



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Das Konzept des ‚Fremden‘ im Film *Das finstere Tal*.
Ästhetisches und kulturelles Lernen mit Filmen im
DaF/DaZ-Unterricht.“

verfasst von / submitted by

Lisa Maria Stöbich, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023

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

UA 066 814

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

Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Prof. i.R. Mag. Dr. Renate Faistauer

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen für die Unterstützung während meines Studiums und besonders während des Schreibens dieser Masterarbeit bedanken.

Meinen Eltern gebührt der Dank für die finanzielle Unterstützung und darüber hinaus für den Rat und die Geduld, mit denen sie mir im Laufe meiner Studienzeit zur Seite standen. Bei meinem Vater bedanke ich mich auch herzlich für das Korrekturlesen dieser Arbeit.

Meine Betreuerin Prof. Renate Faistauer hat durch ihr konstruktives Feedback und ihre wertvollen Anregungen eine reibungslose Zusammenarbeit ermöglicht und mir geholfen, meine Arbeit stets zu verbessern. Auch dafür möchte ich mich bedanken.

INHALTSVERZEICHNIS

Einleitung	4
Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen	4
Aufbau der Arbeit.....	5
I. Theoretischer Teil	7
1 Ästhetische Bildung.....	7
1.1 Ästhetik, Kunst und ästhetisches Lernen	7
1.2 Ästhetisches Lernen mit Filmen im DaF/DaZ-Unterricht.....	12
2 Kulturreflexives Lernen	18
2.1 Der Kulturbegriff im DaF/DaZ-Unterricht.....	18
2.2 Kulturreflexives Lernen im DaF/DaZ-Unterricht	22
2.3 Kulturreflexives Lernen mit Filmen.....	26
3 Das Fremde	32
3.1 Der Begriff des Fremden.....	32
3.2 Das Fremde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	38
3.3 Das Fremde im Film.....	41
II. Methodischer Teil.....	48
4 Forschungsdesign	48
4.1 Forschungsfragen	48
4.2 Forschungsmethode.....	48
4.2.1 Das Filmprotokoll	50
4.2.2 Einstellungsgrößen	53
4.2.3 Kameraperspektiven.....	54
4.2.4 Achsenverhältnisse.....	55
4.2.5 Bewegungen	56
4.2.6 Raum, Licht und Farben.....	57
4.2.7 Sprache und Geräusche	58

4.2.8	Musik.....	59
4.2.9	Die Zeit des Films	61
III.	Filmanalyse	63
5	Eckdaten und Handlung des Films.....	63
6	Auswahl der Szenen und Szenenanalyse	65
6.1	Szene 1 – Greiders Ankunft im Tal.....	65
6.1.1	Einstellungsprotokoll	65
6.1.2	Screenshots.....	67
6.1.3	Visuelle Ebene.....	68
6.1.4	Auditive Ebene	69
6.2	Szene 2 – Gespräch über Amerika und die Brenner-Brüder	70
6.2.1	Einstellungsprotokoll	71
6.2.2	Screenshots.....	73
6.2.3	Visuelle Ebene.....	73
6.2.4	Auditive Ebene	74
6.3	Sequenz 3 – Rückblick.....	76
6.3.1	Einstellungsprotokoll	76
6.3.2	Screenshots.....	81
6.3.3	Visuelle Ebene.....	82
6.3.4	Auditive Ebene	86
7	Diskussion und Interpretation	89
8	Fazit und Ausblick	93
	Literaturverzeichnis.....	96
	Filmverzeichnis.....	103
	Abbildungsverzeichnis.....	104
	Abkürzungsverzeichnis.....	105
	Abstract.....	106

EINLEITUNG

Die vorliegende Masterarbeit behandelt das Thema Film im DaF/DaZ-Unterricht. Dabei wird sowohl der Bereich des ästhetischen als auch des kulturellen Lernens theoretisch untersucht. Mithilfe der Methode der hermeneutischen Filmanalyse wird anschließend der Film *Das finstere Tal* analysiert. Dabei steht der Begriff des ‚Fremden‘ im Mittelpunkt, der ein wichtiges Thema im DaF-/DaZ-Unterricht darstellt.

ERKENNTNISINTERESSE UND FORSCHUNGSFRAGEN

Fremdsprachen begegnen uns im Alltag überall. In unserer globalisierten Welt ist es mittlerweile beinahe unvorstellbar, nur die eigene(n) Erstsprache(n) zu verwenden, oder nur mit ihr/ihnen allein im Alltag konfrontiert zu werden. Für viele Menschen ist es aufgrund von Flucht oder persönlichen Entscheidungen notwendig, sich mit einem neuen Land, einer neuen Kultur und auch einer neuen Sprache auseinanderzusetzen. Durch diese Auseinandersetzung ergeben sich auch vielfältige Möglichkeiten und Methoden, sprachliche und kulturelle Inhalte zu erwerben und zu erlernen.

Filme und Serien ermöglichen eine eigenständige Beschäftigung mit Fremdsprachen. Sie bieten nicht nur Unterstützung beim Sprachenlernen, sondern auch einen Einblick in fremde Kulturen, und sie bieten einen Wortschatz, der das Schulvokabular bei Weitem übersteigt. Darüber hinaus sind sie eine unterhaltsame Freizeitbeschäftigung und erhöhen den Bildungsstand. Durch den kulturellen Mehrwert und den Unterhaltungswert, den Filme und andere filmische Medien wie Serien bieten, kann darüber hinaus das Interesse an verschiedenen Fremdsprachen geweckt und aufrechterhalten werden.

Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, welche ästhetischen und kulturellen Lernmöglichkeiten Filme für den DaF/DaZ-Unterricht haben und wie diese vermittelt werden können. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde der deutsch-österreichische Film *Das finstere Tal* ausgewählt. Anhand von ihm soll gezeigt werden, welches Potential Filme dem Fremdsprachenunterricht (FSU) bieten. Die Fragestellung der Arbeit lautet:

- Wie wird das ‚Fremde‘ im Film *Das finstere Tal* dargestellt beziehungsweise inwiefern ändert sich seine Darstellung im Laufe des Films?
- Bietet der Film Potential für das ästhetische und kulturelle Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?

AUFBAU DER ARBEIT

Um die Forschungsfragen zu beantworten, werden zunächst im theoretischen Teil der Arbeit drei verschiedene Themen aufgearbeitet. In [Kapitel 1 – Ästhetische Bildung](#) wird mit Hilfe von Autoren wie Liebau (2013) und Domkowsky (2018) gezeigt, was unter den Begriffen Ästhetik und ästhetische Bildung verstanden wird. Hier wird analysiert, welche Fähigkeiten und Kompetenzen mithilfe von Kunst und ästhetischem Lernen geschult werden, und welcher Lernraum dafür geschaffen werden muss. Vor allem die spezifischen Auswirkungen von ästhetischem Lernen mit dem Medium Film auf den DaF/DaZ-Unterricht werden untersucht. Autor*innen wie Michalak (2012), Kern (2006) und Welke (2014) zeigen, warum die Auseinandersetzung mit den audiovisuellen Codes und vor allem auch die Emotionen, die über das Medium transportiert werden, gut für ästhetische Bildung geeignet sind.

In [Kapitel 2 – Kulturreflexives Lernen](#) beschäftigt sich die Arbeit mit dem Thema der Kultur und des Lernens anhand dieser. Müller-Funk (2007), Altmayer (2010) und weitere Autor*innen geben einen Überblick über den Begriff Kultur und über seine Komplexität. Döll et al. (2015), Baumann (2018) und Heinemann (2015) zeigen, welche Rolle der Kulturbegriff im DaF-DaZ-Unterricht spielt, wie mit dem Begriff umgegangen werden sollte und wie kulturreflexives Lernen erfolgen kann. Faistauer (2010), Welke (2013) und Yalcin (2013) thematisieren, warum sich Filme für einen kulturreflexiven Sprachunterricht eignen und wie sie eingesetzt werden können.

[Kapitel 3 – Das Fremde](#) stellt einen Begriff vor, der im DaF/DaZ-Unterricht sowie in unserer Gesellschaft eine wichtige Rolle einnimmt: das ‚Fremde‘. Antweiler (2019) und Müller-Funk (2016) demonstrieren, dass der Begriff des Fremden wandelbar und schwer greifbar ist. Sie zeigen, dass die Perspektive und der kulturelle Kontext ausschlaggebend bei der Definition und der Zuschreibung des Fremden sind. Dirim (2021), Eckardt (2017) und weiteren Autor*innen stellen dar, welche Rolle der Begriff im DaF/DaZ-Unterricht einnimmt, und wie Zuschreibungen des Fremden und die damit einhergehende Diskriminierung im Unterricht hinterfragt werden können. Arendt (2019), Holzwarth (2020), Piegler (2012) und Walberg (2011) erläutern, wie das Fremde in Filmen dargestellt wird. Sie stellen verschiedene Konzepte des Fremden vor und zeigen, dass es bei deren Darstellungen oft zu Stereotypen und Klischees kommt.

In [Kapitel 4 – Forschungsdesign](#) werden zunächst die Forschungsfragen präsentiert und dann die Forschungsmethode. Es wird die Methode der hermeneutischen Filmanalyse, vorwiegend

nach Faulstich (2013), verwendet. Informationen zum Filmprotokoll, zu den zu analysierenden Filmbausteinen sowie zur Darstellungszeit und dargestellten Zeit im Film werden gegeben.

In [*Kapitel 5 – Eckdaten und Handlung des Films*](#) werden Informationen zum analysierten Film *Das finstere Tal* und zur Erzählform, die darin verwendet wird, vermittelt. In [*Kapitel 6 – Auswahl der Szenen und Szenenanalyse*](#) werden schließlich die ausgewählten Filmszenen präsentiert und analysiert. Hier setzt sich die Arbeit mit dem Filmprotokoll, den verschiedenen Filmbausteinen und mit dem Verhältnis von Darstellungszeit und dargestellter Zeit im Film auseinander. Dabei wird – aufgeteilt in zwei Szenen und eine Sequenz – jeweils ein Einstellungsprotokoll und eine Abfolge von Screenshots dargestellt, und schließlich die Analyse vorgenommen. In [*Kapitel 7 – Diskussion und Interpretation*](#) werden die Ergebnisse dieser Analyse diskutiert und es wird eine Interpretation im Hinblick auf den Begriff des Fremden gegeben. Hier wird die erste Forschungsfrage beantwortet. In [*Kapitel 8 – Fazit und Ausblick*](#) werden schließlich die Ergebnisse der Arbeit zusammengetragen und die zweite Forschungsfrage wird beantwortet. Es wird gezeigt, ob und warum sich der analysierte Film für das ästhetische und kulturreflexive Lernen im DaF/DaZ-Unterricht eignet.

I. THEORETISCHER TEIL

1 ÄSTHETISCHE BILDUNG

Dieses Kapitel widmet sich der ästhetischen Bildung und der Frage, wie diese im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden kann. Mithilfe ausgewählter Autor*innen wird untersucht, was hinter dem Begriff Ästhetik steckt, was genau ästhetisches Lernen bedeutet, und warum dieses wichtig ist – für den Unterricht und spezifisch für den Fremdsprachenunterricht. Auch wird gezeigt, welche Rolle Filme bei der ästhetischen Bildung einnehmen und warum sie sich gut für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht eignen.

Die Welt und auch, wie wir mit ihr interagieren, verändert sich laufend. Im Unterrichtswesen wird seit Jahren die Forderung nach neuen Lernumfeldern und -methoden deutlich. Die streng kognitive Klassifizierung des Lernverhaltens ist in diesem Kontext einer der Kritikpunkte, wie Bernstein und Lerchner ausführen:

Die Ansicht, dass Lernen ganzheitlich sein muss, also nicht nur den Kopf, sondern den gesamten Menschen einbeziehen muss, ist [...] in den letzten Jahren ins Zentrum der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gerückt worden. Grund dafür ist die Beobachtung, dass das rein kognitive Bildungssystem nicht mehr mit den Herausforderungen einer globalisierten, sich ständig wandelnden Welt in Einklang zu bringen ist. (Bernstein und Lerchner 2014, S. V)

Ästhetische Bildung ist einer der Ansätze, mit denen ein ganzheitliches Lernen ermöglicht werden soll. Mit dem Einbezug der Künste und damit der Sinne und Emotionen in den Unterricht wird ein neuer Lernansatz geschaffen, der von starren Bildungskonzepten wegführt. Bernstein und Lerchner beschreiben, wie ästhetisches Lernen das kognitive Lernen bereichern und den Schüler*innen zu einem Lernerlebnis verhelfen soll, das auch ihre Gefühle, Wahrnehmungen und damit all ihre Sinne miteinbezieht (vgl. Bernstein und Lerchner 2014, S. V–VI).

1.1 ÄSTHETIK, KUNST UND ÄSTHETISCHES LERNEN

Um für Schüler*innen neue Lerngelegenheiten zu schaffen, muss zunächst geklärt werden, was Ästhetik und ästhetisches Lernen bedeuten, denn die beiden Begriffe sind sehr weitläufig. Domkowsky bietet hierzu einen Ansatz: „Das Wort Ästhetik stammt aus dem Griechischen und bedeutet so viel wie sinnliche Wahrnehmung (aísthesis) oder fühlen, wahrnehmen, bemerken, empfinden, merken, erkennen, verstehen, einsehen, Einsicht haben (aisthanesthai/aisthanoman)“ (Domkowsky 2018, S. 41).

Durch diese Definition wird deutlich, dass der Prozess des Wahrnehmens und Fühlens ein wichtiger Grundstein ästhetischen Lernens ist. Liebau zufolge treten Menschen durch bildendes Lernen in eine Wechselwirkung mit der Welt. Ein Individuum bewirkt etwas in der Welt. Dieser Prozess, dieser Einfluss auf die Welt, hinterlässt wiederum einen Eindruck, eine Veränderung im Individuum. Durch diese Wechselwirkung ändern wir unsere Wahrnehmung, unsere Denk- und Handlungsweise und wie wir die Welt beurteilen (vgl. Liebau 2013, S. 30).

Welche Rolle Kunst bei all diesen Prozessen spielt, wurde laut Liebau in der Forschung bislang vernachlässigt. Jedoch zeigt sich in der Literatur deutlich, dass Kunst und somit ästhetisches Lernen bedeutende Auswirkungen auf die Wahrnehmung und andere Kompetenzen der Lernenden haben. Wie der Mensch auf die Wirklichkeit einwirkt und diese wiederum auf ihn, so verhält es sich auch mit Kunst (vgl. Liebau 2013, S. 31). Nur durch die Erfahrung von Kunst werden unsere Sinnesorgane zu solchen entwickelt, die Kunst wahrnehmen können. Auch Domkowsky zufolge ist das Ziel ästhetischer Bildung die Schulung von Wahrnehmung sowie von Empfindungsvermögen. Dabei tritt ein Individuum in Kontakt mit einem Kunstwerk, das es mit den Sinnen wahrnimmt, setzt sich damit auseinander und kommt so zu gewissen Erkenntnissen, die nicht durch das Denken geleitet sind, sondern durch das Fühlen. Domkowsky betont, dass es sich bereits beim Wahrnehmen eines Kunstwerkes um einen aktiven Prozess handelt. Wir nehmen etwas wahr, reflektieren darüber, stellen Vermutungen zu dem Reflektierten auf und kommen so zu neuen Einsichten (vgl. Domkowsky 2018, S. 41). Die behandelten Inhalte müssen nicht zwingend Kunstwerke sein, sondern es kann sich bei ihnen auch um Inhalte aus dem Alltag handeln, solange ihre Thematisierung nicht pragmatischer, sondern ästhetischer Natur ist (vgl. Bernstein und Lerchner 2014, S. V–VI).

Liebau (vgl. 2013, S. 32–34) kategorisiert Ästhetik in drei Abschnitte: Die *Rezeptionsästhetik*, der die Prozesse rund um die Wahrnehmung des Werkes zugeordnet werden, die *Werkästhetik*, die sich damit befasst, welche Anforderungen das Kunstwerk an seine Handhabung stellt und die *Produktionsästhetik*, mit welcher der Prozess des ‚Erarbeitens‘ eines Kunststücks gemeint ist. Das Lernen mit Kunst stellt einen multidimensionalen Ablauf dar, in dem Spielraum für ästhetische Erfahrungen geschaffen wird (vgl. Domkowsky 2018, S. 43–44). Diese Erfahrungen können in der Rezeption von Kunst, in der Kommunikation über das Erlebte oder auch in der eigenen Produktion liegen, die von der Rezeption inspiriert wird. Dabei stellt jedes Kunstwerk gewisse Anforderungen an seine Handhabung. So kann im Unterricht beispielsweise eine schrittweise Auseinandersetzung mit einem Film stattfinden. Man kann mit der Rezeption einer Filmsequenz beginnen (Rezeptionsästhetik) und darauf aufbauend diese Sequenz dann mithilfe technischer Analysewerkzeuge analysieren (Werkästhetik). Danach

kann ein eigener kreativer Prozess wie das improvisierte Vorspielen ausgesparter Filmszenen erfolgen (Produktionsästhetik).

Da all die Prozesse beim ästhetischen Lernen höchst individuell sind, wird deutlich, „dass ästhetische Bildung für alle erreichbare Freiräume für subjektive Wahrnehmungen, individuelle Erfahrungen und eigenwillige Schöpfungsprozesse braucht“ (Domkowsky 2018, S. 44). Diese Individualität bedeutet jedoch nicht, dass ästhetisches Lernen für jede*n alleine stattfindet. Ganz im Gegenteil: Kunst und Kultur kann nicht alleine geschaffen werden. Egal ob Theateraufführung, Spielfilm oder Roman, ein Werk wird selten von einer einzigen Person produziert. Teil des Schaffensprozesses nennt Abraham ein „gemeinsames Wollen“. Durch geteilte Vorstellungen und gemeinsame Intentionen entstehen Werke der Kultur (vgl. Abraham 2018, S. 26). Wie das Schaffen von Kunstwerken ein gemeinsames Projekt sein kann, so auch die Auseinandersetzung damit im Unterricht.

Abraham (vgl. 2018, S. 25–26) hält nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die eigene Gestaltung von Kunst für wichtig. Erst wer selbst Teil des Schaffensprozesses wird, kann die Kunstform dieses Schaffens völlig verstehen. Schriftsteller*innen, Videokünstler*innen und andere Künstler*innen fungieren hier als Vorbilder. Für das künstlerische und somit kulturelle Lernen¹ reicht es nicht, nur zu rezipieren und zu analysieren, sondern man muss auch selbst etwas erschaffen. Welche Kunstformen dabei wie und für welchen Zweck eingesetzt werden können, muss laut Liebau noch näher erforscht werden. Der Autor spricht von einem Forschungsbedarf zu den spezifischen ästhetischen Kompetenzen, die durch die vielfältige Auseinandersetzung mit diversen Kunstformen ausgebildet werden (vgl. Liebau, S. 29–30).

Eine ästhetische Erfahrung involviert laut Domkowsky (vgl. 2018, S. 43) neben der Wahrnehmung und dem darauffolgenden Schaffensprozess auch die bewusste kognitive Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Die Rezeption führt durch unser Interesse und unsere Vorstellungskraft zur weiteren kognitiven, emotionalen und körperlichen Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk. Dabei erfolgt dieser Prozess um seiner selbst willen und verfolgt keinen weiteren Zweck. Er befindet sich fern ab von unserer pragmatischen Alltagswelt und bringt uns zu einem höchst individuellen und kreativen Kontakt mit den Künsten und unseren Sinnen.

