworfen, dass der Sozialismus die Menschen unterdrückt. Nancy unterbricht ihn sofort und fürchtet sich in diesem Moment, dass diesen Satz jemand gehört haben könnte, weil keine Musik läuft, die das Gesagte übertönen könnte, da dieser Satz eine harsche und äußerst direkte Kritik am kubanischen Staat darstellt.



Screenshot 28 (*Fresa y Chocolate* 1994, 00:48:05)

Als sich Diego und Germán wegen einer Meinungsverschiedenheit zur genauen Komposition der Ausstellung streiten, eskaliert die Situation. Diego möchte sie unter keinen Umständen anpassen und alle Figuren bewahren, während Germán lieber die Chance ergreifen will, überhaupt ausstellen zu können, und sie dafür zu adaptieren bereit ist. Ein Szene strahlt dabei eine besonders eindrucksvolle Symbolik aus, nämlich jene, als sich Diego und Germán mit den Figuren von Jesus und Marx so gegenüberstehen, dass es dabei nicht nur zu einer Konfrontation ihrer persönlichen Meinungen zur Ausstellung kommt, sondern ebenso eine unversöhnliche Gegenüberstellung der beiden Ideologien repräsentiert. (*Fresa y Chocolate*, 01:01:29-01:02:46)



Screenshot 29 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:01:41)

Schließlich verliert Germán die Nerven und drischt derartig auf die Marxbüste ein, dass sein Kopf völlig zerstört wird.



Screenshot 30 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:02:10)

Abschließend gilt es noch jene Szene zu erwähnen, in der David durch La Havana wandert, nachdem Diego ihn davon überzeugt hat, dass sich der Staat nicht um die Instandhaltung der Stadt kümmert, die somit nur schwer ihre Schönheit bewahren kann. (*Fresa y Chocolate*, 01:08:40-01:10:28) Dabei entdeckt man mitunter auch ein völlig verfallenes Haus, an dem David vorbeigeht. Es

handelt sich dabei um eine weitere Kritik an der Staatsspitze Kubas und des wirtschaftlichen Systems, das nicht adäquat handelt und die baufälligen Häuser somit nach und nach verfallen.



Screenshot 31 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:10:10)

#### 4.6.3 Westliche Symbolik

Im Film kommen auch Bezüge zu westlich geprägten Symboliken vor, welche als Kritik an der politischen und wirtschaftlichen Verslossenheit Kubas gedeutet werden können. Davon ist vor allem jene Szene zu erwähnen, wo sich David in Diegos Wohnung einfindet, um einerseits seine existenzielle Emotionskrise (es ist mit Vivian nun endgültig vorbei) zu überwinden, und andererseits, um sich einer neuen politischen Identitätsfindung hinzugeben, nachdem seine Ansichten durch Diegos Einfluss relativiert wurden. Dabei sitzt er mit einem Glas Whiskey, welcher zuvor bereits als amerikanisches Feindgetränk bezeichnet wurde, völlig zerstört vor einem Abbild von Warhols Abbild von Marilyn Monroe, welche wirkt, als ob sie den desillusionierten David stellvertretend für den gesamten Westen in seinem Kummer belächelt und sich darüber freut, dass ihm nun endlich seine Augen geöffnet und seine sture pro-revolutionäre Haltung aufgebrochen wurde. (*Fresa y Chocolate*, 01:16:30-01:16:50)



Screenshot 32 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:16:13)

Außerdem gibt es noch jene Szene mit Nancy, wo sie sich vor dem Beatles-Plakat erhängen will, weil sie Diego in einem vorhergehenden Gespräch indirekt als Prostituierte bezeichnete (zumindest fasste sie es so auf). Auch hier schwingt symbolisch mit, dass Nancy der Unterdrückung und Stigmatisierung in Kuba nicht mehr gewachsen ist, weshalb sie sich vor einem Symbol für die westliche Musikwelt von damals, nämlich den ihr zuwinkenden Beatles, das Leben nehmen will. (*Fresa y Chocolate*, 01:20:11-01:20:31)



Screenshot 33 (*Fresa y Chocolate* 1994, 01:20:13)

#### 4.6.4 Fazit

Die kulturpolitischen Inhalte von *Fresa y Chocolate* sind zwar nicht so konstitutiv für die Tragweite des Films wie die Thematisierung der religiösen und sexuellen Inhalte, allerdings erwecken die unterschwelligten Anspielungen Interesse, sich mit den politischen Gegebenheiten rund um Zensur, die wirtschaftliche Lage und die Sozialpolitik Kubas auseinanderzusetzen. Zudem erwirken sie eine Art Kritik an Kubas Wirtschafts- und Sozialpolitik – was im Kapitel zu den wirtschaftlichen Bezügen bereits festgehalten wurde und was auch Campa Marcé (2002) ausführlich und schlüssig belegt. (vgl. Campa Marcé 2002, 110-115)

## 5. Eine Didaktisierung: Die interkulturellen Bezüge in *Fresa y Chocolate*

Dieses Kapitel widmet sich der Didaktisierung jener Inhalte aus *Fresa y Chocolate*, die einen (inter-)kulturellen Bezug aufweisen. Es ist vorwegzunehmen, dass es sich hierbei um kein komplett ausgestaltetes Unterrichtsbild handelt, das bereits auf ein gewisses Fach, eine konkrete Altersstufe oder eine spezifische Schulform zugeschnitten ist oder genaue Handlungsanweisungen vorgibt, weswegen wir den in den Lehrplänen berücksichtigten Fachkompetenzen keine Beachtung schenken werden. Vielmehr handelt es sich bei folgendem Entwurf um eine allgemeine Anleitung, wie man die Handlung von *Fresa y Chocolate* aufbauend auf die eingangs erläuterte Didaktiktheorie und die nachfolgende Filmanalyse pädagogisch aufbereiten könnte, um den Bildungszielen und den überfachlichen Kompetenzen bezüglich interkulturellen Lernens näher zu kommen – so wie diese auch auf offiziellen Homepage des Bundesministeriums für Bildung festgehalten sind. (vgl. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html>) Dahingehend ist auch nochmals darauf hinzuweisen, dass im Rahmen dieses didaktischen Entwurfs keine Rücksicht auf die sprachliche Instanz genommen wird, weshalb es sich auch um keinen vorrangig für den Spanischunterricht gestalteten Entwurf handelt.

Aufbauend auf die vorhergehenden Kapitel der Filmanalyse sowie auf Grundlage der theoretischen Filmdidaktik wird stattdessen eine Möglichkeit vorgestellt, wie die filmspezifischen Inhalte in größere Themenkomplexe des interkulturellen Lernens eingebettet werden können, womit im Unterricht verschiedenster Fächer gearbeitet werden kann. Auch wenn *Fresa y Chocolate* ebenso Potential für die Schulung von vielen anderen Kompetenzbereichen (sprachlichen, filmästhetischen etc.) mit sich bringen würde, eignet sich der Film besonders gut zur Erarbeitung von der kulturpolitischen Bedingtheit zwischenmenschlicher Toleranz bzw. Intoleranz, dem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft und der darin stattfindenden Identitätssuche sowie der Behandlung der Diskriminierung aufgrund von Vorurteilen, was nachfolgend unter Beweis gestellt werden soll.

## 5.1 Bildungsziele und Kompetenzen – Das Potential von *Fresa y Chocolate* für das interkulturelle Lernen

Anknüpfend an die offiziellen Unterrichtsprinzipien und Bildungsanliegen des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (vgl. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html>) soll nun eruiert werden, welche Themen und Subthemen des Films besonders tauglich für die Erarbeitung interkultureller Bezüge sind und welche allgemein- methodischen Annäherungen dabei möglich wären. Würde man den Analysegegenstand über die interkulturellen Inhalte hinaus erweitern, so würden sich mittels *Fresa y Chocolate* beispielsweise auch Möglichkeiten ergeben, die Medienkompetenz an sich zu schulen oder auf sprachlicher Ebene (z. B. die kubanische Varietät des Spanischen im Spanischunterricht) damit zu arbeiten. Dies würde jedoch den Rahmen dieses Kapitels und der Diplomarbeit sprengen. Somit wurden jene Filminhalte zur Didaktisierung gewählt, die sich im Blickpunkt der Interkulturalität aufbereiten lassen, und wurden in zwei große Kapitel, nämlich Verbote und Zensur im postrevolutionären Kuba sowie Vorurteile und Stigmatisierung im postrevolutionären Kuba, unterteilt.

Bevor darauf eingegangen wird, welche Inhalte aus *Fresa y Chocolate* die Bildungsziele der interkulturellen Kompetenz bestmöglich bedienen können, soll eine Definition der interkulturellen Bildungsziele folgen, die der offiziellen Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung entnommen ist. Anzumerken ist dabei, dass folgende Formulierung lediglich ein Ausschnitt der breitangelegten Ziele innerhalb des Interkulturellen Lernens darstellt. Sie scheint aber die passendste und relevanteste für *Fresa y Chocolate* zu sein.