Durch diese Erkenntnisse wird deutlich, welches Lernumfeld für den Einbezug der Künste in den Unterricht notwendig ist. Ästhetische Bildung braucht Spielraum für Individualität, Freiheit

¹ Abraham (2018) verwendet den Begriff *kulturelle Bildung* für das Konzept, das in dieser Arbeit als *ästhetische Bildung* vorgestellt wird. Er bezeichnet Kunstwerke als *Werke der Kultur* und die Auseinandersetzung mit ihnen ist ihm zufolge dadurch *kulturelles Lernen*.

und kreative Zusammenarbeit. Liebau zufolge wurde nach einer langen Diskussion in der Forschung akzeptiert, dass Lernen ein höchst individueller Prozess ist, der viel Freiraum für Entwicklung und Gestaltung lässt (vgl. 2013, S. 29–30). Ihm zufolge lernt jedes Kind:

[...] auf seine Weise, in einer je eigentümlichen, je besonderen Mischung aus individuellen Anlagen und individuell verarbeiteten Kontexten. Die biographische Mischung aus Genen und Umwelten, Zeiten und Räumen, Strukturen und Ereignissen, Wahrnehmungen und Urteilen, Phantasien und Handlungen ist in jedem einzelnen Fall neu und anders; jedes Kind, jeder Mensch lebt seine absolut einmalige Lebensgeschichte und Biographie als biologisch-kulturelles Doppelwesen, indem es seine Umwelt und dabei zugleich sich selbst gestaltet. (Liebau 2013, S. 30)

Auch Mayer et al. betonen die Individualität der Menschen und ihrer Verbindung zur Welt. Durch sie ergibt sich die komplexe Vielfalt unseres Zusammenlebens. Diese Vielfalt zu erkennen, ist jedoch nicht genug. Sie muss auch gelebt und in unseren gesellschaftlichen Strukturen wiedererkannt werden, eine Errungenschaft, die wir noch nicht erreicht haben. Die vorherrschende Diversität zu erkennen ist der erste Schritt, Vielfalt auch im Unterricht zu leben. Dabei soll nicht etwa ein einzelner Unterschied hervorgehoben werden, sondern Ziel ist es, die gesamte Heterogenität einer Klasse ins Spiel zu bringen, sei es kognitive, sprachliche, soziale Heterogenität oder Diversität anderer Formen. Mayer et al. beschreiben, wie wichtig es ist, Zusammenhalt für einen inklusiven Unterricht herzustellen. Eine große Herausforderung dabei ist, Schulen so zu gestalten, dass ein gemeinsames Lernen ohne Diskriminierung gelingt. Die Lernenden müssen gleichberechtigte Mitglieder eines gemeinsamen Lernprozesses werden. Niemand soll aufgrund von Herkunft, Kultur, Sprache, oder anderen Dispositionen ausgegrenzt werden. Auch Segregation hat keinen Platz in diesem Unterrichtskonzept, welches das Ziel hat, Lerngruppen zu schaffen, in denen alle Teilnehmer*innen gleichwertige Stimmen und Möglichkeiten des Lernens und Entfaltens haben. Dabei soll eine inklusive Gemeinschaft entstehen, in der dennoch die Verschiedenheit ihrer Mitglieder berücksichtigt und gewinnbringend eingesetzt wird (vgl. Mayer et al. 2018, S. 7–9).

Um der Heterogenität im Unterricht gerecht zu werden, muss ein Lernumfeld gestaltet werden, das den Erfolg für Menschen mit verschiedenen Vorkenntnissen, Hindernissen oder Hintergründen ermöglicht. Ästhetische Bildung schafft einen Weg, diese Lernräume zu erzeugen. Durch den Einsatz und die Schulung verschiedener Sinne können Stärken der einzelnen Schüler*innen genutzt und gefördert werden. So können Medien oder Kunstwerke mit unterschiedlichen Sinneskanälen wahrgenommen und vielfältige Zugänge zu ästhetischen Inhalten geschaffen werden. Diese Zugänge ergeben in einem gemeinsamen Lernumfeld eine „vielsinnige ästhetische Kommunikation“ und somit viele Möglichkeiten nicht nur für die individuelle, sondern auch die gemeinsame Auseinandersetzung mit Kunst. Jede*r bringt einen

eigenen persönlichen Sinneseindruck mit und steuert somit zum ganzheitlichen Lernen bei (vgl. Mayer et al. 2018, S. 9).

Gelingt es nun, ein solches Lernumfeld zu erzeugen und ästhetisches Lernen in das Klassenzimmer zu bringen, kann der Unterricht zu einer wertvollen Bereicherung für die Lernenden werden. Eine dieser Bereicherungen, die sich in der Forschung zum ästhetischen Lernen finden, sind sogenannte ‚Transfereffekte‘. Dabei wird untersucht, wie sich die Thematisierung der Künste im Unterricht auf andere Kompetenzen auswirkt. Man erwartet etwa, dass künstlerische Bildung die Intelligenz fördert und gefährdende sozialen Praktiken, wie beispielsweise Drogenkonsum, sich nicht verbreiten. Ästhetische Bildung soll die Schüler*innen auch dazu bringen, auf ihre Gesundheit zu achten, ihre soziale Kompetenz auszubilden und sich auf persönlicher Ebene weiterzuentwickeln (vgl. Liebau 2013, S. 28).

Mit dem Einsatz von Literatur, Musik, Theater und anderen Künsten versprechen sich die Verfechter*innen von ästhetischer Bildung auch eine Förderung der ‚Soft Skills‘ der Lernenden. Kreativität, soziale Kompetenz, Einfühlungsvermögen und viele andere Fähigkeiten sollen verbessert werden. Ein Umgang mit den Künsten in der Schule soll sich darüber hinaus auch positiv auf Hauptfächer wie Mathematik oder Sprachen auswirken. Auch Eltern versprechen sich durch die künstlerischen Tätigkeiten wie etwa das Hören oder Spielen von klassischer Musik den besseren schulischen und später beruflichen Erfolg ihrer Kinder. Liebau betont jedoch, dass es viele Faktoren gibt, die den Erfolg der Transfereffekte beeinflussen. Ihm zufolge wird diesen in der Forschung zur ästhetischen Bildung zu viel Bedeutung beigemessen. Es handelt sich bei den Transfereffekten lediglich um Nebenwirkungen der Künste im Unterricht (vgl. Liebau 2013, S. 28). Ob und wie weit Kreativität, Empathie, Teamfähigkeit und weitere Kompetenzen tatsächlich gefördert werden, kommt nämlich nicht nur auf die jeweilige rezipierte oder ausgeübte Kunstform an, sondern auch auf die Qualität der didaktischen Vermittlung, auf die Lernbereitschaft und das Interesse der Schüler*innen und auf die Art und Dauer der Auseinandersetzung. Es ist nicht nur fragwürdig, wie weit die erläuterten Fähigkeiten geschult werden, sondern auch, ob sich diese vom Klassenzimmer auch auf andere Lebensbereiche der Lernenden ausweiten (vgl. Liebau 2013, S. 28–29).

Viel wichtiger als die Transferforschung ist Liebau zufolge, dass den Künsten im Unterricht eine eigene Bedeutung zukommt. Weder von der Mathematik noch vom Sprachunterricht werden positive Nebeneffekte für kulturelle oder soziale Kompetenzen gefordert. Liebau stellt daher die Frage, warum also für den Einbezug der Künste in den Unterricht eine positive

Auswirkung auf Fächer wie Mathematik oder Sprachen vorausgesetzt werden sollten (vgl. Liebau 2013, S. 29).

Abraham führt einen weiteren Zweck der ästhetischen Bildung an. Die Auseinandersetzung mit Künsten im Unterricht führt dazu, dass die Schüler*innen ihre erlernten ästhetischen Fähigkeiten auch in anderen Lebensbereichen einsetzen können. Kulturelle (ästhetische) Bildung hat ihm zufolge den Zweck, Lernende dazu zu befähigen, an Kultur und Gesellschaft teilzuhaben sowie sich mit Kunst auseinanderzusetzen, sich selbst ästhetisch auszudrücken und Kunst zu gestalten (vgl. Abraham 2018, S. 26–27). Durch diese wiederholte Beschäftigung mit ästhetischen Erfahrungen und der Reflexion über sie wird schließlich ästhetische Kompetenz ausgebildet, die auch außerhalb des Klassenzimmers nützlich ist. Mit ihr können die Lernenden Kunst geschult wahrnehmen, sie verstehen, über sie sprechen, sie inszenieren, gestalten und produzieren (vgl. Domkowsky 2018, S. 44).

Damit dieser ästhetische Lernprozess gelingt, muss die Lehrperson im Unterricht die Kontrolle über die Ergebnisse abgeben und akzeptieren, dass das Produkt des ästhetischen Handelns der Lernenden unvorhersehbar ist. Wichtig ist, dass die ästhetische Praxis so weit wie möglich den Schüler*innen überlassen wird. Die Lehrkraft ermöglicht den Lernenden eine kreative Auseinandersetzung mit Kunst, unterstützt sie dabei, moderiert und tritt selbst in den Hintergrund (vgl. Domkowsky 2018, S. 48).

Domkowsky fasst die Erfahrungen einiger Schüler*innen zusammen, die an einem Programm namens *Kultur.Forscher!* der *Deutschen Kinder- und Jugendstiftung* teilgenommen haben. In diesem Programm wurden fächerübergreifende Projekte des ästhetischen Lernens in verschiedenen Schulen durchgeführt. Die Teilnehmenden beschreiben die Vorteile des ästhetischen Lernens aus ihrer Perspektive. Die interaktive Arbeit in Gruppen, die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Interessen der Lernenden und die Bearbeitung von etwas Bekanntem anstatt wie im normalen Unterricht immer nur von etwas Unbekannten sind einige der Punkte, die von den Lernenden als besonders positiv bewertet werden. Auch die Tatsache, dass ästhetisches Lernen verschiedene Perspektiven zulässt und man damit „nichts Falsches sagen kann“, wird als überaus positiv beurteilt (vgl. Deutsche Kinder- und Jugendstiftung 2013, S. 5).

1.2 ÄSTHETISCHES LERNEN MIT FILMEN IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

Bernstein und Lerchner zufolge wurden ästhetische Praktiken und Kompetenzen im Unterricht – den DaF/DaZ-Unterricht eingeschlossen – lange ignoriert oder belächelt. Nachdem der

Ästhetik in der Forschung aber immer mehr Beachtung geschenkt wurde, kam es schließlich zur Kritik des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR), der ästhetisches Lernen nur unzureichend thematisiert und vorrangig kognitive Kompetenzen und Handlungen beschreibt. Die Ästhetik kommt dabei laut Bernstein und Lerchner zu kurz, denn der Fokus liegt nur auf der Unterstützung des „kognitiven Spracherwerbs“. Vor allem bei Filmen gibt es noch immer viel ungenutztes Potential, denn sie werden allzu oft nur als Belohnung im Unterricht verwendet (vgl. Bernstein und Lerchner 2014, S. VI–VII).

Mittlerweile wird jedoch auch im Begleitband zum GeR der ästhetischen Bildung Platz eingeräumt. Dies geschah als Reaktion auf die folgende Kritik: „Schon bald nach Erscheinen des GeR wurde bemängelt, dass sich die Skalen kaum für die allgemeinbildende Schule eignen, weil sie einen wichtigen Aspekt öffentlicher Bildungssysteme ausblendeten, nämlich den der ästhetischen Bildung“ (Quetz und Vogt 2021, S. 25). Als Antwort auf diese Kritik wurden im Begleitband zum GeR die Skalen, die fiktionale Texte behandeln, erweitert. Neben dem Leseverstehen finden sich darin nun auch die „Persönliche Reaktion auf kreative Texte (einschließlich Literatur)“ und die „Analyse und Kritik kreativer Texte (einschließlich Literatur)“ (Quetz und Vogt 2021, S. 25). Auch dem Hör-/Sehverstehen, welches Film und Fernsehen beinhaltet, wurde im neuen Begleitband ein Beitrag gewidmet (siehe Quetz 2021).

Mit YouTube, Netflix, Facebook und anderen Sozialen Medien spielen audiovisuelle Medien eine wichtige Rolle in der Alltagswelt vieler Lernender. Durch die Allgegenwärtigkeit der Bilder² werden diese auch im Fremdsprachenunterricht wichtig. Den Schüler*innen muss demzufolge die notwendige Medienkompetenz und ein kritischer Umgang mit diesen Medien vermittelt werden (vgl. Michalak 2012, S. 108).

Laut Kammerer fehlt jedoch noch ein fester Platz für den Film im Unterricht. Ihm zufolge werden strukturierte Didaktiken benötigt, die verschiedene Perspektiven und Zugänge erlauben (vgl. Kammerer 2006, S. 161–162). Werden Didaktisierungen verwendet, so fokussieren sich diese oft rein auf die Fertigkeit Hören und lassen die Besonderheit des audiovisuellen Mediums außen vor. Dies wird von Welke stark kritisiert. Nach ihr sind Filme „plurimediale Darstellungsformen“ und sollten daher weder auf die visuelle, noch auf die auditive Ebene allein reduziert werden (vgl. Welke 2014, S. 359).

Wie Michalak betont, spielen Medien wie der Film eine wichtige Rolle im Fremdsprachenunterricht. Das Erlernen einer neuen Sprache kann durch den Einsatz von

² Michalak (2012) fasst in ihrem Beitrag verschiedene visuelle Medien, wie vor allem auch den Film, unter dem Begriff *Bilder* zusammen.

Filmen auf vielfältige Weise unterstützt werden. Sprachliche Fähigkeiten wie etwa die Textproduktion werden so auf eine neue Art im Unterricht eingebracht (vgl. Michalak 2012, S. 108). Michalak beschreibt, wie Elemente dieser Medien in das kreative Produzieren von Texten einfließen. Durch Filme können sich die Lernenden über einen anderen Zugang mit Sprache beschäftigen als durch geschriebene Texte. Mithilfe von Filmen werden Gespräche und Diskussionen über das Wahrgenommene und dessen vielfältige Interpretationsmöglichkeiten in den Fremdsprachenunterricht gebracht (vgl. Michalak 2012, S. 110).

Dass Filme förderlich für das Sprachenlernen sind, zeigt auch Bernstein (vgl. 2014, S. 364). Er erklärt, dass sich das Medium nicht nur positiv auf die Produktion von Sprache auswirkt, sondern auch auf deren Rezeption und Reflexion. Laut Michalak (vgl. 2012, S. 109) eröffnen Filme dabei im Fremdsprachenunterricht eine neue Ebene der Kommunikation. Durch die Auseinandersetzung mit ihnen werden die Lernenden zum sprachlichen Handeln gebracht, was im Fremdsprachenunterricht eine wichtige Rolle spielt. Die Analyse der Medien erfolgt mithilfe von Sprache, aber auch bei der eigenen Bearbeitung und Produktion von Medien bedienen sich die Lernenden der Fremdsprache. Durch diese Schritte sowie einen reflektierten Analyse- und Arbeitsprozess können Filme gewinnbringend für den DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden. Auch Welke ist der Meinung, dass Filme den Lernenden dabei helfen, ihre Sprachkenntnisse weiterzuentwickeln. Die Schüler*innen setzen ihre ästhetischen sowie kommunikativen Fähigkeiten dazu ein, die audiovisuellen Codes der Filme wahrzunehmen und zu interpretieren. Mithilfe dieser Prozesse geht das Lernen aber auch über die sprachliche Ebene hinaus. So betont Welke, dass Filme oder Filmsequenzen im DaF/DaZ-Unterricht den Lernenden dabei helfen können, über ihr „Ich-Selbstverständnis“ zu reflektieren (vgl. Welke 2014, S. 353–354).

Gemäß Michalak muss dabei die Komplexität von Bildern im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden. Bilder – auch bewegte Bilder in Filmen – sind interpretierende Abbildungen und müssen auch als solche behandelt werden. Es ist wichtig, sich darüber bewusst zu sein, dass sie nicht die Wirklichkeit darstellen. Auch geht es bei der Analyse eines Mediums nicht nur um die Absicht des Künstlers*der Künstlerin, sondern auch die Wahrnehmung und Interpretation der Schüler*innen fließt in die Arbeit mit ein. Dabei gibt es viele verschiedene Aspekte, die analysiert und interpretiert werden können, einerseits auf der audiovisuellen Ebene³, andererseits auf der semantischen. Auch die Intertextualität des Mediums eignet sich laut Michalak gut für die Thematisierung im Unterricht. Dabei betont die

³ Michalak (2012) verwendet in ihrem Beitrag den Begriff *visuell*, nicht wie Welke (2014) *audiovisuell*, was daran liegt, dass sie über Bilder generell spricht, nicht ausschließlich über Filme. Da in dieser Arbeit jedoch das Medium Film behandelt wird, wird auch hier der Begriff *audiovisuell* verwendet.

Autorin die Notwendigkeit einer didaktischen Aufbereitung der Bildmedien, denn für die Beschäftigung mit ihnen sind neue sprachliche Kompetenzen auf Seiten der Lernenden gefragt (Michalak 2012, S. 109–110).

So vielseitig das Medium Film ist, so vielseitig kann auch die Auseinandersetzung damit im Unterricht sein. Welke betont, dass es für eine bereichernde ästhetische Beschäftigung nicht notwendig ist, einen gesamten Film zu behandeln. Die Auswahl bestimmter Sequenzen oder Szenen ermöglicht bereits eine tiefgreifende Auseinandersetzung mit dem Medium und macht die Lernenden im Idealfall neugierig auf den Film. So bekommen sie einen Anreiz, sich auch über den Unterricht hinaus damit zu beschäftigen. Besteht genügend Interesse, kann der Film dann erneut Thema des Unterrichts werden (vgl. Welke 2014, S. 354). Eine wichtige Voraussetzung für das ästhetische Lernen mit Filmsequenzen ist dabei das richtige Wahrnehmen:

Die Informationsfülle als solche wahrzunehmen, zu erkennen, wie Elemente der Bild- und Tonebene aufeinander abgestimmt sind und so in ihrer Verwobenheit die Dichte erst hervorbringen, erfordert die Bereitschaft und die Möglichkeit des genauen Sehens und Hörens. (Welke 2014, S. 358)

Die Schnelligkeit der audiovisuellen Eindrücke kann dabei eine Herausforderung für die Lernenden darstellen, daher sollte die Wahrnehmung zunächst verlangsamt werden. Denn bevor die zeitlichen Abfolgen und Inhalte einer Szene wirklich verstanden werden können, muss die Wahrnehmung der Lernenden geschult werden. Erst dann können sie über Inhalte reflektieren und sich darüber austauschen (vgl. Welke 2014, S. 358–359). Die Rezeption des Films kann beispielsweise verlangsamt werden, indem verschiedene Filmsequenzen ungeordnet gezeigt werden. Die Lernenden können dann die Sequenzen ordnen und die ausgesparten Teile durch ihre Imagination füllen. So entsteht ein kreativer Prozess, bei dem die Lernenden durch Besprechen, Zeichnen oder das eigene Verfassen eines Drehbuchs die ungesehenen Szenen selbst erstellen (vgl. Welke 2014, S. 361).

Dabei hat jede*r Lernende in einem Klassenzimmer individuelle Interessen und Vorlieben, wenn ein Film in den Unterricht gebracht wird. Die einen wollen sich zurücklehnen und den Film ‚passiv‘ genießen, während andere sich mit analytischen Werkzeugen an das Kunstwerk heranwagen wollen. Diese Unterschiede müssen zur Kenntnis genommen werden, genauso wie die individuelle Ebene der Rezeption. Jede*r Lernende erlebt den Film für sich persönlich anders. Diese unterschiedliche Wahrnehmung darf laut Welke nicht zugunsten einer rein kognitiven Analyse verdrängt werden. Das heißt nicht, dass keine filmanalytischen Mittel verwendet werden sollen. Ganz im Gegenteil, diese helfen dabei, auch eine gemeinsame Ebene der Rezeption zu erzeugen sowie „Strategien der ideologischen Instrumentalisierung

aufzudecken“, also zu untersuchen, welche Eindrücke und Einflüsse auf das Publikum bei der Produktion des Films beabsichtigt waren (vgl. Welke 2014, S. 359).

Doch warum eignen sich gerade Filme so gut für das ästhetische Lernen? Bisher hat sich die Forschung mehr mit Literatur, Theater oder Musik im Bereich der ästhetischen Bildung beschäftigt. Dabei bieten Filme ein ebenso großes Potential für den Unterricht wie diese Medien. Das, was uns an Filmen im Unterricht reizt, ist genau dasselbe, was uns auch in unserer Freizeit Stunden vor dem Bildschirm verbringen lässt: der Affekt. Laut Kern (vgl. 2006, S. 20) sind Filme das Medium, das sich am meisten dazu eignet, Emotionen hervorzurufen, und genau die brauchen wir zum erfolgreichen ästhetischen Lernen. Daraus ergeben sich die folgenden Fragen: Warum lösen Filme intensive Emotionen aus? Wie kann man mit diesen Emotionen im Unterricht systematisch umgehen und sie dabei in den Vordergrund rücken, anstatt sie außen vorzulassen? Um das zu erreichen, muss man lernen, mit den Affekten, die durch Filme ausgelöst werden, richtig umzugehen:

Das heißt nämlich vor allem, zu seinen Gefühlen stehen zu lernen ohne Scheu vor Sentimentalität und Kitsch, dann freilich auch, darüber nachzudenken, ihre Herkunft und ihre Funktion zu verstehen. Daraus folgt, wie ich mir sicher bin, die Unterscheidung von falschen und echten Emotionen von selbst. (Kern 2006, S. 19)

Was Filme dabei so verlockend für ‚emotionale Ausbrüche‘ macht, ist die Unmittelbarkeit, mit der wir sie erleben. Zwischen uns und unseren Held*innen steht keine intellektuelle Instanz, keine Mittelsperson, kein*e Erzähler*in. Wir erleben das Geschehen also direkter als im Roman. Anders als im Theater müssen wir dabei nicht alle verschiedenen Elemente wie künstliche Kulissen oder Requisiten auf ihre Bedeutung hin interpretieren (vgl. Kern 2006, S. 20–21). Mit der Erzählinstanz fällt die Vermittlung weg, die zwischen Rezipient*in und dem Wahrgenommenen wirkt. Es wird meist nichts sprachlich ergänzt, erläutert oder beschrieben, sondern die Bilder stehen für sich allein und erlauben es der betrachtenden Person, sie spontan und eigenständig aufzunehmen. Diese „Anderwelt“ im Film, wie Kern sie bezeichnet, wird von jeder Person individuell und persönlich als unkommentierte „zweite Wirklichkeit“ hingenommen. Die Rezipient*innen steuern die Emotionen bei. Sie bewerten das Gesehene und geben ihm selbstständig eine eigene Bedeutung. Die Affekte finden unkontrolliert statt und machen die „Anderwelt“ des Films erst zu der Welt, die sie in den Augen der Rezipient*innen ist. Anders als bei Büchern müssen wir uns die Handlung in Filmen nicht geistig imaginieren und vorstellen, sondern sind vollkommen frei, mit unseren Emotionen auf die bereits gegebenen Bilder und Töne zu reagieren (vgl. Kern 2006, S. 22–23).

Nicht nur die Nähe zum Film, sondern auch die vielfältigen Möglichkeiten, uns aus uns selbst hinaus und in eine andere Person hineinzusetzen, machen den Film zu einem Medium mit viel Potential für den Unterricht. Wir leiden oder freuen uns mit den Held*innen, fürchten uns bei gruseliger Stimmung oder identifizieren uns mit den Wertvorstellungen eines Films (vgl. Kern 2006, S. 24). Kern erklärt, warum wir uns in die Gefühlslage der Charaktere hineinversetzen: All die Emotionen, die wir im Film erleben, kennen wir zumindest in abgeschwächter Form auch in unserer realen Welt. Im Melodram des Films erkennen wir diese Gefühle dann in gesteigerter und fokussierter Form wieder – sei es durch Kameraführung, Perspektive oder Schnitt – und beanspruchen sie für uns. Auch wenn diese Gefühle in unserer Lebenswelt kaum oder nur ansatzweise vorhanden sind, im Kino werden sie hervorgeholt und intensiviert (vgl. Kern 2006, S. 26).

2 KULTURREFLEXIVES LERNEN

Das Medium Film bietet nicht nur Potential im Bereich der ästhetischen Bildung, sondern stellt auch eine Möglichkeit dar, kulturelle Inhalte zu vermitteln und ein kulturreflexives Lernen zu fördern. Ästhetische Unterrichtsmethoden und die Künste eignen sich dabei besonders für die Vermittlung (vgl. [Kapitel 1](#)). Vor allem im Fremdsprachenunterricht bilden die Vermittlung von Kultur, der Landeskundeunterricht und kulturelles Lernen einen wichtigen Bestandteil (vgl. Heinemann 2015, S. 75). Doch um eine gelungene Vermittlung und kulturreflexives Arbeiten im Unterricht zu ermöglichen, muss erst ein passender Kulturbegriff skizziert und untersucht werden, was Kultur für den DaF/DaZ-Unterricht bedeutet. Denn der Begriff ist kein einfacher und seine Bedeutung ist oft umstritten (vgl. Schiedermaier 2017, S. 180).

2.1 DER KULTURBEGRIFF IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

Durch die kulturwissenschaftliche Forschung im DaF/DaZ-Bereich wurde der Begriff Kultur in den letzten Jahren zu einem wichtigen Bestandteil der Auseinandersetzung mit dem Fach (vgl. Altmayer 2010, S. 1402). Ziel dieses Kapitels ist es nicht, einen geschichtlichen oder ganzheitlichen Erklärungsansatz zum Begriff Kultur zu geben, sondern zu skizzieren, welche Bedeutungen er für den Fremdsprachenunterricht und damit auch für einen zeitgemäßen DaF/DaZ-Unterricht hat.

Doch warum ist Kultur so ein wichtiges Thema? Nach Müller-Funk liegt dies darin begründet, dass sich kulturelle Lebensbereiche in den letzten Jahren stark verändert haben. Er nennt als Beispiele dafür sexuelle Orientierung, die Beziehungen zwischen Geschlechtern und eine Änderung der Identitätsstrukturen. Prägend für die Wichtigkeit des Begriffes ist auch unser aktuelles Medienzeitalter, das mit einer Globalisierung und der zunehmenden Wichtigkeit interkultureller Beziehungen einhergeht (vgl. Müller-Funk 2007, S. 3–4). Döll et al. beschreiben, wie Internationalisierung das Reisen und Auslandsaufenthalte vereinfacht und somit das ‚Fremde‘ immer näher an das ‚Eigene‘ oder ‚Gewohnte‘ heranrückt. Menschen verschiedener Nationen und Kulturen treten immer öfter in Kontakt miteinander. „Die Globalisierung verbindet und scheint landesspezifische Unterschiede zu nivellieren“ (Döll et al. 2015, S. 5). Dabei ist die Beantwortung der Frage danach, was Kultur eigentlich ist, alles andere als einfach (vgl. Müller-Funk 2007, S. 3).

„Kultur“ ist einer der schwierigsten und schwerwiegendsten Großbegriffe – politisch wie wissenschaftlich. Er umfaßt Bereiche wie Tradition, Habitus, Lebenskultur, das Gedächtnis sozialer Entitäten (traditioneller Gemeinschaften ebenso wie moderner Gesellschaften). (Müller-Funk 2007, S. 4)

Es handelt sich also um einen vielschichtigen Begriff mit einem großen Spektrum an Deutungsmöglichkeiten. Heinemann stellt fest, dass sich Kultur stets verändert und dass sich daher die Erkenntnisse, die wir über sie gewinnen, immer wieder wandeln und eine neue Bedeutung annehmen. Was für uns in einen Moment Kultur bedeutet, kann sich mit dem*der nächsten Gesprächspartner*in oder der nächsten kulturellen Erfahrung bereits wieder ändern (vgl. Heinemann 2015, S. 75). Auch Schiedermaier beschreibt, wie inhomogen und von Veränderungen geprägt der Kulturbegriff ist und dass es sich hier nicht um eine fixe Konstante handelt, sondern um ein Konstrukt, das von der Gesellschaft begründet und immer wieder neu ausgehandelt wird (vgl. Schiedermaier 2017, S. 181).

Laut Fornoff (vgl. 2021, S. 322) wurde die Komplexität des Begriffes lange vernachlässigt und Kultur war fest mit Nationalität, Ethnie und Territorien verknüpft. Denken und Handeln waren demnach von standardisierten, vorprogrammierten mentalen Mustern geprägt. Altmayer zufolge wurde 2010 noch viel zu oft versucht, den Kulturbegriff „als nach innen homogen, nach außen different gedachtes Orientierungssystem“ (Altmayer 2010, S. 1403) zu verstehen und ihn dabei auf Nationen oder ethnische Gruppierungen zu beziehen. Jeder Versuch, Kultur einer eindeutigen Definition zuzuordnen, würde aber nur zu einem Verschwinden des Begriffes führen. Vielmehr ist es wichtig, die Vielfalt des Kulturbegriffes in seiner Komplexität zu thematisieren und in die Erklärung mitaufzunehmen (vgl. Müller-Funk 2007, S. 3). Und genau dies geschieht in den letzten Jahren immer häufiger. Kultur wird weniger als ein starres Konstrukt gesehen, denn als ein formbarer Begriff, in den subjektive Wahrnehmungen miteinfließen und der von kollektiven Vorstellungen geprägt ist. Kultur wird somit – auch im Bereich DaF/DaZ – zu einem Gesamtkonstrukt von Wertvorstellungen, Denkmustern und Arten des Empfindens (vgl. Fornoff 2021, S. 322–323).

Kulturen können nach Müller-Funk (vgl. 2007, S. 7) auch als „Gedächtnisgemeinschaften“ gesehen werden, wodurch sie einen diachronen Charakter zugewiesen bekommen. Dadurch bedeutet Kultur:

„[...] die Gemeinschaft der Toten und der Lebendigen. Kultur endet nicht mit dem Tod des einzelnen, einer Generation oder einer Generationstriade, sondern erweist sich als jener symbolische Ermöglichungshorizont, in den wir geworfen sind und über den wir nicht verfügen“ (Müller-Funk 2007, S. 6).

Somit ist Kultur eng mit dem Kult verwoben, deren Etymologie sie teilt, sowie mit „kollektiven Erinnerungsbeständen, die zu einem festgesetzten Zeitpunkt und an einem bestimmten Ort aktualisiert und manifestiert werden“ (Müller-Funk 2007, S. 8).

Der Kulturbegriff kann im Fremdsprachenunterricht auch eine normative Bedeutung annehmen. In diesem Fall bedeutet Kultur ein positives Gut, das sich jemand aneignen kann, etwas ‚Wahres‘ und ‚Schönes‘, mit dem die „Zivilisierung des Selbst“ (Müller-Funk 2007, S. 9) gelingen soll. Diese Definition von Kultur lässt jedoch die negativen Aspekte, die der Begriff beinhalten kann, außen vor und widmet sich ausschließlich positiven Werten (vgl. Müller-Funk 2007, S. 9). Hier werden nach Altmayer (vgl. 2010, S. 1403) drei Bedeutungen von Kultur implementiert, die sich bereits in der lateinischen Antike herausgebildet haben: Die Pflege des Aussehens und Charakters eines Menschen, das Aufrechterhalten von Integrität und Moral und schlussendlich das Ausüben religiöser Praktiken und das Anbeten der Götter. Diese Deutungsweisen werden bis heute aufrecht erhalten und so bezeichnen wir nach ihnen Menschen entweder als „kultiviert oder unkultiviert“ (Altmayer 2010, S. 1403). Genau in diesem Gegensatzpaar bedeutet Müller-Funk zufolge (vgl. 2007, S. 8) Kultur auch einen Dialog zwischen dem Natürlichen und dem Künstlichen der Menschheit. Oft wird Kultur gar als Gegenspieler zur Natur gesehen, was mit der von Altmayer beschriebenen Bedeutung von Kultur als „Pflege und Kultivierung“ (Altmayer 2010, S. 1404) übereinstimmt. Der Mensch musste sich demnach mühevoll von der Natur abheben und jeder Schritt, der weiter von ihr wegführt, führt in der Konsequenz zu mehr ‚Zivilisation‘ und ‚Kultur‘.

In diesem sehr weiten Sinn brachte der Begriff *Kultur* (und vielleicht stärker noch der Parallelbegriff *Zivilisation*) das Bewusstsein und den Anspruch der europäischen Gesellschaften zum Ausdruck, dem als wild, kulturlos oder unzivilisiert geltenden Rest der Welt überlegen zu sein, und wurde für lange Zeit zum wichtigen Legitimationsmuster für die Kolonisierung, Ausbeutung und Versklavung eben dieser außereuropäischen Welt. (Altmayer 2010, S. 1404)

Auch wenn der Kolonialismus im Sinne des 19. Jahrhunderts lange her ist, kann heute noch eine ähnliche Definition des Kulturbegriffes gefunden werden, die Rassismus, Ausgrenzung und Diskriminierung legitimiert und Gruppierungen, die als weniger ‚zivilisiert‘ gelten, als inferior darstellt. Solche Ansätze stehen im starken Kontrast zur kulturreflexiven Bildung, die im Fremdsprachenunterricht gefördert werden soll. Dennoch können oder sollten sie im Unterricht thematisiert werden, um ihre Gefahren aufzuzeigen.

Müller-Funk (vgl. 2007, S. 11) unterscheidet vor allem zwischen zwei Bedeutungen von Kultur: Einerseits die allumfassende Gesamtkultur, die unsere gesamte Lebensweise beschreibt und die allen Menschen zuteil ist. Sie stellt die Gesamtheit dessen dar, was Menschen einer Gruppierung verbindet. Andererseits steht ihr gegenüber die Kultur als Welt der Künste (vgl.

Müller-Funk 2007, S. 5). Diese Bedeutung des Kulturbegriffes zeigt sich darin, dass Autoren wie Abraham (vgl. 2018) beim Thema ästhetisches Lernen über ‚kulturelle Bildung‘ sprechen (vgl. [Kapitel 1](#)). Er bezeichnet Kunstwerke etwa als ‚Werke der Kultur‘. Durch diese Deutungsweise des Kulturbegriffes wird deutlich, wie sinnvoll es im DaF/DaZ-Unterricht ist, ästhetische Bildung mit kultureller Bildung zu kombinieren. Die spezifische Kultur der Künste erlaubt uns, über den Kulturbegriff zu reflektieren, und das soll zu einem bewussten Wahrnehmen der Gesamtkultur führen. Im Gegensatz zu dieser Gesamtkultur ist die Kultur der Künste aber nicht Allgemeingut, sondern wird von einer Elite für sich beansprucht. Gemäß Müller-Funk sollen diese beiden Definitionen der Kultur nicht getrennt stattfinden, sondern gemeinsam thematisiert werden. Denn „[...] die Idee, Kultur als einen Prozeß zwischen ‚gelebter Lebenskultur‘ und exponierter, materialisierter Kultur zu beschreiben, [ist] ein Ansatz, der eine falsche Entscheidung zwischen Lebenskultur und Kunst-Kultur vermeidet“ (Müller-Funk 2007, S. 12). So sind diese beiden Bedeutungen gleichermaßen relevant für den Fremdsprachenunterricht.

Altmayer dagegen sieht nicht Müller-Funks Kunst-Kultur als ausschlaggebend für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht, sondern den Kulturbegriff, der den Umgang der Menschen mit der Natur und der Gesellschaft beschreibt (vgl. Altmayer 2010, S. 1405–1406). Er lehnt sich dabei an Edward B. Tylors Definition von 1871 an: “Culture or civilization, taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society”(Tylor 2016, S. 13). Diese Kulturbeschreibung ist vergleichbar mit Müller-Funks Gesamtkultur und löst den Gedanken von einer einzelnen Kultur durch das Konzept ab, dass immer mehrere Kulturen parallel zueinander bestehen (vgl. Altmayer 2010, S. 1406). Kultur existiert also nie im Singular, sondern immer neben anderen Kulturen (vgl. Müller-Funk 2007, S. 5).

Viele dieser Definitionsversuche, wie jener der Kunst-Kultur oder jener der Gesamtkultur, finden noch immer parallel zueinander und kombiniert miteinander statt. Andere Definitionen, wie etwa die kolonialistische, gelten als veraltet und sind kritisch zu hinterfragen. Diese Komplexität wahrzunehmen und durch kulturelle oder kultureflexive Bildung zu vermitteln, ist Aufgabe eines reflektierten DaF/DaZ-Unterrichts. Dabei sollte nicht nur im Vordergrund stehen, moderne vielschichtige Kulturdefinitionen zu vermitteln, sondern auch vereinfachten und veralteten Kulturbegriffen wie dem einer europäischen ‚Zivilisation‘ kritisch entgegenzutreten.

2.2 KULTURREFLEXIVES LERNEN IM DAF/DAZ-UNTERRICHT

Es ist eine zentrale Frage in der fachwissenschaftlichen Diskussion von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, wie man Lehrenden und Lernenden einen angemessenen Zugang zu vermittlungsrelevanten und vermittelbaren gesellschaftlichen Zusammenhängen aufzeigt, ohne unzulässig zu vereinfachen und ein homogenisierendes Kulturverständnis zu tradieren. (Schiedermaier 2017, S. 180)

Diese von Schiedermaier erkannte Tatsache bringt verschiedene Herausforderungen für den DaF/DaZ-Unterricht mit sich. Wie können den Lernenden kulturelle Inhalte vermittelt werden, ohne dass die Vielfältigkeit und Komplexität von Kultur oder Kulturen vernachlässigt wird? Baumann zufolge fördert eine reflektierende Beschäftigung mit den Themen Sprache und Kultur die Lernprozesse, die mit diesen Themen einhergehen. Gezielt darüber nachzudenken, was man über Kultur beziehungsweise Kulturen weiß und wie man sie wahrnimmt, kann zu einem neu gewonnen Bewusstsein über das Thema führen, was vor allem im Bereich der Fremdsprachendidaktik wichtig ist (vgl. Baumann 2018, S. 15). Genauso relevant wie das Verstehen und Aneignen von Wissen über kulturelle Inhalte ist die Erkenntnis, dass man nicht alles verstehen und wissen kann. Denn Kultur wird immer aus einer eigenen individuellen Perspektive erlebt (vgl. Heinemann 2015, S. 75).

Baumann betont, dass alles mit der Aufmerksamkeit der Lernenden beginnt, denn sie ist Voraussetzung für eine gesteigerte Bewusstheit. Demnach gilt, dass die Aufmerksamkeit der Schüler*innen auf kulturelle Inhalte gelenkt werden muss, damit ein reflektierender und bewusster Umgang mit diesen entstehen und auch Wissen über sie vermittelt werden kann (vgl. Baumann 2018, S. 16–18). So können die Lernenden über ihre eigenen Denk- und Handlungsmuster reflektieren und diese hinterfragen. Damit verbessern sie nicht nur ihre kulturreflexive Kompetenz, sondern gewinnen auch Erkenntnisse darüber, wie sie sich selbst darstellen und wahrnehmen. So können sie sich dazu entschließen, diese Selbstdarstellung und Selbstwahrnehmung zu ändern, sofern sie das möchten (vgl. Baumann 2018, S. 19–20). Voraussetzung dafür ist, dass die Lernenden zuerst über ihr persönliches Umfeld nachdenken sowie über das Umfeld der Gesellschaft, in der sie sich befinden (vgl. Baumann 2018, S. 25).