„Interkulturelle Bildung richtet sich an alle Lehrenden und Lernenden. Sie befähigt – unabhängig von Herkunft, sozialem Status, Alter, Geschlecht etc. – zum Umgang mit Vielfalt in einer multikulturellen Gesellschaft. Sie ist ein Beitrag gegen Ausgrenzungsmechanismen und stellt der Haltung „Wir und die Anderen“ („Othering“) die Befähigung zum Umgang in und mit heterogenen Gruppen gegenüber.“ ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html))

In den interkulturellen Kompetenzen, welche auf derselben Internetseite unmittelbar darunter angeführt sind, werden noch tiefgreifendere Ausdifferenzierungen vorgenommen, mit welchen konkreten Bausteinen an Fähigkeiten das zitierte Bildungsziel mitunter erreicht werden kann.

Dass Interkulturelles Lernen jedoch nie isoliert, sondern stets in Überschneidung und Verbindung mit verwandten Teilbereichen stattfinden kann, wird durch folgendes Zitat belegt:

„Interkulturelle Bildung steht in enger Wechselwirkung mit weiteren Unterrichtsprinzipien, etwa Politische Bildung und Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern, sowie mit Bildungsanliegen, etwa Menschenrechtsbildung, Soziales Lernen, Globales Lernen und kulturelle Bildung. Sie ist fächerübergreifend und fächerverbindend.“  
([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html))

Es handelt sich dabei um ein sich gegenseitig ergänzendes Kompositum, was schließlich bedingt, dass auch die nachfolgenden Analysekapitel Überschneidungen aufweisen. Setzt man im Unterricht den Schwerpunkt zunächst auf eines der folgenden Themen, so ist es meist nur mehr ein kleiner Brückenschlag zu den anderen. Welche Kompetenzen mit den einzelnen Themen geschult werden können, ist ebenso Bestandteil der folgenden Didaktisierung.

## 5.2 Verbote und Zensur im post-revolutionären Kuba

### 5.2.1 Kritik am politischen System und Zensur

Wie bei der Filmanalyse bereits ausführlich festgehalten (mitunter im Kapitel *4.6 Kulturpolitische Bezüge in Fresa y Chocolate*), kommt es im Film häufig zu Handlungen und Aussagen, welche die politische oder wirtschaftliche Ausrichtung Kubas und deren Konsequenzen für die Bevölkerung kritisieren, und zwar in besonderer Hinsicht auf die Meinungsfreiheit gegenüber dem politischen System. Anhand folgender beider Beispiele sollen die Schüler verstehen, warum die in *Fresa y Chocolate* angebrachte Kritik am kubanischen System subtil genug ist, um in Kuba nicht zensuriert worden zu sein, und stark genug ist, sodass sich das Publikum mit der dargestellten Problematik auseinandersetzen wird. Um die Schüler für die im Film angebrachte Kritik gegenüber der politischen Meinungsfreiheit in Kuba zu sensibilisieren, könnte man folgendermaßen vorgehen:

#### Abwicklung im Unterricht:

Vor dem Sehen sollen die Schüler zunächst darauf aufmerksam gemacht werden, dass es in manchen Staaten strikte Regeln dafür gibt, dass gewisse politische oder idealistische Meinungen nicht geäußert werden dürfen und unter Strafe stehen. Besonders soll darauf eingegangen werden, welche wirtschaftlichen und politischen Merkmale für den kubanische Sozialismus spezifisch sind und inwiefern diese den kubanischen Alltag prägen. Auf dieser Grundlage werden den Schülern in zwei verschiedenen Gruppen unterschiedliche Aufträge zugeteilt.

Zum einen soll sich eine Gruppe auf jene Filmszenen konzentrieren, in denen Symbole oder Anspielungen vorkommen, die Verbote und Zensur durch den kubanischen Staat und dessen Überwachung implizieren, und zum anderen soll sich die andere Gruppe darauf konzentrieren, in welchen Szenen Kritik am kubanischen System geübt wird.

Besondere Aufmerksamkeit soll dabei der Ausstellung von Germán und Diego im Hinblick auf das Verbot von religiösen, politischen und künstlerischen Inhalten gewidmet werden. Außerdem sollen die beiden verbotenen Schriftsteller Vargas Llosa und Goytisola in das Gespräch miteingebunden werden.

Dabei werden diese Inhalte dahingehend thematisiert, welche Rolle Kunst und Literatur in einem System haben, in dem Zensur und Verbote die Öffentlichkeit bestimmen. Dies soll schließlich verdeutlichen, dass totalitäre Systeme tendenziell eine Gleichschaltung und Homogenisierung der Meinungen in ihrer Bevölkerung anstreben, weil sie sich dadurch ihrer Macht sicherer sein können. Literatur und auch Kunst im engeren Sinn können aber Botschaften enthalten, die den Menschen eine alternative Sicht auf gesellschaftliche Umstände geben. Aus diesem Grund unternehmen totalitäre Regime Anstrengungen wie die Überwachung und Bepitzelung der Bevölkerung. Auch Diegos Schicksal, nämlich Kuba verlassen zu müssen, stellt ein Beispiel dafür dar, wie man sich seine Macht auf Dauer sichern kann, nämlich durch die Verbannung von Gegenspielern.

Abseits des Filmgeschehens sollen die Schüler zudem dazu aufgefordert werden, sich mit der Zensurgeschichte Österreichs auseinanderzusetzen und zu hinterfragen, durch welche politischen Umstände es periodenweise zur Zensurierung gewisser Meinungen oder Inhalte kam. Des Weiteren soll im Plenum diskutiert werden, welche Konsequenzen die Etablierung von Überwachung, Zensur und Verboten im künstlerischen Bereich für die Gesellschaft hat.

Als Essay könnte aufgetragen werden, den Alltag einer österreichischen Gesellschaft von 2019 zu beschreiben, in der man die führenden Politiker nicht kritisieren darf, obwohl diese die Diskriminierung von Bevölkerungsgruppen befürworten und fördern, und in der es keine unzensurierte Kunst- und Medienbranche gibt, sondern jegliche Botschaften ausschließlich von einem staatlichen Ministerium kreiert werden, während ungewollte Inhalte in Büchern, im Internet oder in anderen Formaten strikt zensuriert werden. Zudem kann man die Frage aufwerfen, ob es auch momentan gewisse Arten von Zensur in Österreich gibt.

Auch kann ausgehend von *Fresa y Chocolate* behandelt werden, wann Verbote der Selbstverwirklichung und gegenseitigen Toleranz in einer Gesellschaft entgegenwirken, und ab wann zu wenig Verbote (bzw. Gesetze) die Entstehung von Ausgrenzung fördern könnte. Dabei soll die Wirkungsweise eines Rechtsstaats

auf das Individuum beleuchtet werden und inwiefern dieser einerseits Freiheiten schützt, aber auch Freiheiten einschränkt, um ein wohlwollendes Zusammenleben zu gewährleisten.

Man zielt dabei darauf ab, dass die Schüler schließlich erkennen, welchen Stellenwert die Thematisierung der Verbote und der Zensur und der angebrachten Kritik in einem totalitären Regime wie Kuba hat und inwiefern das Medium Film und insbesondere *Fresa y Chocolate* dazu instande ist, eine kritische Perspektivierung zu ermöglichen.

#### Besonders gut geeignete Filmszenen:

- Diego und Germán streiten über die Funktion von Kunst: *Fresa y Chocolate*, 01:01:29-01:02:46
- Diego kritisiert, dass Kunst in Kuba seine Rolle verfehlt: *Fresa y Chocolate*, 00:47:07-00:49:00
- Über die Bspitzelung durch den kubanischen Staat: *Fresa y Chocolate*, 00:47:10-00:49:10
- Diego kritisiert die Zensur durch den kubanischen Staat und Kuba an sich und David reagiert mit dem Pass der kommunistischen Jugend: *Fresa y Chocolate*, 00:09:30-00:09:58

### 5.2.2 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen

Folgende konkrete Bildungsziele und -kompetenzen können durch die Thematisierung der gegebenen Filmszenen und die entworfene Didaktisierung gefördert werden:

- „Sie befähigen dazu, gesellschaftliche Strukturen, Machtverhältnisse und mögliche Weiterentwicklungspotentiale zu erkennen und die dahinterstehenden Interessen und Wertvorstellungen zu prüfen sowie im Hinblick auf eigene Auffassungen zu bewerten und allenfalls zu verändern.
- Sie ermöglichen das Erkennen, Verstehen und Bewerten verschiedener politischer Konzepte und Alternativen und führt zu einer kritischen und reflektierten Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen und den Überzeugungen

von politisch Andersdenkenden“ ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html))

### 5.2.3 Religion

Wie bereits in den Kapiteln 4.4: *Kuba und die Religion* und 4.5 *Religiöse Bezüge in Fresa y Chocolate* festgestellt, ist die religiöse Praxis in der kubanischen Gesellschaft nach wie vor trotz des etablierten *ateísmo científico* existent, jedoch wird sie von der revolutionären Doktrin Kubas nicht unterstützt bzw. nicht geduldet. Auch dieser Aspekt des Films kann für die Schüler nutzbar gemacht werden.

#### Abwicklung im Unterricht:

Vor dem Sehen des Films sollte eine kurze Einführung in die Theorie der typisch kubanischen religiösen Praxis der *santería* gegeben werden, um zu verdeutlichen, welche Symbole und Szenen mit ihr in Verbindung stehen, denn ohne dieses Wissen fällt es schwer zu vermuten, dass beispielsweise gelbe bzw. rote Blumen für die Verehrung der *Orishas* verwendet werden. Zudem soll angeführt werden, welche Position der kubanische Staat gegenüber religiöser Praxis einnimmt.

Ist die Entstehung und die Symbolik der *santería* geklärt, so kann der Auftrag gegeben werden, während des Films auf derartige Objekte zu achten bzw. festzuhalten, welche Funktion Diegos und Nancys *Orishas* für sie haben. Nach dem Sehen sollen im Plenum Vermutungen angestellt werden, warum genau diese beiden Filmcharaktere als religiös dargestellt wurden. Dabei zielt man darauf ab, dass den Schülern die enge Verbindung zwischen den Figuren und ihren *Orishas* auffällt, welche sie für ihre zwischenmenschlichen Beziehungen und gegen ihre Unterdrückung nutzen. Die genauere Analyse der Funktion soll schließlich ergeben, dass Religion bzw. Gläubigkeit für den Menschen eine befreiende Wirkung haben kann, und dass diese Wirkung in manchen politischen Systemen nicht geduldet wird, weil sich in der Bevölkerung aufgrund von Religion Überzeugungen und Werte etablieren könnten, welche einer Staatsdoktrin mit totalitärem Anspruch widersprechen und sie dadurch gefährden könnten. Verstärkte

Säkularisierung, wie in Kuba, stellt somit ein politisches Instrument zur ideologischen Indoktrination der Bevölkerung dar.

Die Schüler sollen sich im Anschluss darüber informieren, ob es auch in Österreich Restriktionen gegenüber religiöser Praxis gibt bzw. ob gewisse religiöse Strömungen diskreditiert werden. Sofern diese dann Beispiele gefunden haben, kann man sich mit dem Konzept der Säkularisierung weiter befassen und inwiefern sich diese in ihrer Ausprägung in verschiedenen Ländern der Welt unterscheidet. Damit kann man sich jener Problematik annähern, dass Religionsfreiheit einerseits ein Grundrecht darstellt, sodass Menschen in ihrer Individualität nicht eingeschränkt werden, während religiöse Praxis ebenso zu Einschränkungen führen können. Es ist damit ein zweiseitiges Schwert.

#### Besonders gut geeignete Filmszenen:

- Jesus stelle eine Figur dar, die in einer öffentlichen Ausstellung keinen Platz hat: *Fresa y Chocolate*, 01:01:29-01:02:46
- Jene Szenen, wo Nancy oder Diego ihre Orisha um Hilfe bitten:  
*Fresa y Chocolate*, 00:25:36-00:25:49  
*Fresa y Chocolate*, 00:51:42-00:52:22  
*Fresa y Chocolate*, 01:21:25-01:21:43  
*Fresa y Chocolate*, 01:22:27-01:23:00

#### 5.2.4 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen

- „Einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren.
- Sich die Bedingtheit eigener Sicht- und Handlungsweisen bewusst zu machen
- Ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen zu erkennen, zu hinterfragen und dagegen aufzutreten.“ ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html))

## 5.3 Vorurteile und Stigmatisierung im post-revolutionären Kuba

### 5.3.1 Rassismus

Das Thema des Rassismus ist eine Randerscheinung in *Fresa y Chocolate*. Nichtsdestotrotz ist es im Kontext des Plots zur Diskriminierung von Homosexualität und dem zugrundeliegenden Streben nach mehr Toleranz gegenüber Diversität ein Aspekt, der nicht zu vernachlässigen ist. Zudem basiert das grundlegendste Konzept von Rassismus auf einer Manifestation von Vorurteilen, welche auch im Rahmen der Diskriminierung der Homosexualität (wird im Folgekapitel behandelt) Anwendung findet. Zunächst zu einer Szene, die an dieser Stelle noch etwas ausführlicher beschrieben wird, weil sie in der Filmanalyse noch keine Behandlung fand.

Als David Diego besucht, äußert sich dieser rassistisch gegenüber der schwarzen Bevölkerung Kubas bzw. den Schwarzen im Allgemeinen. Er meint anfangs, dass alle zivilisierten Menschen Tee trinken. Danach singt er vor sich hin „Alle Schwarzen trinken Kaffee“, was sie indirekt als unzivilisiert bezeichnet (*Fresa y Chocolate*, 00:16:20-00:16:28). Anschließend erwidert er auf Davids Anschuldigung Rassist zu sein, dass er sicher keiner ist und Schwarze durchaus zu schätzen wisse, aber nicht beim Teetrinken, weil diese das Porzellan stehlen würden, wenn sie die Chance dazu bekommen würden. David fügt hinzu, dass sie genauso Menschen sind wie er und Diego, und dass in diesem Land der Rassismus ohnehin abgeschafft wurde. Es ist jedoch äußerst fraglich, ob es möglich ist, eine derartige Denkweise vollständig zu eliminieren. Ein naheliegendes Beispiel dafür, dass diese Aussage nur dem Wunschdenken und der ideologischen Färbung Davids entspringt, ist damit zu geben, dass sich ja Diego im Moment zuvor rassistisch äußerte und ebenso in Kuba lebt. Diegos rassistischer Diskurs ufernt anschließend noch in einer Rassentheorie aus, mit der er das „spanische Blut“ im Allgemeinen über westafrikanische Ethnien stellt. (*Fresa y Chocolate*, 00:22:40-00:23:40)

Zu diesem Zeitpunkt hat man als Zuseher noch keinen Einblick, der detailliert genug wäre, um die Bösen von den Guten des Films zu trennen und Sympathien

zu entwickeln. Zwar repräsentiert Diego von Anfang an eine einnehmende Figur, jedoch tappt man hinsichtlich seiner ideologischen Überzeugungen noch etwas im Dunkeln, welche Rolle er im Film genau spielt. Warum also kommt es dann plötzlich zu derartigen Aussagen, die diametral gegensätzlich zum späteren Entwurf seiner politischen und ideologischen Haltung von mehr Toleranz stehen? Zum einen könnte es dem Umstand vorbeugen, dass man aufgrund des Charismas Diegos zu schnell mit ihm sympathisiert und folglich jegliche Äußerungen von ihm als wertvoll, richtig und wahr einschätzt. Es könnte sich also um einen psychologischen Trick des Regisseurs handeln, um die kritische Reflexion gegenüber Diegos Behauptungen (bzw. aller Figuren) aufrechtzuerhalten und ihn nicht aufgrund seiner im suppressiven System verachteten Homosexualität einzig und allein als Opfer hinzustellen, wodurch er im Zuge seiner Auflehnung und seines Widerstands automatisch zum unhinterfragten Helden der Geschichte werden würde. Es wird dabei das Ziel verfolgt, dass man Aussagen per se hinterfragt und nicht basierend auf dem Status oder der Sympathie des Sprechers beurteilt. Diese Irritation bedingt demnach auch, dass man gegenüber der Bewertung der weiteren Figuren vorsichtiger wird und man darauf achtet, was sie von sich geben, und nicht nur, wie sie sich artikulieren. Es könnte sich bei Diegos rassistischen Äußerungen zudem um ein weiteres Beispiel der dialektal-verwurzelten Widersprüche handeln und somit darauf hindeuten, dass Widersprüche nicht nur innerhalb der revolutionären Dogmen anzutreffen sind (nämlich einerseits die Gewährung des Anspruch auf Gleichheit unter den Menschen bei gleichzeitiger Diskriminierung von Homosexuellen und anderen Minderheiten), sondern dass es auch innerhalb einer Figur (Diego), die diese Widersprüche anprangert, zu gleichartigen Konflikten in seiner eigenen Ideologie kommt. Es soll die Rezipienten schlussendlich dazu anleiten, Ideologien und Aussagen differenziert zu betrachten und nicht das gesamtheitliche Konzept bei positiven Aspekten vollständig gutzuheißen. (vgl. Campa Marcé 2002, 88f)