Eine Problematik, die hier auftritt, ist die Akzeptanz einer gesellschaftlich vorgegebenen Normalität. Lernenden wird beispielsweise oft durch Darstellungen in Lehrwerken implizit vermittelt, dass in deutschsprachigen Ländern beinahe ausschließlich weiße und heterosexuelle Menschen leben. Durch die Wiederholung dieser Darstellungen wird dieses Bild zur Normalität. Aufgabe eines reflektierten DaF/DaZ-Unterrichts ist es, diese Normen zu hinterfragen und Gegenbeispiele zu geben, die zeigen, dass die Realität deutschsprachiger

Lebensräume vielfältiger und komplexer aussieht (vgl. Heinemann 2015, S. 76–77). Um die Heterogenität nicht zu ignorieren, sollten im Unterricht verallgemeinernde Aussagen über Essgewohnheiten, Charaktereigenschaften und Werte vermieden werden, die ein verfälscht homogenes Bild des Landes suggerieren und die tatsächliche Vielfalt verschweigen. Vor allem beim Einsatz von Lehrwerken raten Döll et al. zu Vorsicht und zu einem kritischen Umgang, denn diese tendieren dazu, ein homogenes Bild der deutschsprachigen Länder zu präsentieren (vgl. Döll et al. 2015, S. 4–5). Den Autor*innen zufolge ist es darüber hinaus problematisch, dass sich Lehrwerke einerseits stark auf Deutschland fokussieren und andererseits:

[...], dass über- und unterprivilegierte gesellschaftliche Schichten kaum vorkommen und beispielsweise von Armut betroffene Personen oder Personen mit körperlichen Einschränkungen wenn überhaupt, dann in der Regel nur im Kontext des Sozialstaats und damit verbunden als vordergründig hilfs- und unterstützungsbedürftig in Erscheinung treten. (Döll et al. 2015, S. 4)

Auch die kulturelle Diversität wird oft verschwiegen. Um die Heterogenität der Länder aufzuzeigen, in denen sich die Lernenden befinden, ist es hilfreich, sich selbst eine Positionierung zuzuweisen. Jede*r Schüler*in im Klassenzimmer hat eine Nationalität, eine oder mehrere Erstsprache(n) und weitere Merkmale, die sich unter dem Begriff ‚Kultur‘ zusammenfassen lassen. Diese können ausgesprochen, dargestellt und mit anderen unter verschiedenen Kategorien der Differenzierung verglichen werden. Unter diesen Kategorien versteht Heinemann etwa Alter, Geschlecht, Sexualität, nationale, ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, oder den sozio-ökonomischen Status. Die Schüler*innen setzen sich dann im Kontext von Ausgrenzung und Inklusion im Alltag mit diesen Differenzen beziehungsweise Gemeinsamkeiten auseinander und lernen so, kritisch zu denken und eine ihnen vorgegebene Normalität zu hinterfragen (vgl. Heinemann 2015, S. 77–78). Dabei muss immer bedacht werden, dass „ein komplexeres und dynamisches Verständnis von Kultur die Grundlage der Landeskundendidaktik bilden muss, als dies die Unterscheidung von Eigen- und Fremdkultur nahelegt“ (Döll et al. 2015, S. 4). Es soll also laut Heinemann (vgl. 2015, S. 78) nicht nur verglichen werden: Welche Kultur hast du und welche Kultur habe ich? Durch eine reflektierte Hinterfragung von Normen und Stereotypen bekommt die Differenzierung eine neue Bedeutung, kann bekämpft oder akzeptiert werden und gesellschaftliche Privilegien aufzeigen. Heinemann betont, dass dieser reflektierte und bewusste Umgang mit dem Thema enorme Wichtigkeit im kulturellen Lernen des DaF/DaZ-Unterrichts hat, da gerade hier das „Andere/Fremde/Differente“ im Mittelpunkt steht (vgl. Heinemann 2015, S. 78). Doch was genau sollen die Schüler*innen mithilfe des kulturellen Unterrichts lernen?

Zentral für eine interkulturelle Landeskunde sind die Vermittlung von Empathiefähigkeit, der Perspektivenwechsel als Methode und die Fähigkeit dazu als Lernziel, der Vergleich zwischen „eigener“

und „fremder“ Kultur sowie die Sensibilisierung für kulturelle Bezugsrahmen in interkulturellen Begegnungen. (Döll et al. 2015, S. 3–4)⁴

Wichtig ist also nicht nur, den Lernenden beizubringen, sich selbst zu positionieren und zu differenzieren, sondern auch sich in andere hineinzusetzen, Empathie gegenüber ihren Mitmenschen zu zeigen und aus der eigenen Perspektive in eine andere zu wechseln. So können DaF/DaZ-Schüler*innen sensibilisiert und reflektierend in ‚kulturelle‘ Begegnungen treten.

Zu vermeiden gilt es dabei, sogenannte ‚Kulturalisierungen‘ vorzunehmen. Hier werden Menschen einer vermeintlich homogenen Kultur zugeteilt und dabei gleichzeitig in das ‚Fremde‘ eingeordnet, das vom ‚Ich‘ der konstruierten Normalität abgegrenzt wird (vgl. Heinemann 2015, S. 78). Dabei werden gemäß Schiedermaier (vgl. 2017, S. 180) Kulturen und Gesellschaften verfälscht als homogen dargestellt und an Nation und Sprache gebunden, was die Heterogenität moderner kultureller Gruppierungen außen vorlässt und Menschen in stereotype Kategorien einordnet. Meist erfolgt die Trennung von ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ zwischen ‚Inländern‘ und ‚Ausländern‘. Diese Aufteilung und Zuschreibung von Kultur ist nach Heinemann problematisch, denn sie stellt Menschen ins ‚Nicht-Wir‘, die im Inland leben und in der Realität genauso im Bereich des ‚Wir‘ existieren, wie die Mitglieder des definierten ‚Wir‘. Darüber hinaus wird eine Hierarchie aufgebaut, die die Mitglieder des ‚Nicht-Wir‘ nicht nur darin positioniert, sondern auch als inferior einstuft und zu rassistischen Haltungen ihnen gegenüber führt. Durch die Gefahr dieser Kulturalisierung wird deutlich, dass im DaF/DaZ-Unterricht ein Zugang notwendig ist, der zwar Differenzen thematisiert und aufgreift, dabei jedoch Zuschreibungen, Ausgrenzungen und hierarchische Bewertungen vermeidet (vgl. Heinemann 2015, S. 78–79).

Damit ein solcher Ansatz zum kulturellen Lernen gelingt, ist es nötig, dass die Lehrperson zunächst über die eigene Positionierung reflektiert. Sie*er muss sich der bestehenden Machtverhältnisse im ‚eigenen‘ kulturellen Raum ebenso bewusst sein, wie der Differenzierungen, die diese Machtverhältnisse stützen. Ein reflektiertes Vorgehen bei Zuschreibungen und die Zurkenntnisnahme von Normen, die von den eigenen abweichen, sind hier notwendig (vgl. Heinemann 2015, S. 80). Über eigene Stereotypen und Vorurteile zu reflektieren, ist dabei nicht nur für Lehrpersonen, sondern für alle Menschen notwendig, die in die Vermittlung von Fremdsprachen involviert sind, wie etwa Hersteller*innen von Lehrmaterialien oder Leiter*innen von Lehrinstitutionen (vgl. Döll et al. 2015, S. 5).

⁴ Einige Autor*innen wie Baumann 2018; Döll et al. 2015; Blell und Lütge 2008 verwenden noch den Begriff ‚interkulturell‘, der in der neueren Forschung und auch in dieser Arbeit mit dem Begriff ‚kulturreflexiv‘ ersetzt wird.

Vor allem bei der Verwendung von Sprache muss auf ein hohes Maß an Reflektiertheit geachtet werden. So sollten Vermittler*innen von DaF/DaZ keine diskriminierenden Äußerungen machen, mit Begriffen und deren Definitionen wie beispielsweise ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ bedacht und sensibilisiert umgehen und darauf verzichten, die Lernenden einer Gruppe zu homogenisieren. Auch sollte von der Lehrkraft eine rassismuskritische Haltung eingenommen werden und sie*er sollte auf die Zuschreibung kultureller Eigenschaften verzichten. Die kulturelle Positionierung der Kursteilnehmer*innen sollte ihnen selbst überlassen werden. Dabei sollte sich die Lehrperson immer seiner*ihrer eigenen Positionierung bewusst sein und andere Perspektiven der Lernenden zulassen (vgl. Heinemann 2015, S. 80).

Als weiteres Ziel der Kulturbewusstheit im Fremdsprachenunterricht nennen Baumann (vgl. 2018, S. 25) und Schiedermaier (vgl. 2017, S. 181) die Analyse der Verknüpfung von Kultur und Sprache, denn diese sind beide gleichwertige Komponenten des Unterrichts und können nicht voneinander getrennt werden. Yalcin schreibt: „[...] learning a language, in a way comes to mean learning the culture of people speaking that language” (Yalcin 2013, S. 260). Auch Baumann betont die Wichtigkeit dieser beiden Komponenten im Fremdsprachenunterricht:

Insbesondere im Kontext interkulturellen Lernens bietet sich eine reflektierende und bewusstmachende Auseinandersetzung mit dem zentralen Lerngegenstand ‚Sprache und Kultur‘ und den damit verbundenen Lernprozessen an, die auf den Aufbau und die Erweiterung interkultureller und symbolischer Kompetenzen ausgerichtet sind, um in zunehmend komplexer werdenden, oftmals uneindeutigen Kommunikationssituationen angemessen handeln zu können. (Baumann 2018, S. 12)

Döll et al. betonen, dass Lernende Sprachen nicht lernen und Lehrende sie nicht vermitteln können, ohne einen Blick auf die „gesellschaftliche Wirklichkeit“ zu werfen (vgl. Döll et al. 2015, S. 8). Dabei soll jedoch nicht vergessen werden, dass ein kulturreflexiver Zugang auch als Ziel für sich steht und nicht alleine der Vermittlung von Sprache dient. Denn für die zwangsläufig entstehenden „uneindeutigen Kommunikationssituationen“, denen sich die Lernenden stellen müssen, ist nicht nur ein sprachliches, sondern auch ein kulturelles Verständnis notwendig (vgl. Baumann 2018, S. 25).

Die Lehrenden können sich beim kulturreflexiven Unterricht zwischen verschiedenen Vermittlungsmethoden entscheiden, die Döll et al. wie folgt beschreiben:

- a. Eine rein deskriptive Bearbeitung
- b. Eine kontrastive Bearbeitung
- c. Eine Bearbeitung, die darauf abzielt, Gemeinsamkeiten aufzudecken
- d. Ein reflexiver Zugang, der a), b) und c) integriert und darum bemüht ist, Homogenisierungen und Essentialisierungen zu vermeiden. (Döll et al. 2015, S. 4)

Dabei gibt es heute eine Vielzahl an Hilfsmitteln, die Lehrende dabei unterstützen, diese Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht umzusetzen. Mit Medien der verschiedensten Formate, gedruckt oder digital „kann man einer Gesellschaft sozusagen dabei zusehen, was sie diskutiert, was sie verhandelt, wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruiert“ (Schiedermaier 2017, S. 181). Döll et al. (vgl. 2015, S. 9) fordern authentisches Lernmaterial für den Landeskundeunterricht, da dieser die Lernenden dazu befähigt, eigenständig zu recherchieren und ihnen Projektarbeit ermöglicht. Dabei werden die Schüler*innen nicht nur passiv unterrichtet, sondern setzen sich selbst mit einer Quelle auseinander, planen, setzen diese Pläne um, bearbeiten sie und gestalten aktiv mit. Somit lässt sich kulturelles oder kulturreflexives Lernen ideal mit ästhetischer Bildung verbinden, da auch diese die Schüler*innen zum aktiven Mitgestalten und Mitarbeiten befähigt (vgl. [Kapitel 1](#)).

2.3 KULTURREFLEXIVES LERNEN MIT FILMEN

Aufgabe von Bildungsstätten, welcher Art auch immer, ist nicht zuletzt die Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Gesellschaft anzuregen und zu befördern, wozu die bewusste Beschäftigung mit filmischen Darstellungsformen neben vielem anderen im (Fremd)Sprachenunterricht einen Beitrag leisten kann. (Welke 2013, S. 48)

Laut Welke (vgl. 2013, S. 49) bietet das vielseitige Medium Film sowohl im Bereich der ästhetischen als auch in dem der kulturellen Bildung im DaF/DaZ-Unterricht zahlreiche Möglichkeiten. Doch warum eignen sich Filme so gut dafür, Kultur und kulturreflexives Lernen zu vermitteln? Filme sind im heutigen Alltag allgegenwärtig. Durch ihre einfache Zugänglichkeit über digitale Medien und Streaming-Plattformen werden sie auch für den Fremdsprachenunterricht leicht und flexibel einsetzbar. Faistauer merkt bereits 2010 an, dass für einige Schüler*innen in der Welt „[...] Film manchmal sogar der einzige Zugang zur visualisierten deutschsprachigen Welt [ist]“ (Faistauer 2010, S. 34). Yalcin zufolge eignen sich Filme außerdem ideal für den Fremdsprachenunterricht, da sie es ermöglichen, menschliches Verhalten wie Denkweisen, Glaubenssysteme, Wertvorstellungen, Bräuche, Rituale und Traditionen sowie Interaktionsweisen zu beobachten (vgl. Yalcin 2013, S. 265). Darüber hinaus sind Filme nicht nur ein technisches Mittel, das kulturelle Inhalte vermitteln kann, sondern in sich selbst Kulturgut. Welke zufolge ist Film nicht nur „Lernvehikel“, sondern auch „Lerninhalt“ und kann „[...] die Funktion eines Schlüssels, zur Kultur, zur eigenen und zu anderen, innehaben – eines Schlüssels, der es erlaubt Ambivalenzen zuzulassen und Mehrstimmigkeiten zu reflektieren“ (Welke 2013, S. 52). Gemäß Faistauer ermöglichen Filme uns, „landeskundliche Elemente“ wahrzunehmen, die uns etwa in Form von Mimik und Gestik, Kleidung oder Sprache der Charaktere begegnen und sensibilisieren uns dabei für fremde

Kulturen (vgl. Faistauer 2010, S. 34). Auch Yalcin (vgl. 2013, S. 265) schreibt, dass Filme die Kompetenzen der Lernenden wie etwa kulturelles Bewusstsein, ein Gespür für die Menschlichkeit anderer und ein Verständnis kultureller Diversität und Vielfalt verbessern können. Bakalarz-Zákos betont:

Die Lernenden erhalten einerseits einen Einblick in eine fremde Kultur und können sich in Personen mit anderen kulturellen Hintergründen hineinversetzen. Durch die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ wird andererseits auch die eigene Denkweise hinterfragt und reflektiert. (Bakalarz-Zákos 2015, S. 192)

Filme sind „windows into culture“ (Yalcin 2013, S. 265). Sie können uns einen Einblick in Politik, gesellschaftliche Normen, Geschlechterbeziehungen, Traditionen und Verhaltensweisen kultureller Gruppierungen zu einem gewissen Zeitpunkt geben. Laut Bakalarz-Zákos „lässt sich feststellen, dass Filme in gewisser Weise die Gesellschaft widerspiegeln bzw. vorgeben, die Wirklichkeit abzugeben“ (Bakalarz-Zákos 2015, S. 192). Filme zeigen in ihren Inhalten zwar, welche politischen, gesellschaftlichen und kulturellen Themen zu einem Zeitpunkt behandelt wurden, sie stellen jedoch weder eine genaue Abbildung der Vergangenheit noch der aktuellen Geschehnisse dar. Denn Filmen und ihren Inhalten wird immer eine Bedeutung zugeschrieben, sowohl bei ihrem Schaffensprozess als auch beim Rezeptionsprozess. Die Bedeutung, die wir einem Film zuschreiben, ist in der Zeit, in der der Film geschaffen wurde, anders als Jahre oder Jahrzehnte später, wenn sich die Rezipient*innen in einem anderen gesellschaftlichen oder politischen Kontext befinden. Genau hierin liegt eine Problematik, die bei der Verwendung von Filmen im Landeskundeunterricht entsteht. Die Filme werden oft als Wirklichkeitsabbildungen gezeigt, nicht lediglich als das was sie sind: Ein verzerrter Spiegel der Wirklichkeit zu einem gewissen Zeitpunkt, beeinträchtigt von politischen und gesellschaftlichen Situationen, Perspektiven und Interpretationen (vgl. Welke 2013, S. 57–58).

Verantwortlich für die „Filmwirklichkeit“ ist unter anderem der*die Regisseur*in. Er*sie beeinflusst die Filmrealität, indem er beispielsweise gewisse Inhalte darstellt, und andere ausspart (vgl. Bakalarz-Zákos 2015, S. 193). In einem gelungenen Fremdsprachenunterricht, der vor allem auch das kulturelle Lernen vermitteln soll, ist es wichtig, diese Ambivalenz zwischen dem Film und seiner abgebildeten Wirklichkeit auf der einen Seite und der tatsächlichen Realität auf der anderen Seite zu thematisieren.

Dabei bieten Filme einen großen Vorteil im Fremdsprachenunterricht, den weder literarische Texte noch Lehrwerke oder andere Unterrichtsmaterialien bieten: Sie stellen die Lernenden in den Raum der gesprochenen Fremdsprache. Nirgends anders (bis auf dem direkten Umfeld des deutschsprachigen Raums) sind DaF/DaZ-Lernende so von ihrer Fremdsprache umgeben wie

bei Filmen. Sie hören Sprache, sehen Mimik, Gestik und Körpersprache und erleben Sprache so in ihrem ganzen Facettenreichtum (vgl. Yalcin 2013, S. 266). Doch die Sprache des Films ist nicht der einzige Raum, in den die Lernenden eintreten. Obwohl Filme nie exakt die Wirklichkeit abbilden, stellen sie für die Schüler*innen dennoch eine ‚Realität‘ dar. Die Rezipient*innen tauchen ein in die Welt des Films und empfinden das Filmgeschehen, zumindest während des Sehens, auf eine gewisse Weise als ‚real‘. „Somit kann ein Spielfilm zumindest für die Dauer des Zusehens fiktive Wirklichkeit schaffen“ (Bakalarz-Zákos 2015, S. 194).