Teile dieser komplexeren Ausführung können oder sollen im Unterricht gegebenenfalls vernachlässigt werden. Jedoch kann es äußerst interessant für die Schüler sein, wenn man sie darauf aufmerksam macht, wie Vorurteile entstehen und wie divers sie ausfallen können. Weder David, in seiner dogmatisch ablehnenden

Haltung gegenüber der Homosexualität, noch Diego, in seinem rassistisch-verachtenden Standpunkt gegenüber Schwarzen, macht seine Aussagen bewusst aus Boshaftigkeit oder aus Ignoranz, sondern aufgrund bestehender Überzeugungen, die jedoch in fehlerhaften und unhinterfragten Denkmustern wurzeln. Wie man diesen Denkmustern und Vorurteilen anhand der erwähnten Szene auf die Spur kommen könnte, kann folgendermaßen aufbereitet werden:

#### Abwicklung im Unterricht:

Die Schüler werden vor dem Sehen des Films bzw. der Sequenz darauf aufmerksam gemacht, dass von den Charakteren rassistische Vorurteile geäußert werden. Anschließend sollen sie sich in Gruppenarbeit damit auseinandersetzen, warum die Behauptung Diegos (Alle Schwarzen würden ihm bestimmt sein Porzellan stehlen) ein Vorurteil ist und wodurch er auf diesen Gedanken kommen könnte. Dabei sollen sie nicht nur herausfinden, wie ein Vorurteil zustande kommt, warum es sich beim genannten Beispiel um ein Vorurteil handelt und welche Konsequenzen solche Vorurteile für die stigmatisierten Individuen haben, sondern sie sollen nach dem Sehen des ganzen Films versuchen herauszufinden und zu kontextualisieren, aus welchen Gründen dem Charakter Diego, der ansonsten einen fast intellektuellen Anschein erwirkt, solche Behauptungen aufstellt. Ihre Ergebnisse werden im Anschluss im Plenum präsentiert und man nähert sich so den gewünschten Resultaten, wie zuvor festgehalten, gemeinsam an.

Schließlich soll von den Schülern postuliert werden, dass niemand vor fehlerhaften Schlussfolgerungen und Vorurteilen gefeit ist, auch wenn sein (z. B. Diegos) Eindruck noch so bedacht und weltklug erscheint. Den Schülern kann auf diese Weise zudem verdeutlicht werden, dass sich Vorurteile mitunter dadurch definieren, keine reale Kausalität zu besitzen, die wissenschaftliche fundiert genug wäre, und deshalb nicht meinungstauglich sein kann. Dass die Existenz von Vorurteilen jedoch einen gewissen Bezug zur Realität hat, kann mit der Gegenüberstellung der Konzepte der Kausalität und der Korrelation erklärt werden. Mit einer möglichen Theorie kann zu begründen versucht werden, warum Diego in seiner Aussage nicht kausal (sie sind schwarz und genau aufgrund dieses Merkmals stehlen sie Porzellan), sondern im äußersten Fall korrelativ vorgeht

(z. B.: sie sind schwarz, deshalb sind sie aufgrund von jahrzehntelanger Diskriminierung sozial und finanziell schlechter gestellt und deshalb neigen sie tendenziell eher dazu, Porzellan zu stehlen). Natürlich ist darauf hinzuweisen, dass dies lediglich ein Beispiel zur Erklärung des strukturellen Zustandekommens eines Vorurteils ist, jedoch in diesem speziellen Fall keinen Richtigkeitsanspruch stellt, weil wir auch die korrelative Behauptung nicht mit statistischen Fakten untermauern können. Es geht dabei schließlich vorrangig darum, die Schüler für die grundlegenden Mechanismen von Vorurteilen zu sensibilisieren.

Des Weiteren kann im Zuge dessen auch auf Diegos Aussage eingegangen werden, dass er kein Rassist sei, aber er trotzdem der Meinung ist, dass Schwarze ihm sein Porzellan stehlen würden. Die Schüler sollen darauf aufmerksam gemacht werden, dass diese Behauptung ihre Fehlerquelle bereits im vorangehenden Vorurteil hat. Doch ist jemand davon überzeugt, ein Merkmal einer gewissen Bevölkerungsgruppe als wahr erkannt zu haben und schreibt diesem Merkmal ein gewisses Verhalten zu, dann ist für den Sprecher die verteidigende Aussage „Man sei kein Rassist, aber...“ durchaus folgerichtig, denn man denunziert die Bevölkerungsgruppe sodann nicht mehr aufgrund des Merkmals (der schwarzen Haut), sondern des Verhaltens (sie stehlen). Es wird dabei von der sprechenden Person schließlich nicht erkannt, dass man sich ursprünglich eines Vorurteils bediente. Kann man jedoch als Gegenüber das Vorurteil entkräften, sodann wird auch die Folgeaussage (man sei deshalb kein Rassist) unrichtig, denn man macht sich aufgrund dessen sehr wohl zu einem Rassist, nämlich in Form der vorurteilgestützten Stigmatisierung einer gewissen Ethnie, denn aufgrund von einem oberflächlichen Merkmal (ihrer Hautfarbe) weist man einer ihr kriminelles Verhalten (sie stehlen Porzellan) zu. Auch in aktuellen Diskussionen bekommt man die genannte, phrasenhafte Aussage „Man sei kein Rassist, aber...“ häufig zu hören, weshalb eine Sensibilisierung dafür besonders hohen Stellenwert hat.

#### Besonders gut geeignete Filmszene:

- Rassistischer Diskurs Diegos: *Fresa y Chocolate*, 00:22:40-00:23:40

### 5.3.2 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen

- „Ausgrenzende, rassistische, sexistische Aussagen und Handlungsweisen zu erkennen, zu hinterfragen und dagegen aufzutreten.
- Zu erkennen, dass die eigene Biographie das Erleben, Denken und Handeln prägt.
- Einen gelassenen Umgang mit Heterogenität zu entwickeln, der es ermöglicht, Stereotype, (Fremd-)Zuschreibungen, Klischees zu identifizieren und darauf zu reagieren.
- Sich die Bedingtheit eigener Sicht- und Handlungsweisen bewusst zu machen
- Eine kritische und wertschätzende Grundhaltung einzunehmen – als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen.“ ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html))
- Vorurteile abzubauen und individuelle Handlungsspielräume durch die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erweitern ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018\\_21.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html))

### 5.3.3 Homosexualität

Dass die Thematisierung der Diskriminierung von Homosexuellen handlungstragend für *Fresa y Chocolate* ist, jedoch nur eines von vielen Beispielen darstellt, die dem höherwertigen Anliegen von mehr Toleranz und Individualität unterstellt sind, wurde bereits in der Filmanalyse besprochen. An dieser Stelle soll ergründet werden, inwiefern sich die Filminhalte für den Unterricht eignen können und welche Kompetenzen damit bedient werden. Die Bezüge zur Homosexualität sind jedoch vielfältig und ergeben somit verschiedenste Kontextualisierungen. Drei wichtige Inszenierungsbereiche werden nun genauer vorgestellt und didaktisiert.

Wie auch schon beim vorhergehenden Thema des Rassismus, kommt es in *Fresa y Chocolate* auch im Rahmen der Stigmatisierung von Homosexuellen zu vorurteilbehafteten Meinungen. Besonders eindrücklich wird dies durch die Äußerungen von David und Miguel bezeugt, die in ihrem dogmatisch-prorevolutionären Weltbild der Homosexualität eine Vielzahl an negativen Eigenschaften bis hin

zur Krankheit zuschreiben. Im Unterricht könnte die Thematisierung der Stigmatisierung von Homosexualität folgendermaßen aufbereitet werden:

#### Homosexualität und ihre Vorurteile:

Die Schüler schreiben zunächst (vor dem Sehen des Films) nieder, welche Eigenschaften sie selbst mit Homosexualität verbinden. Diese Zettel werden ohne Namensangabe eingesammelt. Danach werden sie darauf aufmerksam gemacht, dass es im folgenden Film zu Szenen kommt, welche die Vorurteile gegenüber Homosexuellen im postrevolutionären Kuba wiedergeben.<sup>3</sup> Diese sollen schriftlich festgehalten werden. Im Anschluss wird zunächst thematisiert, inwiefern es sich bei den Zuschreibungen Miguels oder Davids an Diego um Vorurteile, Stereotype und Falschinformation handelt (Homosexuelle essen lieber Erdbeereis als Schokolade, Homosexuellen ist politisch nicht zu trauen und sie untergraben den Staat, Homosexuelle sind psychisch oder physisch krank etc.) (siehe: Kapitel 4.2: *Zur (Homo-)Sexualität in Fresa y Chocolate*).