Um das volle Potential von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht ausschöpfen zu können, muss den Lernenden nun mit Filmbildung die Fähigkeit vermittelt werden, das Medium in seiner Vielfältigkeit wahrzunehmen und zu differenzieren (vgl. Blell und Lütge 2008, S. 127). Blell und Lütge zeigen diese Fähigkeiten anhand folgender Darstellung:

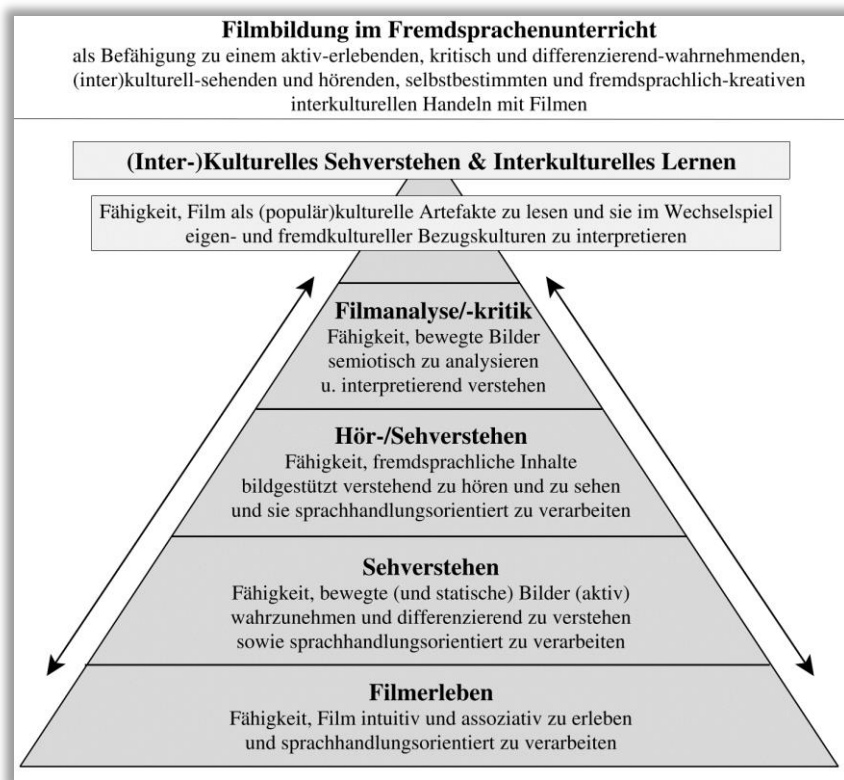


Abbildung 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. (Blell und Lütge 2008, S. 128)

Die Autorinnen stellen dabei verschiedene Ebenen der Filmbildung dar und zeigen in einem pyramidenförmigen wechselseitigen Verhältnis die Vielfältigkeit des Mediums. Vom Affekt des intuitiven Filmerlebens über das Verständnis von Fremdsprache mit Hilfe von Hör-/Sehverstehen, die Filmanalyse, -kritik und -interpretation bis hin zum kulturellen Sehverstehen und Lernen muss bei einem gelungenen Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht all diesen Ebenen Beachtung geschenkt werden.

Doch wie können Filme nun im DaF/DaZ-Unterricht für ein kulturreflexives Lernen eingesetzt werden, sodass all diese Ebenen eingebunden werden? Faistauer fasst einige didaktische Prinzipien zusammen, die verwendet werden sollten. Filme sollen **lerner*innenorientiert** ausgewählt und behandelt werden und somit auf die Präferenzen und Interessen der Schüler*innen abgestimmt sein. Dabei müssen ihre „kulturellen und sozialen Hintergründe“ berücksichtigt werden. Durch Gruppen- und Partnerarbeit soll darüber hinaus **Kooperation** erzeugt werden. Die **Mehrsprachigkeit** einer Lerngruppe muss dafür geschätzt und genutzt werden und Sprache soll dazu verwendet werden, mündliche und schriftliche Äußerungen zu wahrgenommenen kulturellen, sozialen oder filmsprachlichen Elementen zu machen. Filme bieten durch ihre „natürlichen“ Sprachsituationen **Authentizität** und „[...] Filme als authentische Kulturprodukte ermöglichen Anknüpfungspunkte für die Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene“ (Faistauer 2010, S. 39). Schlussendlich ist die **Autonomie** der Lernenden ein wichtiger Faktor für einen gelungenen kulturellen Filmunterricht. Sie müssen dazu befähigt werden, die Unterrichtsmethoden, -ziele und -inhalte mitzubestimmen und ein Recht auf die individuelle Verarbeitung der Filme sowie auf die persönliche Interpretation haben (vgl. Faistauer 2010, S. 37–39).

Dazu bieten sich nun viele verschiedene Ansätze im DaF/DaZ-Unterricht an. Eine Beschäftigung, der Lernende nachgehen können, ist das Decodieren der Filme. Sie versuchen die gesellschaftlichen Codes zu knacken und dadurch die Inhalte und ihren Bezug zur Realität zu verstehen. Die Lerner*innen können jedoch auch aktivere Rollen einnehmen und das Gesehene verändern oder ergänzen. Die Aktivität kann sogar zur Produktion eigener Texte wie einem Drehbuch oder zu interaktiver Performance wie dem Inszenieren von Szenen führen (vgl. Welke 2013, S. 53).

Laut Yalcin (vgl. 2013, S. 266–267) können beim kulturreflexiven Lernen kulturelle Inhalte bereits vor dem Sehen des Films explizit thematisiert werden. Kommen im Film beispielsweise mehrere verschiedene kulturelle Gruppen vor, so könnten die Lernenden zu einer Diskussion über diese oder deren Stereotype angeregt werden.

Während sie den Film oder Filmausschnitte ansehen, können die Lernenden die Charaktere, deren Verhaltensweisen, Bräuche und Gewohnheiten analysieren. Auch Unterschiedlichkeiten der Sprache wie Dialekte oder Akzente verschiedener Figuren können thematisiert werden. Doch nicht nur die auditive Ebene sollte beachtet werden, sondern auch die visuelle, zum Beispiel die Körpersprache, Mimik und Gestik der Charaktere. Darüber hinaus können die Lernenden zwischendurch oder nach der Rezeption dazu angehalten werden, sich in die

verschiedenen Rollen hineinzusetzen, indem sie Szenen nachspielen oder über die behandelten kulturellen Inhalte diskutieren sowie darüber, wie diese im Film thematisiert werden (vgl. Yalcin 2013, S. 267).

Nach Arendt (vgl. 2019, S. 76) können Filme im Unterricht von fortgeschrittenen Lernenden, etwa beim Sprachniveau C1, auch ohne umfassende Didaktisierung eingesetzt werden. Man kann den Lerner*innen einen Film zunächst zeigen und dann weiterführende Aufgaben dazu geben. Dies empfiehlt sich jedoch nur, wenn der Film gut verständlich ist, beispielsweise, wenn die Erzählung klar von der Visualisierung gestützt wird. Nach dem Film können in Gruppenarbeit Interpretationsversuche erfolgen. „Viele Themen wie beispielsweise kulturelle Identität, Stereotypen, Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur oder Integration werden auf diese Weise bereits angesprochen und können anschließend vertieft und festgehalten werden“ (Arendt 2019, S. 76).

Laut Scharnowski (vgl. 2015, S. 93–94) ist es bei der Behandlung von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht sinnvoll, geeignete Mittel der Filmanalyse einzusetzen, um das Filmverständnis zu unterstützen. Die filmische Gestaltung kann beispielsweise analysiert werden und mit ihr Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen- und -perspektiven sowie die Verbindungen zwischen den Einstellungen. Auch die Produktion und Rezeption des Films können analysiert werden, sowie eine eventuelle Ideologie, die hinter dem Film steckt.

Ideal eignen sich im Kontext eines DaF/DaZ-Unterrichts Filme, die die Heterogenität der deutschsprachigen Länder zeigen. Nicht nur die verschiedenen Sprachen und Kulturen können ein geeignetes Thema sein, sondern auch die verschiedenen sozialen Schichten. So werden Mythen entlarvt, wie etwa der, dass in Österreich alle Menschen wohlhabend sind, oder dass die Bevölkerung im Land von nur einer Kultur geprägt und ausschließlich deutschsprachig ist. Auch Filme, die verschiedene Sprachvarianten des Deutschen zeigen, eignen sich gut für den DaF/DaZ-Unterricht, denn auch diese spiegeln die Heterogenität der deutschsprachigen Länder wider (vgl. Bakalarz-Zákos 2015, S. 196).

Besonders Filme, die eine „kulturelle Mehrfachzugehörigkeit“ (Nies 2016, S. 144) darstellen, sind eine Bereicherung für das kulturelle Lernen. Mit ihnen kann gezeigt werden, dass Menschen mit Migrationserfahrung in den deutschsprachigen Ländern genauso Mitbürger sind, jedoch oft nicht als solche wahrgenommen werden (vgl. Nies 2016, S. 143). Als Filmbeispiel zum Thema der Mehrfachzugehörigkeit nennt Nies unter anderem den Film *Türkisch für*

*Anfänger*⁵. Hier werden in einem „clash of cultures“ (Nies 2016, S. 151) die deutsch-türkische Herkunft der Geschwister Cem und Yagmur und die deutsche Herkunft von Lena thematisiert (vgl. Nies 2016, S. 151).

Scharnowski zeigt, dass auch Geschichtsfilme viel Potential für das kulturreflexive Lernen haben. Zahlreiche Lernende bringen ein großes Interesse an geschichtlichen Inhalten, wie beispielsweise dem Holocaust oder der DDR, mit in den DaF/DaZ-Unterricht. Dieses Interesse kann für den Unterricht genutzt werden. Dabei sollte die Frage miteinbezogen werden, wie solche Ereignisse in die Erinnerungskultur Deutschlands oder Österreichs aufgenommen wurden. So kann vor allem die ‚kulturelle‘ Thematisierung der Inhalte eine Bereicherung für die kulturreflexiven Fähigkeiten der Lernenden darstellen (vgl. Scharnowski 2015, S. 91).

Das Medium Film mit seinem sowohl ästhetischen als auch kulturellen Facettenreichtum bietet durch seine sprachliche Authentizität und die Nähe zu den Rezipient*innen viele Möglichkeiten zum Lernen und Lehren von Kultur und Sprache. Wird das Medium bewusst und reflektiert eingesetzt, dann kann es weitreichend die kulturreflexive Kompetenz der Lernenden erweitern.

Es geht hier nämlich darum, Lernenden sowohl Wissen über die Zielkultur zu vermitteln, als auch ihnen ihre Vorstellung von der Zielkultur bewusst zu machen; sie darauf vorzubereiten, kommunikativen Missverständnissen vorzubeugen; ihre Wahrnehmung zu schärfen; Verständnis für das Neue, das Fremde zu entwickeln; die Fähigkeit zu entfalten, auf andere Kulturen einfühlsam einzugehen; Offenheit gegenüber dem Anderen zu fördern. Und schließlich gilt hier als Ziel auch noch, dass sich Lernende die Eigen- und Fremdperspektive bewusst machen sollen; dass sie lernen sollen den Einfluss des eigenen kulturellen Hintergrunds, eigenkulturellen Vorgeprägtheit wahrzunehmen, ihn zu interpretieren und ggf. auch zu relativieren. (Chudak 2010, S. 61–62)

⁵ Türkisch für Anfänger, Deutschland 2012, Regie: Bora Dagtekin, Drehbuch: Bora Dagtekin, 105 min.

3 DAS FRENDE

Wenn im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache von Kultur und kulturellem Lernen gesprochen wird, kommt früher oder später der Begriff des ‚Fremden‘ auf. Auch in unserem untersuchten Medium Film ist das Thema ein durchaus bekanntes. Doch was genau ist das ‚Fremde‘, wie zeigt es sich im DaF/DaZ-Bereich und welche Form kann es in Filmen annehmen? Diese Fragen werden im vorliegenden Kapitel beantwortet.

3.1 DER BEGRIFF DES FREMDEN

Sowohl nach Müller-Funk (vgl. 2016, 15, 17) als auch Schütte (vgl. 2018, S. 10) ist der Begriff des Fremden – ähnlich zum Kulturbegriff (vgl. [Kapitel 2](#)) – ein sich stets wandelnder und nicht eindeutig definierbarer Begriff. Was das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ ist, verändert sich je nach Betrachtungsweise und die beiden sollten nicht als festgelegte binäre Gegensätze gesehen werden, sondern als „Pole einer unaufkündbaren Relation“ (Müller-Funk 2016, S. 15). Denn oft wird bei genauerem Hinsehen entdeckt, dass das Fremde nicht völlig außenstehend ist, sondern zum Eigenen dazugehört (vgl. Müller-Funk 2016, S. 15). So kann das, was heute fremd ist, morgen in den Bereich des Eigenen rücken und umgekehrt.

Doch was ist eigentlich das ‚Selbst‘, das ‚Eigene‘, das ‚Ich‘ oder das ‚Wir‘, das dem Fremden gegenübergestellt wird? Schmitz (2018, S. 25) schreibt: „Anthropologisch und grundsätzlich gesprochen ist das Eigene das, was dem Betroffenen so nahegeht, dass er nicht umhin kann, sich selbst als den so Betroffenen zu spüren“. Demnach ist uns das ‚Eigene‘ näher als alles andere und unterscheidet sich darin auch vom ‚Anderen‘.

Egal ob es sich beim Fremden um ein Individuum, eine Gruppe oder um einen abstrakten Sachverhalt handelt, gemein ist ihm immer, dass es ausschließlich in Relation zu uns selbst, zu unserem Eigenen, existiert, denn ohne das Eigene kann es auch kein Fremdes geben (vgl. Antweiler 2019, S. 5). Antweiler schreibt, dass „Fremdes (1) relativ zu vorhandener Perspektive bzw. Wissen und (2) relational auf Eigenes bezogen ist“ (Antweiler 2019, S. 4). Was als fremd empfunden wird, hängt also von der eigenen Identität ab und kann sich somit immer wieder ändern (vgl. Schütte 2018, S. 10). Prägend für die Wahrnehmung des Fremden ist sowohl die Identität als Individuum als auch die als Kollektiv. Denn als Individuen sehen wir uns immer auf verschiedenen Ebenen Gruppen zugehörig, wie etwa einer Familie, einer ethnischen Gruppierung, einer Kultur oder einer Nation. Unser Zugehörigkeitsgefühl zu diesen Gruppen

beeinflusst nicht nur, wie wir uns selbst identifizieren, sondern auch was oder wen wir als fremd wahrnehmen (vgl. Antweiler 2019, S. 17).

Laut Stichweh (vgl. 2012, S. 80) hat nun genau diese Zuschreibung des Fremden, oder in Verbindung damit auch des Eigenen, den Zweck der Inklusion und Exklusion. Damit, dass wir beschreiben, wer oder was fremd ist oder nicht, können wir bestimmen und kontrollieren, wer oder was ‚dazugehört‘ oder nicht. Wir ziehen Grenzen und ob jemand außerhalb oder innerhalb einer Grenze steht, dazugehört oder nicht, ist vom kulturellen Kontext und der Perspektive abhängig. Je nachdem, wo ich mich als Individuum befinde und in welchem Kontext, bestimmt, ob ich selbst fremd bin oder nicht (vgl. Müller-Funk 2016, S. 16). Genau diese erzeugten Grenzen und nicht etwa die vermeintlich unterschiedlichen Merkmale oder Kulturen zweier Gruppierungen sind ausschlaggebend dafür, wie Menschen sich selbst und andere betrachten und miteinander interagieren. Die Grenze zwischen dem Außen und dem Innen, zwischen dem ‚Wir‘ und dem ‚Anderen‘ erzeugt eine Trennung, schafft Abstand und determiniert den Kontakt und die Interaktionen, die an der Grenze stattfinden (vgl. Antweiler 2019, S. 19).

Bei der Unterscheidung zwischen ‚Fremd‘ und ‚Eigen‘ und bei der Erschaffung von Grenzen erfolgt meist auch die Zuschreibung der eigenen Superiorität. Böhme schreibt über die ‚Fremdenkultur‘ Europas:

Diese Kultur ist derart, dass das Eigene jeweils in Absetzung von *den Anderen* artikuliert und verstanden wurde. Es fängt schon an bei den Griechen, die sich als Griechen im Gegensatz zu den Barbaren verstanden. Es folgten die Christen, die sich von den Heiden als den Ungläubigen absetzten, es folgte im Zeitalter der Aufklärung das Selbstverständnis Europas als der zivilisierten Menschen, die sich von den Wilden und Primitiven absetzten, eine Denkweise, die sich bis heute im Reden über die *Entwicklungsländer* fortsetzt. (Böhme 2018, S. 77)

Auch gemäß Antweiler (vgl. 2019, S. 15) findet bei der Wahrnehmung einer Kultur als fremd immer eine Bewertung statt. Jedoch betont er, dass die fremde Kultur nicht immer als schlechter, sondern manchmal auch als besser als die eigene betrachtet wird. Aus einer eurozentrischen Perspektive werden und wurden andere Kulturen, die sich außerhalb der Industrie- oder Konsumgesellschaft befinden, immer entweder als positiv oder negativ gesehen. Von den einen werden andere Kulturen als barbarisch und primitiv bewertet, während andere sie idealisieren und als naturliebende Gesellschaften im Kontrast zu unserer „überkomplexen und unübersichtlichen Risikogesellschaft der späten Moderne“ sehen (Antweiler 2019, S. 15). Das Fremde bekommt in letzterem Fall etwas Exotisches und Nostalgisches zugeschrieben, es wird romantisiert und verherrlicht (vgl. Antweiler 2019, S. 15; vgl. Piegler 2012, S. 8).

Doch das ‚inter-kulturelle‘ Fremde, bei dem wir andere Kulturen als fremd wahrnehmen und von der eigenen abgrenzen, ist nicht die einzige Form des Fremden. Antweiler spricht auch vom

‚intra-kulturellen‘ Fremden, bei denen uns die Mitglieder der eigenen Kultur fremd sind (vgl. Antweiler 2019, S. 14–15). Auch wenn wir theoretisch Teil einer Kultur sind oder uns dieser zugehörig fühlen sollten, muss dies nicht immer der Fall sein. Wir können uns mit anderen Wertvorstellungen, Religionen oder Gruppen identifizieren und somit in unserem vermeintlichen Raum des Eigenen zum*er Fremden werden. Diese Mehrdeutigkeit des Fremdbegriffes hängt damit zusammen, dass er eng mit Identität verknüpft ist. Wie ich mich selbst definiere und wahrnehme, beeinflusst, wie ich das Fremde definiere und wahrnehme (vgl. Antweiler 2019, S. 14–15).

Müller-Funk rückt den Begriff der ‚Alterität‘ in den Fokus, „der die Verknüpfung von Fremdheit und Eigenheit als Prozess und Erfahrung in eins fasst“ (Müller-Funk 2016, S. 17). Abgeleitet von dem lateinischen ‚alter‘ (anders) bezeichnet Alterität alles, was sich nicht in mir selbst abspielt. Dabei beinhaltet der Begriff verschiedene Bedeutungen: das ‚Ausländische‘, das ‚Fremde‘ und das ‚Andere‘. Während alle drei Begriffe miteinander verbunden sind und Teil dieser Alterität bilden, unterscheiden sie sich dennoch in ihrer Bedeutung voneinander (vgl. Müller-Funk 2016, S. 17).

Das ‚Fremde‘ ist mit dem Element des Unbekannten behaftet. Etwas oder jemand wird als fremd wahrgenommen, weil er*sie/es nicht nur als außerhalb des Eigenen angesehen wird, sondern auch als innerhalb eines anderen Eigenen, das uns unbekannt ist. Wir können das Fremde nicht einordnen, kennen seine Zugehörigkeit nicht. Somit bekommt der Gedanke des Fremden, des Unbekannten etwas Unheimliches und etwas Beunruhigendes, das sich deutlich vom Vertrauten und Bekannten abhebt, das wir normalerweise in der eigenen Heimat finden (vgl. Müller-Funk 2016, S. 17–18; vgl. Piegler 2012, S. 7).