Es soll im Folgenden also geklärt werden, warum es sich dabei um Vorurteile, Stereotype oder Falschinformation handelt. Dabei kann man sich der zuvor im Kapitel zu Rassismus beschriebenen Theorie zur psychologischen Entstehungsweise von Vorurteilen bedienen. Danach werden die zuvor geschriebenen Zettel zu den vermeintlichen Eigenschaften von Homosexuellen wieder ausgeteilt. Die Schüler finden sich in Gruppen zusammen und besprechen untereinander, inwiefern auch sie sich bei ihren Zuschreibungen auf Vorurteile gestützt haben. Die Aufgabe der Schüler ist es nun, bei ihren Beispielen zu erklären, warum es sich dabei um Vorurteile oder Falschinformation handelt bzw. inwiefern sie diese begründen können. Es kann auch ggf. das Internet verwendet werden, um beispielsweise zu belegen, dass es sich bei Homosexualität um keine Krankheit handelt. Dabei sollen sie auch lernen, valide wissenschaftliche Quellen heranzuziehen.

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle sollte den Schülern bereits klar sein, was der Terminus postrevolutionär bedeutet. Außerdem sollten sie die grundlegendsten historischen und politischen Fakten zur Kubanischen Revolution und deren Konsequenzen kennen, um die im Film enthaltenen Szenen zur Sexualität besser kontextualisieren zu können.

### Homosexualität in Kuba und auf der Welt:

Aufbauend auf jene Szenen, in denen sich Diego gegenüber David für seine Homosexualität rechtfertigen muss (siehe: *Kapitel 4.3.4: David und Diego – Ein Mentor für mehr Toleranz*) soll eine Recherche aufgebaut werden, wie die derzeitigen Gesetzeslagen hinsichtlich Homosexualität (und anderen nicht heterosexuellen Neigungen) auf der Welt sind. Die Schüler sollen mithilfe selbständiger Informationssuche im Internet (unter Verweis und Voraussetzung der Fähigkeiten, ihre Quellen auf Reliabilität zu prüfen) eruieren, inwiefern es Überschneidungen oder Anhäufungen von Einschränkungen oder Liberalität gegenüber nicht heterosexueller Gesinnung in Teilen der Welt gibt, und welche Bandbreite das Strafausmaß in verschiedenen Ländern hat. Des Weiteren sollen sie erkunden, welchen Hintergrund solche Restriktionen haben. Sie sollen dabei herausfinden, ob gewisse politische Ideologien oder religiöse und historische Strukturen eher Restriktionen in diesem Bereich bedingen als andere. Schließlich soll auch noch gezielt danach gesucht werden, worauf sich solche Ideologien moralisch beziehen. Das heißt der politische und gesellschaftliche moralische Hintergrund zur Stigmatisierung von nicht heterosexueller Neigung soll erforscht werden – im besonderen Hinblick auf Kuba (siehe Kapitel 4.2: *Kuba und die (Homo-)Sexualität*). Dies muss selbstverständlich nach dem Sehen des Films unternommen werden. Im Nachhinein soll auch darüber debattiert werden, ob derartige Restriktionen in Hinsicht auf die Schäden, die manche Individuen dadurch erleiden, rechtfertigbar sind bzw. wie man auf verschiedenen Ebenen dagegen aktiv werden kann.

### Die Entwicklung von Davids Haltung gegenüber Homosexualität:

Vor dem Sehen des Films sollen die Schüler darauf sensibilisiert werden, dass einer der Charaktere im Verlauf des Films seine Ansichten bezüglich eines oder mehrerer Themen ändern wird. Sie sollen festhalten, wie sich diese Veränderung inhaltlich vollzieht und wodurch sie ausgelöst wird. Besonders entscheidend soll dabei sein, seine anfängliche Haltung mit seiner schlussendlichen Meinung zu vergleichen und inwiefern das sein Verhältnis mit Diego prägt. Es soll im Anschluss eine Plenumsdiskussion dazu stattfinden, wie es möglich ist, dass sich diese Meinungen so stark unterscheiden und warum er zunächst überhaupt eine

ablehnende Haltung gegenüber der Homosexualität einnimmt. Als übergeordnetes Ziel soll erreicht werden, dass die Schüler verstehen, dass menschliche Haltungen und Meinungen tendenziell auf Einflussfaktoren aus ihrer näheren Lebensumwelt (kulturpolitisches System, Freunde & Familie) beruhen. Dies soll damit belegt werden, dass sich Davids Öffnung parallel mit der Abwendung von Miguel und der Zuwendung an Diego vollzieht. Sie sollen dabei verstehen, dass man als Mensch mit seinen Werten und Normen bis zu einem gewissen Grad ein Produkt der Einflüsse aus seiner Umwelt ist.

#### Besonders gut geeignete Filmszenen:

- Miguel bezeichnet Diegos Homosexualität als Delikt: *Fresa y Chocolate*, 00:27:40-00:32:50
- Jene Duschszene von David und Miguel: *Fresa y Chocolate*, 00:41:07-00:41:30
- David schreckt vor Diegos „homosexuellem Verhalten“ zurück: *Fresa y Chocolate*, 00:43:39-00:46:27
- David erklärt Diego, warum seine Homosexualität ein Problem ist: *Fresa y Chocolate*, 00:56:50-01:00:05

#### 5.3.4 Bediente Bildungsziele und -kompetenzen

- „Sie regen eine Reflexion über Sexualität und unterschiedliche Normen und Werte hinsichtlich der Menschenrechte an, damit eine eigene kritische Haltung entwickelt werden kann.
- Sie fördern die Achtung vor der Vielfalt und Verschiedenheit der Geschlechter sowie das Bewusstsein für sexuelle Identität und Geschlechterrollen.
- Sie vermitteln die nötigen Lebenskompetenzen, um mit allen Aspekten von Sexualität und Beziehungen umgehen zu können.“  
([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_11.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html))
- „Vorurteile abzubauen und individuelle Handlungsspielräume durch die Auseinandersetzung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden zu erweitern.
- Geschlechterstereotype Zuweisungen und Festschreibungen zu überwinden.

- Ein differenziertes Denken jenseits bipolarer, verengter Geschlechterbilder zu entwickeln und damit präventiv gegen Homophobie zu wirken.“ ([https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018\\_21.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html))

## 5.4 Fazit

Die vorhergehenden Kapitel zur Didaktisierung haben gezeigt, dass sich mit der Heranziehung von Szenen aus *Fresa y Chocolate* verschiedenste Möglichkeiten ergeben, um wichtige interkulturelle Themen – sei es in Bezug auf Kuba, Österreich oder auf transnationaler Ebene – zu behandeln und dabei den Bildungszielen aus den Bereichen der politischen Bildung, der reflexiven Geschlechterpädagogik, der interkulturellen Bildung sowie der Sexualpädagogik näherzukommen. Die angegebenen Filmszenen sind nur beispielhaft ausgewählt, denn der Film weist eine weit größere Menge an Analysematerial auf, welches es noch zu didaktisieren gäbe, was jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Ein insgesamtes Fazit wird nun im Anschlusskapitel, der Diplomarbeiten-Conclusio, gezogen.

## 6. Conclusio

Abschließend soll erläutert werden, welche Antworten sich durch diese Abhandlung auf die zu Beginn aufgeworfene Frage finden lassen, welche sinngemäß lautete, ob die Didaktisierung von *Fresa y Chocolate* einen Beitrag zur Erarbeitung überfachlicher Kompetenzen und Bildungsziele im Unterricht leisten kann.

Um dieser Frage näher zu kommen, wurde zu Beginn dieser Arbeit mit der Film-didaktiktheorie zunächst erarbeitet, welches didaktische Potential das Medium Film per se in sich trägt und zur Förderung welcher Kompetenzen und Bildungsziele man dieses im Unterricht für sich nutzen kann. Ausgehend davon wurden Überlegungen vorgenommen, inwiefern dieses didaktische Potential auch in *Fresa y Chocolate* verankert ist. Betrachtet man diesen Film und seine inhaltlichen Schwerpunkte nun im Speziellen (nämlich – so stellte sich im Rahmen der Filmanalyse heraus – die Kritik an der Einschränkung individueller Freiheiten in Hinblick auf Religionspraxis, Sexualität sowie die Kritik an der Wirtschaftlichkeit und politischen Suppression im kubanische Staat), so lässt sich festhalten, dass *Fresa y Chocolate* zum einen auf vielerlei Kompetenzinstanzen (bspw. landeskundlich, geschichtlich, kulturpolitisch) einen wertvollen Beitrag zur kritischen Auseinandersetzung mit kontroversen Gegebenheiten im postrevolutionären Kuba liefert, aber zum anderen auch breiter angelegte Themenassoziationen mit transnationaler Bedeutung geknüpft werden können. Die Didaktisierung ausgewählter Szenen, deren Bedeutungstragweite zuvor in der Filmanalyse demonstriert und kontextualisiert wurde, bezeugt diesen transnationalen Stellenwert, indem die in *Fresa y Chocolate* thematisierten Aspekte zur Restriktion individueller Freiheit in ein konkreteres Themenfeld (Rassismus, Zensur, Diskriminierung von Homosexualität und Religionsfreiheit) eingebettet und sodann einer konkreten Didaktisierung unterzogen wurden, welche verdeutlicht, dass sich diese Inhalte des Films zur Förderung der im Didaktikkapitel ausgewiesenen überfachlichen Kompetenzen und Bildungsziele in den Bereichen Interkulturalität, Sexual- und Genderpädagogik sowie politische Bildung eignen.