Auch Antweiler zufolge ist das fremd, was „unvollständig bekannt und damit in der Regel nicht verständlich ist“ (Antweiler 2019, S. 5). Wir kennen und verstehen etwas nicht und schreiben ihm deswegen die Fremdheit zu. Der Autor ergänzt jedoch, dass das Unbekannte nicht immer mit negativen Gefühlen, wie Beunruhigung, behaftet ist, sondern oft auch Faszination und Verlangen mitschwingen (vgl. Antweiler 2019, S. 5). Beide dieser entgegengesetzten Gefühlslagen, mit denen auf das Fremde reagiert wird, zeigt Schütte im Beispiel der ‚Entdeckung‘ Amerikas. Die europäischen ‚Entdecker‘ waren zunächst fasziniert von den von ihnen als ‚Wilde‘ bezeichneten Einwohner*innen. Diese Faszination wich jedoch schnell der Angst vor dem Unbekannten, das als Bedrohung wahrgenommen wurde, und demnach vernichtet werden sollte (vgl. Schütte 2018, S. 8).

Dabei wird ein wichtiges Merkmal des Fremden deutlich: Wir können es als negativ oder positiv wahrnehmen, stehen ihm emotional jedoch selten neutral gegenüber. Vor allem wenn wir das Fremde mit der Heimat vergleichen, werden diese Gefühle evident. Man kann einerseits die Heimat mit Sicherheit, Geborgenheit und Vertrautheit verknüpfen und das Fremde als etwas Bedrohliches und Gefährliches wahrnehmen (vgl. Antweiler 2019, S. 14). Dabei wird Heimat als Konstrukt erst thematisiert, wenn Menschen Angst davor haben, sie aus irgendeinem Grund zu verlieren. Man fürchtet den „emotionalen Verlust von Eigenem“ (Hasse 2018, S. 10). Zuvor bedeutet Heimat oft etwas Selbstverständliches, dessen Bedeutung einem wenig bewusst ist. Andererseits kann die Gewohnheit von Heimat aber als langweilig, monoton und einengend wahrgenommen werden. In diesem Fall sehen wir das Fremde als etwas Exotisches, Verlockendes mit dem Potential für Abenteuer, Veränderung und Ausbruch aus dem Alltag (vgl. Antweiler 2019, S. 14).

Der zweite Teil der Alterität, das ‚Ausländische‘, wird laut Müller-Funk zum ‚Fremden‘, sobald der*die ‚Ausländer*in‘ die Grenzen eines Nationalstaates übertritt. Dabei kann er*sie einerseits Tourist*in oder Gast sein. Diese Kategorien des Ausländischen werden oft als ‚erwünscht‘ angesehen. Viele der Neuankömmlinge in einer Gesellschaft werden aber als ‚Flüchtlinge‘ oder ‚Migrant*innen‘ definiert.⁶ Diese Kategorien des Ausländischen haben anders als der*die Tourist*in und der Gast keine zeitliche Begrenzung und werden oft von breiten Teilen der Gesellschaft als ‚unerwünscht‘ angesehen. Das Besondere an ‚Flüchtlingen‘ und ‚Migrant*innen‘ ist, dass sie sich dauerhaft in einem neuen Land aufhalten können, vielleicht bereits die Nationalität angenommen haben und gar keine ‚Ausländer*innen‘ mehr sind, und dennoch in gewisser Weise immer Fremde bleiben (vgl. Müller-Funk 2016, S. 18–20). Böhme schreibt über Geflüchtete: „Der Fremde ist der Gast, der bleibt“ (Böhme 2018, S. 72). Denn die Inklusion der*des Fremden findet immer unter bestimmten Bedingungen statt und der Status seiner*ihrer Fremdheit wird von der ‚inkludierenden‘ Gesellschaft immer weiter aufrechterhalten, auch wenn die Person schon lange im Raum des ‚Eigenen‘ lebt (vgl. Stichweh 2012, S. 83).

Während das ‚Ausländische‘ zwar fremd sein kann, entfällt bei ihm oft (zum Teil) die Komponente des Unbekannten. Ihm wird eine Identität zugeschrieben, nämlich die als Mitglied eines anderen Nationalstaates. Ein Teil des Unbekannten wird also bekannt und rückt somit weg vom Fremden, das ja unbekannt bleibt (vgl. Müller-Funk 2016, S. 18–19). So

⁶ Müller-Funk (2016) arbeitet hier nur mit dem Begriff der ‚Flüchtlinge‘. Dieser wird hier um den der ‚Migrant*innen‘ erweitert, da auch diese in das beschriebene Fremdbild passen.

unterscheiden sich die Komponenten ‚fremd‘ und ‚ausländisch‘ zumindest theoretisch voneinander, auch wenn sie in der Praxis oft synonym verwendet werden, sich in vielen Aspekten ähneln und fließend ineinander übergehen.

Den letzten Bestandteil der Alterität bildet das ‚Andere‘:

[...] der Andere hängt damit zusammen, dass ich nicht allein auf dieser Welt bin. Dieser Andere ist aber keineswegs, wie noch zu zeigen sein wird, irgendein kulturell Fremder, sondern ergibt sich daraus, dass er ein Zweiter / eine Zweite / ein Zweites ist, der / die / das mir gegenübertritt. (Müller-Funk 2016, S. 20)

Beim Anderen handelt es sich also nicht automatisch um eine*n Fremde*n, oder eine*n Ausländer*in, sondern es kann eine jegliche Person oder ein jegliches Etwas sein, das sich mir gegenüber befindet. Während das Andere nicht immer fremd ist, ist im Gegensatz dazu das Fremde immer auch das Andere (vgl. Schütte 2018, S. 9). Dieser Behauptung widersprechen jedoch einige Autor*innen, wie etwa Walberg (vgl. 2011, S. 114) und Piegler (vgl. 2012, S. 9). Ihnen zufolge kann das Fremde sehr wohl auch in uns selbst existieren und nicht nur im Anderen. In der Literatur werden die Begriffe des ‚Fremden‘ und des ‚Anderen‘ oft synonym verwendet. Eine reflektierte Differenzierung wird vernachlässigt und ein Begriff ersetzt schnell den anderen.

Bei der Diskussion des Fremdbegriffs wird deutlich, dass seine Bedeutung weit über die Definition der Landesgrenzen hinausgeht oder darüber, was Heimat ist und was nicht. „Es stimmt nicht, dass der Fremde nur in der Fremde der Fremde ist“ (Antweiler 2019, S. 6). Mit dieser Aussage will Antweiler zeigen, dass besonders andere Kulturen oft als fremd wahrgenommen werden, auch wenn sie sich im ‚Raum des Eigenen‘, des Gewohnten befinden (vgl. Antweiler 2019, S. 6). In unserer Welt der globalen Migrationen wird ein Fremdbild immer präsenter, in dem wir migrierte oder geflüchtete Menschen, die mit uns in unserem ‚Raum des Eigenen‘ leben, in den ‚Raum des Fremden‘ rücken. Wir verwenden Merkmale wie Herkunft, ethnische oder kulturelle Zugehörigkeit, Sprache oder Religion, um Grenzen zu schaffen und zu definieren, was das ‚Wir‘ ist, und was das ‚Sie‘.

Es scheint, als ob mit der sich verändernden Figur des Fremden jene kulturelle Dynamik beschrieben wird, die heute Gegenstand kulturwissenschaftlicher Forschungen ist: Migration, Transfer, inter- und transkulturelle Beziehung in einer global gewordenen Welt. (Müller-Funk 2016, S. 15)

Doch solche Grenzen werden nicht nur mithilfe von Merkmalen wie Kultur, Sprache oder Herkunft definiert. Müller-Funk beschreibt das Fremde in der Andersartigkeit von Menschen. Jenen Merkmalen, die nicht in das Bild unserer ‚kulturellen Normalität‘ passen, wird mit Angst und Irritation begegnet (vgl. Müller-Funk 2016, S. 18). Auch Piegler betont: „Alles, was von der gewohnten Norm abweicht, weckt unsere Aufmerksamkeit, denn es könnte eine

Gefahrenquelle signalisieren“ (Pieglar 2012, S. 7). Müller-Funk nennt als Beispiele Menschen mit Behinderungen oder Krankheiten. Grund für die Furcht, mit denen stigmatisierten Menschen begegnet wird, ist das Bedürfnis ihnen nicht zu gleichen. Eigenschaften, wie Krankheit, Behinderungen oder aber auch körperliche Merkmale, wie etwa Hautfarbe, die von der kulturellen Norm abweichen, werden als ‚schlecht‘, ‚minderwertig‘ oder ‚unerwünscht‘ definiert und in den Raum des Fremden gerückt. Diese Definition des Fremden zeigt sich auch an den zahlreichen Erscheinungsformen von Rassismus, die sich an körperlichen Merkmalen orientieren (vgl. Müller-Funk 2016, S. 18).

Derartige Formen der Diskriminierung wie Rassismus, aber auch Sexismus oder Homophobie entstehen meist dadurch, dass wir kategorisieren, etwas als fremd definieren und Menschen aufgrund dieser ‚fremden‘ Merkmale den Status der Gleichberechtigung aberkennen (vgl. Müller-Funk 2016, S. 20). Schütte äußert dabei, „dass wir bis heute immer wieder die ‚Fremden‘ abwerten, ausschließen und bekämpfen, da wir sie stets im Vergleich zu uns selbst wahrnehmen“ (Schütte 2018, S. 31). Dabei gibt es, wie bereits erwähnt, auch Fälle, in denen fremde Merkmale nicht als negativ, sondern als positiv bewertet werden. Beides bleibt jedoch eine Form der Diskriminierung, denn es wird zwischen dem Eigenen und dem Fremden differenziert (vgl. Müller-Funk 2016, S. 20). Auch nach Böhme wird (vor allem in Europa) viel zu oft das Fremde oder Andere vom Eigenen unterschieden. Es wird ein Gegensatz erzeugt, der das ‚Ich‘ oder ‚Wir‘ nicht nur vom ‚Du‘, ‚Sie‘ oder ‚Ihr‘ unterscheidet, sondern auch in einen Kontrast stellt. Stattdessen sollte man aber die Andersheit, falls vorhanden, akzeptieren, ohne sie in einen Gegensatz zum Eigenen zu stellen und abzugrenzen (vgl. Böhme 2018, S. 78). Um Menschen tatsächlich als menschliche Individuen zu respektieren, darf die Anerkennung, die man ihnen erweist, nicht abhängig sein von Merkmalen wie Gesundheit, Religion, Hautfarbe, Herkunft, sexueller Orientierung oder Geschlecht (vgl. Müller-Funk 2016, S. 21).

Walberg orientiert sich an den Theorien Waldenfelds (1998) und betont, dass wir die Grenze zwischen uns selbst und dem Anderen übertrieben darstellen und dabei die Widersprüche in uns selbst vernachlässigen (vgl. Walberg 2011, S. 114). Das Fremde kann nicht nur in anderen Menschen, Orten, Sachverhalten oder Gruppen gefunden werden, sondern auch in uns selbst. Hier manifestiert es sich als das Unterbewusstsein oder auch in unseren Träumen (vgl. Pieglar 2012, S. 9).

3.2 DAS FRENDE IN DEUTSCH ALS FREMD- UND ZWEITSPRACHE

Bereits der Name des Faches ruft nach einer Thematisierung des Begriffes ‚fremd‘. Doch wer oder was genau ist fremd? Die Sprache Deutsch, der deutschsprachige Kulturraum, die Menschen, die diesen bewohnen, oder die Lernenden selbst? Schenkt man den bereits diskutierten Ansätzen zum Begriff des Fremden Beachtung, zeigt sich: Alle der erwähnten Beteiligten und keiner von ihnen, denn wer oder was fremd ist, bestimmt allein die Perspektive.

Wie in [Kapitel 2](#) bereits gezeigt wurde, findet sich im Bildungskontext, auch im DaF/DaZ-Unterricht, ein verfälschtes Bild der Homogenität deutschsprachiger Kulturen (vgl. Altmayer et al. 2021, S. 15). Die bestehende Heterogenität, die sich in unserer globalisierten, von Migrationsbewegungen geprägten Welt findet, wird nur selten gezeigt und wenn, dann in stereotypen Fremdbildern (vgl. Fornoff 2021, S. 330).

Rösler zufolge muss die Relation zwischen dem Eigenen und dem Fremden im DaF/DaZ-Unterricht eine Rolle spielen. Dabei stellt er die Perspektive der Lerner*innen in den Vordergrund und bezeichnet den deutschsprachigen Raum als das Fremde, das sich vom Eigenen der Lernenden unterscheidet. Nach dieser Fremdperspektive müssen die Lerner*innen sich mit dem Fremden auseinandersetzen und dazu bedarf es Einfühlungsvermögen. Die Lernenden sollen sich in das Fremde hineinversetzen und dieses nachvollziehen und verstehen können. So sollen das Fremde und das Eigene in eine „reflektierte Konversation“ miteinander treten (vgl. Rösler 2012, S. 204–205). Altmayer et al. nennen hier als Ziel des kulturreflexiven Lernens, „Inhalte der ›fremden‹, d.h. der ›Zielsprachenkultur‹ auf die ›eigene Kultur‹ zu beziehen, sich in der ›Zielsprachenkultur‹ orientieren und mit Vertretern der ›Zielsprachenkultur‹ möglichst vorurteils- und konfliktfrei interagieren zu können“ (Altmayer et al. 2021, S. 15). Die Auseinandersetzung zwischen dem Fremden und dem Eigenen soll den Lernenden also ermöglichen, in den Kulturraum der Zielsprache zu treten und mit den Menschen darin zu interagieren.

Diese Fremdperspektive, über die Rösler und Altmayer et al. schreiben, ist jedoch nicht die einzige. Vor allem Lernende im Bereich DaZ, die im deutschsprachigen Raum Deutsch erwerben oder erlernen, werden oft selbst zu ‚Fremden im Land‘ ernannt. Laut Piegler sind „Prototyp des Fremden [...] in unserem alltäglichen Leben die Migranten, die uns durch ihre mehr oder weniger unbekannten Sitten, Gebräuche, Umgangsformen und Bekleidungsgehnheiten irritieren können“ (Piegler 2012, S. 11). Diese Zuschreibung des Fremden geschieht unter dem Deckmantel der ‚Integration‘. Ankommende Menschen werden

dazu angehalten, sich anzupassen, sich zu ‚integrieren‘ und werden in diesem Prozess als die Fremden definiert (vgl. Dirim 2021, S. 90). Zur Zuschreibung des Fremden kommt in der Regel auch das Bedürfnis hinzu, es zu kontrollieren. Walberg schreibt: „Im Alltagsverständnis – und auch in vielen pädagogischen Texten und Konzepten – ist die Vorstellung verbreitet, das Fremde könnte verstanden, integriert oder angeeignet und auf diese Weise ausgeräumt werden“ (Walberg 2011, S. 77).

Bukow beschäftigt sich mit dem weit verbreiteten ‚Othering‘, das ‚ausländische‘ Menschen von ‚einheimischen‘ separiert. Dies geschieht nicht nur im politischen wie sozialen Kontext, sondern auch in verschiedenen Behörden und Bildungseinrichtungen. Menschen werden aufgrund von Merkmalen wie kulturelle Zugehörigkeit, Religion, Sprache oder Herkunft exkludiert und somit in den ‚Raum des Anderen‘⁷ gestellt (vgl. Bukow 2019, S. 57–58).

Dabei geht es offenbar meist um eine durch Rassismen geprägte Sortierung, Einschätzung und schließlich Abwertung und Ausgrenzung der inkriminierten allochthonen Anderen beziehungsweise um eine gezielte Aufwertung einer zu Unverdächtigen aufgewerteten autochthonen Bevölkerung. (Bukow 2019, S. 58)

Dem Anderen oder Fremden wird also mit Abwertung gegenübergetreten, während die fälschlicherweise als homogen dargestellte ‚gesellschaftliche Norm‘ als überlegen gezeigt wird. Auch Eckardt betont: „Die soziale Konstruktion der ethnischen Fremdgruppe wird mit einer eindeutig negativen Bewertung dieser Gruppe verbunden“ (Eckardt 2017, S. 65). Bukow zeigt, dass von ihm als ‚Newcomer‘ bezeichnete Menschen in unserer heutigen globalen Gesellschaft nichts Neues oder Ungewöhnliches sind. Sie gehören genauso zum Alltag wie ‚Ortsansässige‘ und sind längst Teil des ‚Eigenen‘ geworden, vor allem im urbanen Raum. Es handelt sich bei den Menschen, die in die Kategorie des Fremden oder Anderen gerückt werden, nicht um unwillkommene Einwander*innen, die fremde Probleme mit sich bringen, sondern lediglich um Neuankömmlinge in einer ohnehin bereits globalisierten Gesellschaft (vgl. Bukow 2019, S. 60–61).

Einer der wichtigsten Maßstäbe, die heute darüber entscheiden, wer dazugehört und wer nicht, wer im deutschsprachigen Raum bleiben darf und wer nicht, ist die Sprache. Sie wird nicht nur als Kriterium dafür verwendet, wer als fremd gilt und wer nicht, sondern determiniert auch die gesellschaftliche Stellung von Menschen (vgl. Dirim 2021, S. 88). Dirim stellt fest: „Die deutsche Sprache stellt mittlerweile eine Art symbolische Munition dar, mit der jemand

⁷ Zwar verwendet der Autor hier die Bezeichnung ‚das Andere‘, jedoch zeigen sich in seiner Bedeutung im Kontext Migration viele Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zum Fremdbegriff.

physisch aus den als ›deutschsprachige Länder‹ geltenden mehrsprachigen Territorien entfernt werden kann“ (Dirim 2021, S. 88).

Dabei wird die tatsächliche Vielfalt an Herkunftsländern, Sprachen und Kulturen in diesem Raum ignoriert und vernachlässigt. Oft stellt sich der Diskurs, etwa im politischen Geschehen, in den Nachrichten, aber auch im Bildungsbereich und im Alltag gegen die Realität der Heterogenität und spricht lediglich die Menschen an, die dem definierten Bild des Eigenen entsprechen. Diese sind laut Dirim die „als Österreicher/innen geltenden Staatsbürger einer bestimmten kulturell-sprachlichen Tradition“ (Dirim 2021, S. 88). Von ihnen werden auch die Werte definiert, die in den Diskursen vermittelt werden (vgl. Dirim 2021, S. 88). Menschen mit anderer Religion, Sprache, ethnischer Zugehörigkeit oder Herkunft werden aus dem Diskurs ausgegrenzt, indem sie als die Anderen oder Fremden dargestellt werden. Sie werden nicht als Zieladressat*innen betrachtet und somit diskriminiert. Dadurch, dass diese Menschen jedoch im selben Raum leben, erleben sie diese Diskurse mit, egal, ob sie die erwünschten Adressat*innen sind oder nicht. Eckardt zufolge ist also davon auszugehen, dass sie sich von ausgrenzenden Nachrichten und Diskursen zurecht diskriminiert fühlen (vgl. Eckardt 2017, S. 64–66).

Fremdenfeindliche, rassistische und ausgrenzende Diskurse sind im deutschsprachigen Raum die Regel, nicht die Ausnahme. Eckardt schreibt darüber, wie vor allem Muslime immer wieder als Feindbild gesehen werden. Sie werden als gewalttätig, integrationsunwillig und schlichtweg ‚anders‘ als ‚Wir‘ definiert. Besonders DaZ-Lernende werden mit diesen Diskursen konfrontiert und haben oft nicht die Gelegenheit darauf zu antworten (vgl. Eckardt 2017, S. 66–69). Das liegt unter anderem an der unangefochtenen Vormachtstellung der deutschen Sprache. Andere Sprachen – und auch Variationen des Deutschen, die von der ‚Norm‘ des jeweiligen deutschsprachigen Landes abweichen – werden im öffentlichen oder alltäglichen Diskurs oft nicht anerkannt. Anstatt anderen Sprachen einen Platz in den ‚deutschsprachigen‘ Ländern zu geben, wird dem Gesagten – sollte es nicht der deutschen Norm entsprechen – jeglicher Wert und Inhalt abgesprochen (vgl. Dirim 2021, S. 95). In anderen Sprachen Formuliertes wird also lediglich als nicht-deutsch und daher fremd kategorisiert, als minderwertig eingestuft und nicht beachtet.