Die für die gegebene Didaktisierung herangezogenen und dort auch angegebenen Filmszenen stellen jedoch lediglich ein Bruchstück des gesamten didaktischen Potentials von *Fresa y Chocolate* dar. Unter den im Kapitel zur Filmdidaktik ausgewiesenen Handlungsfeldern des Films im Unterricht (interkulturell, sprachlich, filmästhetisch etc.) ließen sich noch viele weitere Szenen analysieren, die zwar in der vorgenommenen Filmanalyse keinen Bezugspunkt fanden, aber trotzdem einen Beitrag zu anderen Kompetenzfeldern leisten könnten. Dass in dieser Arbeit lediglich die kulturelle Instanz des Films analysiert wurde, bedeutet daher nicht, dass man damit nicht auch auf sprachlicher Ebene gewinnbringend arbeiten könnte und dahingehend sprachliche Kompetenzen damit schulen könnte. Ob und inwiefern *Fresa y Chocolate* beispielsweise im Spanischunterricht eingesetzt werden kann, um zum Spracherwerb oder zur Annäherung der kubanischen Varietät des Spanischen beizutragen, war jedoch nicht Gegenstand dieser Arbeit und bleibt somit weiterhin offen.

## 7. Bibliographie

### 7.1 Primärliteratur

Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío (1994): *Fresa y Chocolate*.

### 7.2 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett.

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg: Schüren.

Biechele, Barbara (2007): „Ich sehe was, was du nicht siehst – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache“ in: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen. (Hgg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*, München: S.194-205.

Bremme, Bettina (2004): „Extremsituationen regen sehr zum Erzählen an – Das lateinamerikanische Kino: Kreativität inmitten von Krisen und Aufbrüchen“ in: Gabbert, Karin & Gabbert, Wolfgang. (Hgg.): *Medien und ihre Mittel*, Münster: Westfälisches Dampfboot: S. 51-67.

Campa Marcé, Carlos. (2002): *Fresa y Chocolate: Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío: estudio crítico*, Barcelona: Eds. Paidós.

Castro Avelleyra / Anabella Aurora (2016): „Fresa y Chocolate: lo religioso en la construcción de la identidad en Cuba.“ *Questión* vol.1, 49: S. 33-48.

Dalton, David S. (2016): „Santería and Resistance in Tomás Gutiérrez Alea und Juan Carlos Tabío’s Strawberry and Chocolate and in Fernando Pérez’s Life Is to Whistle.“ in: *Journal of Religion & Film*, vol. 20, 3: S. 1-32.

De Florio-Hansen, Inez (2009): „Der italienische Film und sein Publikum: Überlegungen zu Rezeptionsästhetik und Inter-/Transkulturalität“ in: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag: S. 187-205.

Évora, José-Antonio. (1996): *Tomás Gutiérrez Alea*, Madrid: Eds. Cátedra.

Fäcke, Christiane (2010): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Freudenstein, R. (1995): „Funktion von Unterrichtsmitteln und Medien: Überblick“, in: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (1995, Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Francke: S. 288-291.

Fric-Sachslehner, Nina (2016): *Die Faszination Film im Fremdsprachenunterricht – Kriterien für gelungene Filmdidaktisierungen*. Wien.

Grünewald, Andreas (2009): „Sehen und Verstehen: Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen“ in: Leitzke-Ungerer, Eva (ed): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag: S. 221-241.

Hahn, Natalia (2015): „Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive“ in: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hgg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens: S. 13-38.

Hildebrand, Jens (2006): *Film: Ratgeber für Lehrer*. Köln: Aulis Verlag Deubner.

Hoffmann, Bert (2004): „Medien und ihre Mittel“ in: Gabbert, Karin & Gabbert, Wolfgang. (Hgg.): *Medien und ihre Mittel*, Münster: Westfälisches Dampfboot: S. 7-13.

Lay, T. (2018). *Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 45(1), Walter de Gruyter: S. 80-96.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen. Chancen, Ziele“ in: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag: S. 11-33.

Roche, Jörg M. (2010): „Audiovisuelle Medien“ in Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hgg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter: S. 1243-1248.

Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch* 2007: 36, S. 5-13.

Schroeder, Paul A. (2014): *Tomás Gutiérrez Alea: the Dialectics of a Filmmaker*. Hoboken: Taylor and Francis.

Schumann, Adelheid (2009): „Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht“ in: Leitzke-Ungerer, Eva (ed.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag: S. 171-187.

Schwerdtfeger, Inge C (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Smith, Lois / Padula, Alfred (1996): *Sex and Revolution: Women in socialist Cuba*. New York: Oxford University Press.

Surkamp, Carola (2004): „Spielfilme im fremdsprachlichen Literaturunterricht: Beitrag zu einer kulturwissenschaftlichen Filmdidaktik“ in: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner & Surkamp, Carola (Hgg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Unter Narr Verlag: S. 239-269.

Surkamp, Carola (2010): „Filmdidaktik“ in: Surkamp, Carola (Hg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag: S. 60-64.

Tejo Veloso, C. (2018). „Nadando contra corriente: Práctica artística y homosexualidad en la Cuba contemporánea.“ *Athenea Digital*, 18(1), S. 223-254.

Thaler, Engelbert (2010): „Filmdidaktik“ in: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hgg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer: S.142-146.

Thiele, Sylvia (2012): *Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*, Berlin : De Gruyter.

Tonsern, Clemens (2015): „Film und Intermedialität. Bewegte Bilder“ in: Krammer, Stefan & Welke, Tina (Hgg.): *Bewegte Bilder*. (=die 1/2015) Innsbruck: Studienverlag: S. 39-47.

Welke, Tina (2013): Haben Sie den Film gesehen? Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, Jg 29. Göttingen: V&R unipress: S. 48–60.

### 7.3 Internetlinks

Bahnsen, Ulrich: „Muttis Tunte, Papas Lesebe“, in <https://www.zeit.de/2013/11/Homosexualitaet/seite-2> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, in <http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Haller, Beatrix: „Grundsatzterlass Sexualpädagogik“, in [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_11.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html) (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Kein Autor: „Filmkompetenzerklärung vom 21. Mai 2003“, in <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Kein Autor: „Überfachliche Kompetenzen“, in <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/index.html> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Kein Autor: „Überfachliche Kompetenzen – Interkulturalität: Leben in der Migrationsgesellschaft“, in <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/uek/interkulturalitaet.html> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Kein Autor: „Überfachliche Kompetenzen – Grundsatzterlass zur reflexiven Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“, in [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018\\_21.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2018_21.html) (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Kein Autor: „Überfachliche Kompetenzen – Politische Bildung“, in [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015\\_12.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_12.html) (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Warga-Fallenböck, Muriel: „Überfachliche Kompetenzen – Grundsatzterlass zur Interkulturellen Bildung“, in [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017\\_29.html](https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_29.html) (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

Willmann, Katrin: „Filmkanon: Ein Symposium der Bundeszentrale für politische Bildung“, in <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/filmbildung/43637/dokumentation-filmkanon> (letzter Zugriff am 30. Mai 2019)

## 8. Anhang

### 8.1 El resumen en español

#### **1. La Introducción**

Esta tesis diploma trata la película *Fresa y Chocolate* de Tomás Gutiérrez Alea y Juan Carlos Tabío. La cuestión de investigación principal será si la película sirve para la consolidación y la ampliación de las competencias interculturales tanto con respecto a la cultura y la política de Cuba como de carácter transnacional. Antes de dedicarse al análisis y a la didáctica de *Fresa y Chocolate*, sigue un capítulo sobre la teoría de la didáctica de películas.

#### **2. Las películas como recursos de enseñanza**

La primera parte de este capítulo trata el desarrollo de la función social y política de las películas durante el transcurso del tiempo y el cambio del medio en sí mismo. Se revela que al principio las películas eran más cortas y eran hechas para reflejar situaciones cotidianas en vez de hacer uso de la ficción con el fin de crear una realidad alternativa. De esa manera, no solamente se desarrolló la estructura de las películas, sino también la función que llegaron a tener en la enseñanza.

La segunda parte trata de qué manera las películas pueden ser utilizadas en la enseñanza. Por un lado, el objetivo de la enseñanza usando películas sería que los alumnos comprendan el lenguaje y la función semiótica de las películas y que se puedan transmitir esos conocimientos a otros medios gráficos, que hoy en día desempeñan un papel importante en la vida cotidiana. Por otro lado, también son un medio que contiene mucha información sobre temas culturales, lingüísticos o políticos.

La didáctica de películas es una disciplina relativamente nueva que existe desde los años 60. La dimensión del uso de las películas como recursos de enseñanza siempre ha sido dependiente de su importancia y presencia en la vida de la gente, que cambiaba y ha cambiado con el paso del tiempo por el progreso tecnológico,

económico y político. En general, se menospreciaba el potencial de las películas para la enseñanza hasta que se establecieron normas sobre las competencias filmicas, con lo que se aspiraba a fomentar también el uso de las películas en la enseñanza. Aún así, los profesores todavía siguen teniendo dificultades al aplicarlas adecuadamente y competentemente para alcanzar las metas educativas y las competencias que forman parte del currículo oficial de Austria. Sobre todo, en comparación con la didáctica de la literatura todavía carecen de los conocimientos para poder utilizarlas bien.

Las condiciones de vida y la omnipresencia de medios gráficos en el año 2019 exigen que los alumnos tengan conocimientos profundos para ser capaces de analizar e interpretar bien los rasgos de películas de distintos estilos. Por lo tanto, la competencia para poder utilizar las películas adecuadamente debería formar parte de la enseñanza. No es suficiente recurrir a la aplicación de películas solamente cuando se invierta espacio en el programa de enseñanza. Las películas tienen que establecerse como método corriente y común en la enseñanza.

Especialmente para la enseñanza de lenguas las películas sirven como recurso didáctico, ya que su contenido no sólo tiene el potencial de inducir a los alumnos a hablar o escribir reaccionando a lo que vieron antes, sino también sirven de fuentes inagotables para el trato de temas controvertidos. Resumiendo, las películas forman una parte importante en la enseñanza de lenguas, puesto que los rasgos del medio en sí mismo y sus contenidos variados pueden ayudar a consolidar las competencias presentadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

Aparte de esto las películas tienen más potencial didáctico. Por esto, el capítulo siguiente trata el potencial de las películas en la enseñanza universal. Se centra en la cuestión de cuáles son las áreas en que se puedan utilizarlas para fomentar las competencias de los alumnos. Cabe señalar que se centra sobre todo en la dimensión intercultural, ya que el análisis de *Fresa y Chocolate* también se dará en este ámbito.

Se ha remarcado que es importante facilitarles a los alumnos conocimientos profundos para comprender la función de la semiótica de las películas, pero las películas también sirven para fomentar la educación mediática general. Principalmente, existen tres instancias en las que se puede trabajar: la recepción visual, la recepción auditiva y la recepción estética.

Este párrafo trata la dimensión cultural y se plantea la cuestión de qué papel desempeñan las películas para transmitir normas, valores y rasgos políticos y culturales de un país en la enseñanza. En primer lugar, hay que categorizar los ámbitos del saber cultural. Hay el *savoir être* (saber teórico), el *savoir* (saber específico) y el *savoir faire* (la aplicación del saber). Utilizando películas se puede desarrollar el saber en estos ámbitos y al fin, con tal de ser usadas bien, también aumentan la capacidad de reflexionar sobre su propia cultura comparándola con otras.

Es necesario distinguir el saber cultural de los conocimientos locales. Con respecto a los hechos (geográficos, políticos etc.) sobre un país, se recomienda consultar otros medios aparte de películas de ficción, ya que transmiten una impresión subjetivada de la realidad y nunca se sabe si algo mostrado en una película es real.

En este fragmento se tratan los factores que influyen en la producción y recepción de las películas, es decir tratamos la dimensión social. Hay que tener en cuenta que las películas son productos de sociedades diferentes, que siempre se basan en normas, valores y condiciones sociales distintas. Si se quiere entender el argumento o la intención del director, hay que ocuparse de las condiciones de la producción de la película y del trasfondo de la vida del director.

Utilizando películas en la enseñanza de lenguas, también es posible fomentar las competencias lingüísticas de los alumnos, ya que se trata de material auténtico y las películas contienen una gran diversidad de vocabulario y expresiones coloquiales. Aparte de esto, las escenas de las películas disponen de muchas ocasiones que inducen a los alumnos a comunicarse oralmente o por escrito.

Las películas también permiten ampliar los conocimientos sobre la estética que utilizan los medios audiovisuales. Se puede elaborar la conexión entre la forma y la función de ciertas escenificaciones comparando diferentes estilos de películas y sus rasgos distintos acerca del montaje, la forma en que se graban escenas como en la instancia visual o también en la instancia auditiva. Por eso, los profesores tienen que disponer de conocimientos de la estética fílmica para poder explicar bien por qué el director escogió cierta posición y movimiento de la cámara al grabar una escena.

Otro ámbito que se puede fomentar es la competencia que se ocupa con referencias que aparecen en un medio, pero aluden al contenido de otro medio. En la gran mayoría de las películas hay relaciones intermediales, que se pueden utilizar para contextualizar la película y para añadirle un significado más amplio. Fuera de esto, se puede tematizar la función de las relaciones intermediales.

Además, las películas siempre constan de planos visuales y auditivos, a lo que se puede recurrir para llamar la atención sobre la complejidad de producciones cinematográficas. De esa manera, representan un recurso didáctico que puede fomentar la percepción y la comprensión de medios modernos.

Las películas y su semiótica disponen de escenas conmovedoras, lo que causa que se sumerja profundamente en el argumento. Así, las escenas conmovedoras dan lugar a identificarse con actitudes y opiniones de los personajes, lo que consecuentemente es útil para que los alumnos se dediquen a un tema y, por consiguiente, tengan ganas de trabajar con películas.

Refiriéndose al párrafo anterior, las películas también tienen el rasgo de ser transmitidas a la vez para todos los espectadores (a diferencia de los libros), lo que motiva a los alumnos a comenzar a hablar sobre el contenido.

En el capítulo siguiente se da un ejemplo de la metodología adecuada para poder enseñar utilizando películas, ya que, a pesar de ser un medio con un gran potencial didáctico, aún así hace falta recurrir a métodos didácticos adecuados para conseguir sus fines.

Se recomienda seguir los tres pasos siguientes para elaborar un concepto didáctico para la enseñanza de películas:

Antes de verla: Activar conocimientos que tienen que ver con el argumento.

Durante la película: Plantear preguntas como un hilo que guía por la película. Crear grupos con distintas tareas.

Después de verla: Concretar los contenidos vistos, comparar las observaciones, llegar a interpretaciones válidas, realizar tareas que tienen que ver con el contenido para mejorar las competencias de los ámbitos mencionados.

Otros enfoques metódicos son:

Silent viewing & Blind listening: Mostrar el plano visual y deducir contenidos auditivos o al revés. Sirve bien para demostrar la conexión entre los planos.

Ver toda la película o solamente secuencias importantes: Cada enfoque tiene ventajas y desventajas. Ver toda la película requiere mucho tiempo. Si se hay que dividirla por varias clases, uno puede olvidarse del argumento. Ver secuencias importantes es más compacto, pero entonces puede faltar la conexión entre las escenas. Cuál sería el enfoque adecuado depende de las tareas y de la película. A veces sería conveniente combinarlos.

Cabe señalar que existen muchos más de los mencionados, pero sería marginal elaborarlos como para poder contestar la cuestión planteada al principio.

### **3. La contextualización de Fresa y Chocolate**

Para que uno pueda comprender el análisis de las escenas de la película, primero hace falta contextualizar su argumento, empezando con el contexto histórico de la revolución cubana y qué causó sociopolíticamente.

Por un lado, conllevó efectos positivos como la alfabetización de la población, el mejoramiento en el sector educativo o el establecimiento de la sanidad pública, pero esto pasó a cuenta de las reducciones de derechos individuales.

Tenía consecuencias en muchos ámbitos. Por ejemplo, conllevó una homogeneización de la literatura, del teatro y del cine. Además, fue establecido el ateísmo científico. Como consecuencia, muchos cubanos emigraron del país.

La época cubana durante los años 90 también fue llamada “periodo especial en tiempos de paz”, ya que se estableció después de la caída de la Unión Soviética. Fue marcado por algunos aflojados económicos y religiosos.

En el capítulo siguiente se describe cómo fue producida *Fresa y Chocolate* y de qué manera Alea influyó en el cine cubano. Primero, producía sobre todo documentales, que también servían para sembrar los ideales del concepto del Hombre Nuevo. Después, se dedicaba a largometrajes que, en parte, ya constaban de insinuaciones críticas al frente de la política revolucionaria. Siempre intentaba mostrar que la doctrina revolucionaria estaba marcada y recorrida por contradicciones. De esa manera, quería motivar a los cubanos a desarrollar una actitud más crítica frente a la revolución y su doctrina firme.