Daher ist es gemäß Eckardt (vgl. 2017, S. 69) wichtig, Lernenden, die von dieser Diskriminierung betroffen sind, im DaF/DaZ-Unterricht den nötigen Raum zu geben, sich mit dem präsenten ‚Integrationsdiskurs‘ auseinanderzusetzen. Diese „Bewältigung diskursiv erfahrener Diskriminierung“ (Eckardt 2017, S. 69) ist Gegenstand des kultureflexiven Lernens

im Fremdsprachenunterricht. Um mit den Diskursen reflektiert umzugehen, müssen wir uns mit sogenannten ‚kulturellen Deutungsmustern‘ auseinandersetzen. Sie sind Instrumente, mit denen wir die Welt um uns verstehen und deuten und „funktionieren als Subtexte im sprachlichen und nicht sprachlichen Handeln, d.h. sie werden – ob bewusst oder unbewusst – als selbstverständlich unterstellt und in der Regel nicht eigens expliziert“ (Eckardt 2017, S. 69). Mit sprachlichen und sozialen Handlungen sollen die Lernenden dazu imstande sein, selbst an der Konstruktion dieser Deutungsmuster mitzuwirken und so am Diskurs teilzuhaben (vgl. Eckardt 2017, S. 70). So wird nicht nur die bestehende Hierarchie von Menschen, Ländern und Sprachen in den Diskursen kritisch hinterfragt, sondern auch die Zuschreibung von Begriffen wie ‚fremd‘ und ‚eigen‘.

3.3 DAS FRENDE IM FILM

Walberg zufolge „lässt sich über die Erfahrung des Fremden eine theoretische Brücke zwischen Bildung und Film schlagen, weil Bildung auf die Erfahrung des Fremden angewiesen ist [...], und weil Filme diese Erfahrung ermöglichen können [...]“. (Walberg 2011, S. 75). Machen wir über das Medium Film Erfahrungen mit dem Fremden, so findet ein „grundlegender Transformationsprozess [statt], der Urteilssysteme und -instanzen erschüttert“ (Walberg 2011, S. 177). Wichtig ist dabei, dass „problematische mediale Konstruktionen“ (Holzwarth 2020, S. 128) nicht bloß gezeigt, sondern auch explizit im Unterricht thematisiert und angesprochen werden (vgl. Holzwarth 2020, S. 128). Fremdbilder und deren Zuschreibungen sollen den Lernenden also nicht lediglich präsentiert werden, sondern müssen thematisiert, reflektiert behandelt und kritisch hinterfragt werden.

Dabei eignet sich der Film als bewegtes Medium besonders für eine solche Herausforderung, denn er bietet vielseitige Möglichkeiten der Wahrnehmung. Das liegt nicht zuletzt daran, dass er „aufgrund seiner besonderen Kompositionsweise und aufgrund seiner besonderen Artikulationsform gewohnte Wahrnehmungsmuster [aufbricht]“ (Walberg 2011, S. 179). Dies gelingt ihm unter anderem durch die vorgegebene Perspektive, die unsere Wahrnehmung lenkt (vgl. Walberg 2011, S. 178–179). Die Kamera folgt etwa einmal der einen Person, lässt uns diese begleiten, geht dann über zur nächsten und lässt unsere Aufmerksamkeit dann bei dieser verweilen. So bekommen wir verschiedene Blickwinkel zu sehen und zu spüren (vgl. Walberg 2011, S. 181). In unserem Alltag stecken wir gezwungenermaßen immer in unserer eigenen Perspektive fest. Im Film beeinflusst die vorgegebene Perspektive, wen oder was wir als das Fremde beziehungsweise als das Eigene wahrnehmen. Film fordert uns also heraus, Altbekanntes auf andere Art und Weise als im Alltag neu zu entdecken. „Der Film verfremdet

die Perspektive des Eigenen, von der aus wir uns zu der Welt und zu uns selbst in ein Verhältnis setzen“ (Walberg 2011, S. 182).

Als audiovisuelle Medien beinhalten Filme durch ihre Vielfältigkeit Ebenen der Fremddarstellung, die sich bei anderen Medien nicht findet. Auf der visuellen Ebene werden Hautfarben oder klischeehafte Kleidung, Frisuren, oder Schmuck dargestellt und können eine Gruppe stereotypisieren und diskriminieren (vgl. Holzwarth 2020, S. 126). Auf der auditiven Ebene kann Sprache die Wahrnehmung lenken. Im Film *Almanya. Willkommen in Deutschland*⁸ wird zu Beginn Deutsch in eine fiktive Sprache umgewandelt. So können sich die deutschsprachigen Zuseher*innen ein Bild davon machen, wie fremd und einschüchternd eine Sprache bei der Ankunft in ein neues Land wirken kann und können sich eher in die Lage von migrierenden oder flüchtenden Menschen hineinversetzen (vgl. Arendt 2019, S. 69).

Der Einsatz von Liedern, Voiceover, verbildlichten Phantasien und Träumen ist ein Mittel, der uns das Innenleben der verschiedenen Charaktere besonders nahebringt. Wir können uns in die Figuren hineinversetzen und bekommen eine „Multiperspektivität“ (vgl. Arendt 2019, S. 71–72). So verschwimmen bei diesen Stilmitteln die Grenzen zwischen dem, was wir als fremd und dem, was wir als eigen wahrnehmen.

Das Fremde ist nicht grundlos ein beliebtes Thema in Filmen. Nach Holzwarth (vgl. 2020, S. 117) ergibt die Darstellung von Menschen im unbekannten Neuen eine spannende Geschichte. Die Formen, die das Fremde dabei annehmen kann, sind genauso vielfältig wie das Medium selbst. Piegler schreibt über Kriminalfilme, Katastrophenfilme, Science Fiction Dystopien oder Western, in denen das unbekannte, furchteinflößende Fremde die Welt der Protagonist*innen bedroht und besiegt werden muss (vgl. Piegler 2012, S. 12). Auch bei Auswanderungsfilmen wird das Fremde thematisiert. Hier nimmt es die Gestalt des neuen Landes an und meist auch die Gestalt einer unbekannten Sprache. Die Ausgewanderten müssen sich nun in diesem fremden Milieu zurechtfinden und dabei verschiedene Hürden überwinden (Waitz 2009, S. 187–188). So beobachtet man beispielsweise die Protagonist*innen dabei, wie sie versuchen, sich in Alltagssituationen wie im Supermarkt oder Restaurant in der neuen Sprache zu verständigen.

Eine ähnliche Perspektive nimmt etwa der Klassiker *Casablanca*⁹ ein, wo das Eigene den exotischen Raum des Fremden – in diesem Fall Marokko – betritt und hier bei den

⁸ *Almanya – Willkommen in Deutschland*, Deutschland 2011, Regie: Yasemin Şamdereli, Drehbuch: Nesrin Şamdereli, Yasemin Şamdereli, 101 min.

⁹ *Casablanca*, USA 1942, Regie: Michael Curtiz, Drehbuch: Julius J. Epstein, Philip G. Epstein, Howard Koch, 102 min.

Zuschauer*innen für einen miterlebten Ausbruch aus dem Alltag sorgt. Dabei erfolgt das Betreten des fremden Raumes nur durch die Inszenierung der Filmhandlung. Ein tatsächliches Betreten des Landes findet nicht statt, da der Film beinahe vollständig in den USA gefilmt wurde (vgl. David o.D.). Perfekt fügt sich hier in die Thematik des Fremden die beeindruckende Zahl an Schauspieler*innen ein, die im Zuge von Hitlers Machtübernahme aus Europa geflohen und in die USA immigriert waren – unter ihnen viele mit jüdischer Abstammung (vgl. Piegler 2012, S. 17).

Auch in Filmen zur ‚Entdeckung‘ Amerikas findet sich das Fremde oft im entdeckten Land. Dieses wird einerseits mit den Bewohner*innen als bedrohlich wahrgenommen – was sich nicht zuletzt darin zeigt, dass diese als ‚Wilde‘ bezeichnet werden – und andererseits als exotisch und faszinierend. Diese Darstellung des Fremden zeigt sich zum Beispiel im 1995 erschienenen Disney Zeichentrickfilm *Pocahontas*.¹⁰ Im Lied *Das Farbenspiel des Winds* adressiert die Protagonistin Pocahontas den angekommenen Engländer John Smith, mit dem im Laufe des Films eine Liebesbeziehung entsteht, und singt: „Doch sehe ich nicht ein, wenn so wild ich dir erschein, wie kommt’s, dass du so vieles gar nicht weißt?“ (Pocahontas 1995). Damit wird ersichtlich, dass er sie mit der Bezeichnung ‚Wilde‘ als fremd ansieht, während er das Land, in dem er sich befindet, nicht kennt, selbst also der Fremde darin ist. In dem Film wird durchgehend ein romantisierendes und idealisiertes Bild der indigenen Bevölkerung präsentiert, das sich in der unberührten Natur und der Verbundenheit der Protagonistin zu dieser zeigt. Auf der anderen Seite werden die Bewohner*innen von den Engländern als bedrohlich und ‚wild‘ wahrgenommen, während diese die Engländer wiederum als die fremden Eindringlinge in ihre Heimat betrachten. Diese beiden Fremdbilder werden im Zuge des Films durch die Beziehung der Häuptlingstochter Pocahontas mit John Smith aufgebrochen.

In dem Film wird deutlich, dass das Fremde immer von der Perspektive abhängt, und wandelbar ist. So singt Pocahontas im Lied: „Für dich sind echte Menschen nur die Menschen, die so denken und so aussehen wie du. Doch folge nur den Spuren eines Fremden, dann verstehst du und du lernst noch was dazu“ (Pocahontas 1995). Hier wird auch die bereits erwähnte Zuschreibung des Fremden aufgrund von körperlichen Merkmalen deutlich. Abgeschlossen wird das Lied mit dem Satz: „Fremde Erde ist nur fremd, wenn der Fremde sie nicht kennt“ (Pocahontas 1995), der die Komponente des Unbekannten im Fremden betont. Auch wird hier die von Müller-Funk (vgl. 2016) und Schütte (vgl. 2018) diskutierte Wandelbarkeit des

¹⁰ Pocahontas, USA 1995, Regie: Mike Gabriel, Eric Goldberg, Drehbuch: Carl Binder, Susannah Grant, Philip Lazebnik, 81 min.

Begriffes deutlich. Was fremd ist, muss nicht fremd bleiben, sondern kann aus dem Raum des Unbekannten, in den des Bekannten rücken.

Es wird in Filmen aber nicht nur das Unbekannte oder Exotische außerhalb von uns selbst oder unserer Kultur als fremd dargestellt. Gemäß Walberg ist eine der größten Herausforderungen die Entfremdung des Vertrauten. Etwas Alltägliches und Bekanntes wird verfremdet und in eine neue (beunruhigend) fremde Perspektive gerückt (vgl. Walberg 2011, S. 178). Piegler spricht etwa vom Fremden in uns selbst, das in Horrorfilmen wie *Der Exorzist*¹¹ eine düstere, bösertige oder sogar teuflische Form annehmen kann. Dabei handelt es sich um das Fremde, das im Raum des Eigenen, im „Unbewussten unserer Seele lauert“ (Piegler 2012, S. 12) und überwunden werden muss (vgl. Piegler 2012, S. 12). Eine ähnlich abstrakte Rolle bekommt das Fremde auch im Film *The Curious Case of Benjamin Button*¹², indem es die Form des mysteriösen umgekehrten Alterns des Protagonisten annimmt, der als alter Mann geboren wird und schließlich als Säugling stirbt. Hier befindet sich das Fremde nicht nur im Protagonisten selbst, sondern „das Fremde ist hier das ewig Fremde: der Tod“ (Piegler 2012, S. 19).

Oft finden wir in Filmen etwas, das uns auch im Alltag, in den Nachrichten, und in den politischen Diskursen begegnet: die Zuschreibung des Fremden auf Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung. Dabei bemerkt Holzwarth:

Die filmische Repräsentation von Migrationsphänomenen enthält riskante Chancen: Einerseits besteht die Möglichkeit, ein differenziertes Bild zu zeichnen und Prozesse verstehbar zu machen, andererseits auch die Gefahr, Minderheiten bzw. Menschen mit Migrationshintergrund stereotyp darzustellen und sie auf das Merkmal der Fremdheit und Andersartigkeit zu reduzieren. (Holzwarth 2020, S. 118)

Dabei sind die filmischen Erzählungen keineswegs reine Unterhaltung, sondern können viel Potential enthalten, den öffentlichen Diskurs zu verändern. „Filmschaffende tragen eine sehr hohe gesellschaftliche Verantwortung“ (Holzwarth 2020, S. 118). Das liegt daran, dass uns Filme helfen, Realität zu verinnerlichen, zu der wir in unserem Alltag vielleicht keinen oder nur sehr wenig Bezug haben. Menschen etwa, die keine direkte Verbindung zu flüchtenden oder migrierten Menschen haben, kann mit Filmen die Realität unserer ‚Mehrheitsgesellschaft‘ nähergebracht werden (vgl. Holzwarth 2020, S. 118). Holzwarth unterscheidet bei Filmen, die fremde oder andere soziale Gruppen thematisieren, folgende Typen:

1. Filme mit Klischees und Vorurteilen über eine soziale Gruppe mit offensichtlicher Abwertungsintention

¹¹ *Der Exorzist*, USA 1973, Originaltitel: *The Exorcist*, Regie: William Friedkin, Drehbuch: William Peter Blatty, 122 min.

¹² *The Curious Case of Benjamin Button*, USA 2008, Regie: David Fincher, Drehbuch: Eric Roth, Robin Swicord, 159 min.

2. Filme mit Klischees und Vorurteilen über eine soziale Gruppe ohne offensichtliche Abwertungsintention
3. Filme mit Klischees und Vorurteilen über eine soziale Gruppe, die im späteren Verlauf dekonstruiert werden
4. Filme, die über alle vorkommenden sozialen Gruppen Klischees und Vorurteile zeigen
5. Filme, die Menschen kritisieren oder parodieren, die Klischees und Vorurteile über eine soziale Gruppe haben und äußern
6. Filme, in denen Menschen, die Klischees und Vorurteile über eine soziale Gruppe haben und äußern, positiv dargestellt werden bzw. in denen sie belohnt werden
7. Filme, die ein ausgewogenes und differenziertes Bild über alle vorkommenden sozialen Gruppen zeichnen wollen (Holzwarth 2020, S. 128)

Nach diesem Schema könnte beispielsweise der bereits erwähnte Film *Pocahontas*¹³ den Punkten 1, 2, 3, 4 und 5 zugeordnet werden. Unter Punkt 1 könnte der kleine Mops Percy betrachtet werden, der mit seinen übertrieben vornehmen Verhaltensweisen und seiner Vorliebe für Gourmet-Leckereien als Parodie der britischen Oberschicht gesehen werden kann. Die indigene Bevölkerung wird im Film wie bei Punkt 2 ohne offensichtliche Abwertungsintention klischeehaft dargestellt. Sowohl das Vorurteil, dass Pocahontas' Stamm wild ist, als auch jenes, dass die Engländer brutale Eindringlinge ohne Gewissen sind, wird wie in Punkt 3 im Laufe des Films dekonstruiert, als die beiden gegnerischen Seiten zu Filmende ihre Waffen niederlegen. Wie in Punkt 4 angeführt, werden alle sozialen Gruppen klischeehaft dargestellt. Auch Punkt 5 kann dem Film zugeordnet werden, da der Expeditionsleiter John Ratcliffe seine Vorurteile und bösen Absichten bis zum Filmende nicht ablegt. Sein Verhalten wird aber eindeutig als negativ dargestellt und kritisiert. Schließlich können seine eigenen Männer sein Verhalten nicht mehr gutheißen, er wird besiegt und in Gewahrsam genommen.

Es stellt eine große Herausforderung für Filmschaffende dar, jegliche klischeehaften oder stereotypen Fremdbilder zu vermeiden. Oft kann ein Film ein stereotypes Bild einer Gruppierung zeigen, obwohl seine Intention eine rassismuskritische war. Holzwarth gibt als Beispiel den Kinderfilm *Nellys Abenteuer*¹⁴ an, in dem Roma in Rumänien gezeigt werden. Der Film soll eine Brücke zwischen der ‚deutschen‘ Kultur und jener der Roma herstellen. Jedoch werden Mitglieder der Roma einerseits als klischeehaft liebevoll und andererseits als Bettler, Diebe und Gauner dargestellt. Beide Arten der Darstellung bedienen sich dabei diskriminierender Stereotypen, auch wenn das Ziel des Films das Aufbrechen dieser Stereotypen ist. Dabei betont Holzwarth auch, dass ‚positive Diskriminierung‘, bei der soziale Gruppen romantisiert oder idealisiert dargestellt werden, dazu beiträgt, Klischees aufrechtzuerhalten und deshalb vermieden werden sollte (vgl. Holzwarth 2020, S. 123–125).

¹³ Pocahontas 1995.

¹⁴ Nellys Abenteuer, Deutschland 2016, Regie: Dominik Wessely, Drehbuch: Uta Kolano, Jens Becker, 98 min.

*Nellys Abenteuer*¹⁵ ordnet er die Punkte 2, 3 und 4 seiner Liste zu (vgl. Holzwarth 2020, S. 128).

Beim Thema des Fremden geht es immer um Zuschreibung. Wie definiere ich mich selbst und die anderen, beziehungsweise wie definieren die anderen mich und sich selbst? Filme können ein neues Narrativ zu diesem Thema schaffen und in Verbindung damit auch zur Thematik der Migration. Wird diese als normaler Bestandteil einer globalisierten Welt dargestellt anstatt als Problem, können Menschen mit Migrationserfahrung einen neuen Zugang zu ihrer eigenen Identität bekommen (vgl. Holzwarth 2020, S. 122).

Im Film *Almanya. Willkommen in Deutschland*¹⁶, in dessen Zentrum eine deutsch-türkische Familie steht, kämpfen ihre Mitglieder immer wieder mit Fragen der kulturellen und nationalen Zuschreibung und daher mit Fragen der eigenen Identität. In diesem Film wird durch die Abstammung der Protagonist*innen aus zwei Ländern die Komplexität des Themas Zugehörigkeit deutlich. Sind sie Deutsche, oder Türk*innen? (vgl. Arendt 2019, S. 63–64). Während die einen Familienmitglieder die Türkei als ihre Heimat wahrnehmen, sehen die anderen diese als einen exotischen, fremdem Ort (vgl. Arendt 2019, S. 73). Bei diesem Beispiel zeigt sich, dass die Frage nach dem Fremden und dem Eigenen nicht immer eindeutig zu beantworten ist, da wir verschiedene Perspektiven in einer sozialen Gruppe, Familie, oder sogar in uns selbst finden können. Arendt zufolge regt der Film dazu an, „die eigenen Vorurteile gegenüber fremden Kulturen einer Prüfung zu unterziehen“ (Arendt 2019, S. 65). Dies wird dadurch bewerkstelligt, dass die Perspektive auf Migrant*innen, die im deutschsprachigen Raum dominiert, umgekehrt wird. Die Familie kommt in Deutschland an, nimmt die vorgefundene Kultur als fremd wahr und hält an Klischees und Stereotypen fest, wie dem kalten Wetter und der mangelnden Hygiene der Deutschen (vgl. Arendt 2019, S. 65).