#### **4. El análisis de *Fresa y Chocolate***

Para que alguien que no ha visto la película también pueda comprender el análisis siguiente, vamos a resumir el argumento de *Fresa y Chocolate* en pocas palabras:

David, un joven revolucionario cubano, topa con Diego, un intelectual homosexual en la *Coppelia*. A partir de este momento David se impacta sobre Diego y va cambiando su opinión sobre la homosexualidad y, en parte, sobre la política cubana revolucionaria. De esa manera, traban amistad y se influyen mutuamente, hasta que Diego tiene que dejar el país, porque el Estado le quita el permiso de trabajar debido a la defensa de una exposición que consta de elementos contrarrevolucionarios.

Dado que *Fresa y Chocolate*, entre otras cosas, también trata la discriminación de la homosexualidad en Cuba, vamos a dedicarnos al papel que la homofobia desempeñaba en Cuba. La homofobia ya existe desde hace mucho tiempo, pero

la doctrina de la revolución favoreció el rechazo de la homosexualidad en Cuba, ya que según su doctrina sería dañoso para la sociedad y una consecuencia decadente y fatal del materialismo occidental.

En este párrafo sigue el análisis de las relaciones que tiene David con los otros personajes de la película, lo que sirve para demostrar que cambia de su actitud ante la homosexualidad con el paso del argumento.

#### David y Vivian

La relación entre David y Vivian se rompe pronto durante el transcurso de la película porque Vivian se casa con un hombre mayor y rico, que le puede proveer de una futura mejor. David se queda desilusionado, lo que le pone a reflexionar sobre su vida y sus ideales.

#### David y Miguel

Miguel desempeña el papel del hermano mayor de David. De esa forma, le influencia y le motiva a David a espiar a Diego por su homosexualidad y los símbolos occidentales que se encuentran en su apartamento, pero Miguel pierde el contacto con David, ya que él se va dirigiéndose más y más hacia Diego.

#### David y Nancy

David pierde la virginidad con Nancy. En ese momento, David ya es más tolerante hacia orientaciones sexuales distintas, lo que también representa su relación con Nancy, ya que ella es una mujer mayor y trabajaba como prostituta.

#### David y Diego

Es la relación más importante de la película, porque Diego rompe los prejuicios de David sobre la homosexualidad y le da a David otras perspectivas sobre la doctrina revolucionaria.

Las escenas analizadas demuestran que la homosexualidad no se debería oponer a la doctrina revolucionaria. De esa manera, la película sirve un buen alegato en favor de más tolerancia.

En el capítulo siguiente se trata la relación entre Cuba y la religión. De nuevo, para poder comprender mejor las escenas analizadas, vamos a tematizar lo más importante que tiene que ver sobre Cuba y la religión.

En la Cuba postrevolucionario el concepto del ateísmo científico prohibía la práctica religiosa, pero en Cuba la gente continuaba creyendo, especialmente en la santería. La santería es una fe que fue llevada a Cuba por los esclavos africanos y es un híbrido entre el cristianismo y la fe de los africanos. No tiene ni libro en que se basa, ni instituciones oficiales por lo que no hay reglas estrictas acerca de la práctica, sino que existe una relación personal entre los creyentes y las figuras. Esto se demuestra también en las relaciones entre Diego y *Oshún* y Nancy y *Shangó*.

En el capítulo siguiente se analiza la función de la santería para Diego y Nancy.

#### Diego y su fe

Hay muchas escenas en que Diego interactúa con símbolos religiosos en la película. Aparecen muchas veces flores amarillas, que representan la conexión entre él y *Oshún*. Además, riñe a *Oshún* porque David se fue. Además, derrama Whiskey porque, según él, el primer trago pertenece a los Dioses.

#### Nancy y su fe

Nancy utiliza a *Shangó* para acercarse y seducir a David. Además, se dirige a su *Orisha* para justificarse por el negocio en el mercado clandestino.

Tanto Diego como Nancy utilizan su fe para construir una realidad paralela en que sus actitudes y opiniones no son castigadas o condenadas por nadie. No intentan oponerse a la doctrina revolucionaria deliberadamente creyendo en la santería. Como en el capítulo sobre la homosexualidad también en éste se puede constatar que la práctica religiosa de ambos representa una exigencia de más tolerancia hacia el Estado cubano.

En el capítulo siguiente nos ocupamos de las referencias que tratan la economía o la política en Cuba después de la Revolución.

Se dan muchas referencias que insinúan que había cortes económicos en el Estado cubano. (Había chocolate, pero Diego eligió fresa; Diego gritó que llegaban las cebollas o dijo que sus parientes no estaban en casa, ya que están fuera a hacer colas para conseguir alimentos)

Fresa y Chocolate también sirve de fuente para referencias al Estado cubano y la política y economía:

- El ojo en la puerta en el piso de Diego
- Diego pone música cuando habla sobre la política de una manera crítica
- El whiskey americano lo llaman “bebida del enemigo”
- La prohibición de la exposición
- La Habana destruida que se ve en una escena

Acerca del simbolismo del mundo occidental se pueden destacar sobre todo dos escenas:

- David está llorando delante de un retrato de Marylin Monroe
- Nancy está por ahorcarse delante de un póster de los Beatles

En definitiva, las referencias a la política y cultura llaman la atención y alertan interés, pero no son los pilares temáticos de la película.

## **5. La didáctica de *Fresa y Chocolate***

Las propuestas didácticas siguientes se centran en las referencias interculturales de la película que serán divididas en dos capítulos principales. Le cuestión es, si se pueden fomentar las metas y competencias educativas usando la película *Fresa y Chocolate*.

Con respecto a la crítica en el sistema político cubano se pueden elaborar clases que tratan de la censura en Cuba y en el mundo analizando secuencias de la película que demuestran que los cubanos no podían hablar libremente sobre el Estado cubano.

Otro aspecto de *Fresa y Chocolate* que vale la pena tratar en clase son las referencias religiosas. Antes de dedicarse a la película, es necesario hacer una introducción sobre la santería. Después se puede elaborar qué función tiene para los personajes en la película. Al final se puede constatar qué función y qué efectos tiene la laicización para un sistema político y la sociedad.

Otro tema interesante en *Fresa y Chocolate* es el racismo de Diego. Aunque no desempeña ningún papel central, aún así sería interesante contextualizarlo con los prejuicios, ya que hay una secuencia en que Diego hace uso de teorías racistas y se basa en prejuicios. Utilizándola se puede demostrar por qué Diego basa su opinión en prejuicios que no tienen nada que ver con hechos. Además, se podría enumerar ejemplos del cotidiano en que se utiliza de la misma manera de construir sus pensamientos terminando en crear prejuicios en vez de consultar fuentes confiables.

Dado que los prejuicios sobre la homosexualidad forman una gran parte de *Fresa y Chocolate*, se puede elaborar por qué no son verdaderos y cómo se se pueden romper. Después, sería interesante investigar cómo es la situación legislativa en otros países y qué estereotipos existen en la sociedad austríaca.

Resumiendo, se puede constatar que *Fresa y Chocolate* dispone de bastantes secuencias que sirven para fomentar y mejorar las metas y competencias educativas en el ámbito de la interculturalidad.

## **6. Conclusión final**

La película *Fresa y Chocolate* representa una crítica en el Estado cubano y su doctrina revolucionaria, que se oponía a prácticas homosexuales y oprimía la libertad religiosa. Elaborar una didáctica sirve bien tanto para tematizar la cultura y política de Cuba acerca de los temas tratados como para relacionarlos con un marco más general y transnacional, en que se puede comparar las situaciones jurídicas y culturales de otros países y sociedades. De esa manera, se puede elaborar conocimientos interculturales en los ámbitos de los prejuicios, la estigmatización y la prohibición para finalmente llegar a actitudes más tolerantes.

## 8.2 Abstract

Diese Diplomarbeit widmet sich der Analyse und Didaktisierung des kubanischen Films *Fresa y Chocolate* von Tomás Gutiérrez Alea und Juan Cuarlo Tabío. Dabei soll auf Basis allgemeiner Filmdidaktik und einer sequenzweisen Filmanalyse, welche sich insbesondere den sexuellen, religiösen und kulturpolitischen Bezügen des Films widmet, erarbeitet werden, inwiefern die Inhalte aus *Fresa y Chocolate* dazu dienen, die vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft & Forschung herausgegebenen Bildungsziele und überfachlichen Kompetenzen im Bereich des Interkulturellen Lernens im Unterricht zu fördern. Dies soll erreicht werden, indem die analysierten und zur Didaktisierung herangezogenen Sequenzen den Schülern einen Zugang zur kubanischen Kultur & Politik verschaffen, welcher als thematischer Ausgangspunkt zur erweiterten Kontextualisierung und Kontrastierung gegenüber anderen Kulturräumen herangezogen werden kann. Anzumerken ist an dieser Stelle zudem, dass die vorgenommene Didaktisierung eine allgemeine Annäherung an die Bedienung der genannten Kompetenzen sein soll und folglich kein ausgefertigtes Unterrichtsbild darstellt.