Als eine gefährliche Komponente beim Fremdbild in Filmen sieht Holzwarth den bewussten Einsatz von Klischees als Stilmittel. Sie können entweder einen humorvollen Zweck haben oder das Ziel, den Rezipient*innen als Orientierungspunkt zu dienen. Doch können sich klischeehafte Darstellungen negativ auf die Rezipient*innen auswirken (vgl. Holzwarth 2020, S. 127). Daher sollten sie immer genau reflektiert und mit Bedacht eingesetzt werden.

Egal, welche Form das Unbekannte im Film annimmt, es knüpft immer an unser eigenes Innenleben an. Das „fremde Fremde“ – wie Piegler es bezeichnet – ist „letzten Endes immer Ausdruck des ›eigenen Fremden‹ und damit unserer Ängste vor dem uns Nicht-Bewussten“

¹⁵ *Nellys Abenteuer* 2016.

¹⁶ *Almanya – Willkommen in Deutschland* 2011.

(Piegler 2012, S. 18). Wovor wir uns also beim Fremden außerhalb unseres Selbst fürchten, ist lediglich eine Projektion der Angst vor dem Fremden in uns.

II. METHODISCHER TEIL

4 FORSCHUNGSDESIGN

In diesem Kapitel wird zunächst die genaue Fragestellung der Arbeit und dann die methodische Vorgehensweise präsentiert. Untersuchungsgegenstand ist der österreichisch-deutsche Film *Das finstere Tal*¹⁷ aus dem Jahr 2014. Als Forschungsmethode wird vor allem die Filmanalyse nach Faulstich (2013) herangezogen. Dabei werden das Filmprotokoll und die verschiedenen Elemente, die protokolliert und analysiert werden, präsentiert.

4.1 FORSCHUNGSFRAGEN

Der Begriff des Fremden wurde im Theorieteil der Arbeit untersucht und spielt nun auch in der Filmanalyse eine wichtige Rolle. Das Fremde im Film *Das finstere Tal* wird analysiert, und dabei wird das Potential des Films für den DaF/DaZ-Unterricht, sowohl im Hinblick auf ästhetisches als auch auf kulturreflexives Lernen, aufgezeigt. Damit soll bestätigt werden, was in [Kapitel 3](#) des Theorieteils demonstriert wurde: Der Begriff des Fremden ist höchst wandelbar und hängt immer von der untersuchten Perspektive ab. Die Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Wie wird ‚das Fremde‘ im Film *Das finstere Tal* dargestellt beziehungsweise inwiefern ändert sich seine Darstellung im Laufe des Films?
- Bietet der Film Potential für das ästhetische und kulturreflexive Lernen im DaF/DaZ-Unterricht?

4.2 FORSCHUNGSMETHODE

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Methode der Filmanalyse gewählt. Dazu wird vorrangig Werner Faulstichs *Grundkurs Filmanalyse* (Faulstich 2013) herangezogen, aber auch sein Werk *Einführung in die Filmanalyse* (Faulstich 1994) sowie die Autor*innen Hickethier (2012), Mikos (2021), Bohn (2020), Hattendorf (1994), Keutzer et al. (2014), Prümm (2020), Kühnel et al. (2016), Tieber (2020) und Kuhn (2020).

Gemäß Faulstich sollten Filme immer erst privat und möglichst neutral rezipiert werden, bevor eine wissenschaftliche Analyse erfolgt (vgl. Faulstich 1994, S. 118). Er betont: „Die

¹⁷ Das finstere Tal, Österreich, Deutschland 2014, Regie: Andreas Prohaska, Drehbuch: Andreas Prohaska, Martin Ambrosch, 115 min.

Niederschrift dieser persönlichen gefühlsmäßigen Eindrücke vom Film [...] ist die unerlässliche Grundlage für die wissenschaftliche Analyse, weil aus ihr die Fragen an den Film zu entwickeln sind“ (Faustich 1994, S. 118). In Anlehnung an diese Empfehlung habe ich für die vorliegende Analyse den Film zunächst neutral angesehen und anhand meiner persönlichen Eindrücke mein Forschungsinteresse und die Forschungsfragen konkretisiert.

„Es gibt nicht ‚die‘ Analyse eines Films, sondern es werden immer nur bestimmte Aspekte, wichtige Momente etc. eines konkreten Films untersucht“ (Faustich 1994, S. 118). Da die vorliegende Arbeit keine umfassende Filmanalyse darstellt, sondern vielmehr das Potential von Filmen und deren Analyse für den Fremdsprachenunterricht zeigen soll, wurden einzelne Szenen und eine Sequenz für die Analyse ausgewählt, die das Bild von Fremdheit im Film gut darstellen.

Unabhängig davon, welche Aspekte oder Filmmomente untersucht werden, müssen bei einer Analyse bestimmte Merkmale des Mediums Film beachtet werden. Gemäß Faustich ist ein Film „nicht so leicht ‚einsichtig‘ wie ein Text“ (Faustich 1994, S. 119). Das hat verschiedene Gründe: „Man vermeint in der Regel reale Wirklichkeit zu sehen, ohne daß einem deren Ausschnittcharakter bewußt wird“ (Faustich 1994, S. 119). Außerdem übermittelt jedes einzelne Bild zahlreiche Informationen. Durch die konstante Bewegung dieser Bilder muss die betrachtende Person immer aufmerksam bleiben. Nicht in jeder Situation kann man pausieren und das Gesehene überdenken. Während dies zwar möglich ist, wenn der Film alleine zuhause angesehen wird, kann beim gemeinsamen Sehen in der Klasse nicht jede*r einzelne Lernende beliebig auf Pause drücken oder die Filmstelle wiederholt abspielen. Das Medium Film ist darüber hinaus audio-visuell und beansprucht dadurch zwei Sinne auf einmal. Somit kann sich die Analyse als komplexer herausstellen als bei Medien, die nur einen Sinn beanspruchen (vgl. Faustich 1994, S. 120). „Im Vergleich zum gedruckten Text ist der Film also schlechter verfügbar, weniger präsent, schwieriger einsehbar; beim Film handelt es sich eben um ein präsentatives Medium. Das wirft Schwierigkeiten auf [...]“ (Faustich 1994, S. 120). All diese besonderen Merkmale müssen für eine gelungene Analyse beachtet werden.

Hickethier unterscheidet bei Filmanalysen zwischen „empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden“ und „hermeneutischen Interpretationsverfahren“ (Hickethier 2012, S. 31). Diese beiden werden mittlerweile oft kombiniert eingesetzt. Eine der empirisch-sozialwissenschaftlichen Methoden ist die Inhaltsanalyse. Ihr Ziel ist es laut Hickethier „Strukturen in den Äußerungen der Massenmedien auf eine quantifizierbare Weise zu ermitteln. [...] Fragestellungen müssen soweit ›operationalisiert‹ werden, dass sie zu quantitativen

Ergebnissen führen“ (Hickethier 2012, S. 31). Die Hermeneutik dagegen setzt sich mit dem „Sinnverstehen künstlerischer Texte“ (Hickethier 2012, S. 32) auseinander. Da in meiner Arbeit der Begriff des Fremdem untersucht wird und der Sinn dieses Begriffes in den Vordergrund tritt, kann die Arbeit auf der Seite der hermeneutischen Filmanalyse eingeordnet werden. Doch was genau kann bei einer Filmanalyse überhaupt untersucht werden?

Gegenstand der Filmanalyse ist die textuelle Struktur von Filmen, weil durch sie die Rezeptions- und Aneignungsaktivitäten vorstrukturiert werden. Alle Formen der Darstellung, alle Zeichensysteme, die in Filmen benutzt werden, sind sowohl im Rahmen der Struktur der Texte als auch im Rahmen ihrer Funktion für die kognitiven, affektiven und emotionalen, sozial-kommunikativen, routinierten und rituellen Aktivitäten des Publikums zu untersuchen. (Mikos 2021, S. 371)

So werden auch in der vorliegenden Analyse die „Zeichensysteme“ des Films untersucht, die visuellen und auditiven Bausteine, die nicht nur die Bedeutung des Films prägen, sondern auch, wie wir ihn wahrnehmen und bewerten.

4.2.1 DAS FILMPROTOKOLL

Nach dem ersten neutralen Sehen des Films und im Zuge dessen der Konkretisierung der Forschungsfragen ist die Erstellung eines Filmprotokolls der nächste Schritt. „Das Transitorische am Film muß in Lineares übertragen werden. Dazu taugt allein eine exakte Transkription des Films in Form eines *Filmprotokolls*“, betont Faulstich (1994, S. 121). Wichtig ist dabei, dass dieses möglichst objektiv ist. Der*die Untersuchende sollte davon absehen, bereits im Filmprotokoll zu interpretieren oder das Beobachtete durch Veränderungen zu beeinflussen. Dennoch gibt es verschiedene Methoden, das Filmgeschehen im Protokoll zu dokumentieren. Das Gesagte kann etwa genauso protokolliert werden, wie es im Film geäußert wird, oder aber Aussagen können durch Zusätze wie Adjektive in Klammern ergänzt werden. Diese sollen etwa zeigen, in welcher Stimmung sich die Charaktere befinden. (Bsp. „nachdenklich“, „melancholisch“, „tonlos“) Dies kann sinnvoll sein, wenn das Verhalten von Charakteren genauer unter die Lupe genommen werden soll. Auch wenn die Entwicklung eines Charakters analysiert werden soll, kann es vorteilhaft sein, das Filmprotokoll ausführlicher zu gestalten (vgl. Faulstich 1994, S. 122). Wichtig ist auch, aussagekräftige Details nicht auszusparen. Blicke können etwa zur Stimmung oder Handlung des Films beitragen und müssen in diesem Fall in die Protokollierung aufgenommen werden (vgl. Faulstich 2013, S. 69–70).

Deutlich wird beim Einsatz des Filmprotokolls, dass bereits vorher Fragen an den Film vorhanden sein müssen, damit das Protokoll und die Analyse an diese angepasst werden können und das Filmprotokoll der Beantwortung der Forschungsfragen dienen kann (vgl. Faulstich

1994, S. 122). Bohn betont, dass das Filmprotokoll „Ausgangspunkt und zugleich methodischer Teil der Analyse“ ist (Bohn 2020, S. 200). Es ermöglicht eine genaue Betrachtung und Beschreibung des Gesehenen und Gehörten und dient als Hilfsmittel im weiteren Verlauf der Filmanalyse (vgl. Bohn 2020, S. 200–201).

Hickethier zufolge entstand das Filmprotokoll ursprünglich aus der Notwendigkeit heraus, das Flüchtige festzuhalten. Vor dem Ende der 1960er Jahre konnten Filme weder aufgezeichnet noch beliebig wiedergegeben werden, was ihre Protokollierung für eine Analyse notwendig machte. Man musste das Filmgeschehen durch die Verschriftlichung zugänglicher machen. So konnten die Filminhalte im Protokoll wiederholt eingesehen werden, auch wenn es nicht möglich war, den Film beliebig oft abzuspielen und direkt zu analysieren. Doch auch wenn heute das wiederholte Abspielen von Filmen kein Problem mehr ist, bleibt das Filmprotokoll eine Stütze bei der Filmanalyse. Das liegt daran, dass es das Gesehene greifbarer macht und die Zitation erleichtert. Dabei ist und bleibt das Protokoll als vereinfachte und reduzierte Dokumentation des Films ein Hilfsmittel und kann das Sehen des Films selbst bei einer Analyse nicht ersetzen. Die wiederholte Betrachtung des Films oder der analysierten Sequenzen bleibt unverzichtbar (vgl. Hickethier 2012, S. 36). Hickethier hinterfragt dabei den Sinn von Filmprotokollen, die einen gesamten Film umfassen:

Das Insistieren auf der schriftlichen Transkription von Filmen erstaunt umso mehr, als die Protokollierung eines Filmes in der Regel arbeitsintensiv und in ihrer Notwendigkeit nicht immer einsehbar ist. [...] Ein Filmprotokoll als **Hilfsmittel zur Analyse spezieller Sequenzen** und Aspekte des Films ist sicherlich sinnvoll und begründet. Aber nicht für jede Filmanalyse ist die minutiöse Transkription aller Einstellungen eines Filmes unbedingte Voraussetzung. (Hickethier 2012, S. 36)

Auch Faulstich betont, dass es keinen Sinn macht, für jede Filmanalyse ein vollständiges Filmprotokoll zu erstellen. Sinnvoller ist es, nur ausgewählte Szenen oder Sequenzen zu protokollieren. Diese können sich etwa dadurch hervorheben, dass sie das Filmgeschehen besonders beeinflussen, einen unvorhergesehenen Wandel in der Handlung markieren, einen Charakter besonders gut beschreiben, seine Entwicklung hervorheben, oder einfach, weil sie sehr spannend sind (vgl. Faulstich 2013, S. 78). Wie Faulstich, so plädiert auch Hickethier für den Einsatz „reduzierter Protokollierungsverfahren“ (Hickethier 2012, S. 37). Das Protokoll, das sich einzelnen Sequenzen anstatt dem gesamten Film widmet, nennt er Einstellungsprotokoll:

Es dient der genaueren Erfassung der filmischen Struktur innerhalb einzelner Sequenzen. Hier werden die einzelnen Einstellungen festgehalten, auf der Bildebene die kameraästhetischen Merkmale vermerkt und Merkmale des Handlungsortes, der Figuren, ihrer Ausstattung und Bewegungen, des Geschehensablaufes notiert. Auf der Ebene des Tons werden Dialoge und andere On- und Off-Texte festgehalten sowie die Geräusche und die Musik notiert. (Hickethier 2012, S. 37)

Ein solches Protokoll wird auch für die vorliegende Analyse verwendet. Dazu wurden zwei Szenen und eine Sequenz herangezogen, die das Konzept des Fremden im Film hervorheben. Da dieser Begriff, wie in [Kapitel 3](#) gezeigt, sehr wandelbar ist, habe ich entschieden, dass eine einzelne Sequenz nicht ausreichend ist. Durch die Analyse von zwei verschiedenen Szenen und einer umfangreicheren Sequenz kann untersucht werden, ob sich die Darstellung des Fremden im Laufe des Films verändert, oder ob mehrere Konzepte/Elemente des Fremden vorkommen.

Als weitere reduzierte Form der Protokollierung nennt Hickethier die Sequenzliste. Sie zeigt eine Übersicht der einzelnen Sequenzen des Films, mit Handlungsorten, den auftretenden Figuren und einer kurzen Beschreibung des Geschehens (vgl. Hickethier 2012, S. 37). Da in der vorliegenden Arbeit lediglich einzelne Szenen analysiert werden, wird jedoch auf eine Sequenzliste verzichtet.

Das Einstellungsprotokoll, das in meiner Analyse verwendet wird, stammt aus Hattendorfs *Dokumentarfilm und Authentizität: Ästhetik und Pragmatik einer Gattung* (Hattendorf 1994) und wurde für die vorliegende Analyse leicht verändert. Protokolliert werden:

- Einstellungsnummer
- Einstellungszeit (in Sekunden)
- Fortlaufende Gesamtlänge des Films
- Einstellungsgröße
- Kameraperspektive
- Bildinhalt
- Sprache
- Ton/Musik

Im Anschluss an das Filmprotokoll wird für jede Szene beziehungsweise Sequenz eine Tabelle mit Screenshots abgebildet. Dies hat den Zweck, die Filmausschnitte nahbarer und anschaulicher zu gestalten und den Analyseprozess zu unterstützen.

Faulstich (2013) unterteilt die Filmanalyse in vier Abschnitte: die Handlungsanalyse, die Figurenanalyse, die Analyse der Bauformen und die Analyse der Normen und Werte. In der vorliegenden Arbeit konzentriere ich mich vorwiegend auf die Bauformen der ausgewählten Szenen. Hier werden auf der visuellen Ebene die Kameraeinstellungen, Perspektiven, Achsenverhältnisse, Bewegungen, der Raum, die Farben und das Licht untersucht. Auf der auditiven Ebene werden Sprache, Geräusche und Musik analysiert. Darüber hinaus wird auch das Verhältnis von Darstellungszeit und dargestellter Zeit untersucht, da diese im Film nicht identisch sind. In der Analyse wird auch gezeigt, dass es sich bei dem Film um eine Rahmenerzählung handelt, die von der weiblichen Hauptfigur Luzi erzählt wird. Während den Bereichen Handlung, Figuren, Normen und Werte keine eigenen Abschnitte gewidmet werden,

fließen sie dennoch in die Analyse und deren anschließende Interpretation mit ein. Vor allem der Begriff des Fremden spielt dabei eine wichtige Rolle.

Untersucht werden sowohl auf visueller als auch auf auditiver Ebene die einzelnen Einstellungen der Szenen. Eine Einstellung, die „kleinste *filmische Einheit*“ (Keutzer et al. 2014, S. 9) stellt die Abfolge von Bildern dar, in der die Kamera durchgehend läuft, also kein Schnitt erfolgt. Wichtig ist bei der Analyse dieser einzelnen Einstellungen die Kameraarbeit, oder „*mise en images*“, wie Prümm (2020, S. 17) sie nennt. Bei ihr können die verschiedenen Einstellungsgrößen, die Perspektiven, die Länge einer Einstellung, die Bewegungen der Kamera oder Objektbewegungen und die Achsenverhältnisse genau untersucht werden (vgl. Faulstich 2013, S. 117). Die Kamera nimmt dabei laut Prümm eine narrative Funktion ein. Sie erzählt uns eine Geschichte, zeigt uns Handlungsstränge und Figuren und blendet andere aus. Sie entscheidet, was wir sehen, was in den Vordergrund gerückt wird, und was sich im Off befindet (vgl. Prümm 2020, S. 18–19). Die filmische Auflösung bestimmt dabei, welche Einstellungsgrößen, Perspektiven, Bewegungen und Achsenverhältnisse vorherrschen und wie die Filmhandlung erzählt wird (vgl. Wulff 2021).

4.2.2 EINSTELLUNGSGRÖßEN

Je nach Analysehandbuch finden sich drei bis acht Einstellungsgrößen, die im Filmprotokoll festgehalten werden. Da im Film *Das finstere Tal* viele Aufnahmen im Freien gedreht wurden, verwende ich acht Einstellungsgrößen, um die Größen bei weiterer Entfernung besser zu differenzieren. Eine Einstellung wird dabei als solche gewertet, wenn ihre Dauer eine Sekunde oder länger beträgt (vgl. Faulstich 2013, S. 117–119). Keutzer et al. zufolge beschreibt die Einstellungsgröße „[...] die Nähe beziehungsweise Distanz, die das Publikum virtuell zu den Darstellern einnimmt (denn tatsächlich bleibt die Distanz zwischen Zuschauer und Leinwand beziehungsweise Bildschirm gleich)“ (Keutzer et al. 2014, S. 10–11). Folgende Größen werden bei meiner Untersuchung verwendet:

- Die Detailaufnahme („extreme close-up“) zeigt z. B. die Nase im Gesicht.
- Die Großaufnahme („close-up“) zeigt das ganze Gesicht.
- Die Nahaufnahme („close shot“) zeigt den Kopf und den Oberkörper eines Menschen bis zur Gürtellinie.
- Die Amerikanische Einstellung („medium shot“) zeigt den Menschen vom Kopf bis zu den Oberschenkeln, wo im Western der Colt zu hängen pflegt.
- Die Halbnahaufnahme („full shot“) zeigt den Menschen vom Kopf bis zu den Füßen.
- Die Halbtotale („medium long shot“) zeigt einen Teil eines Raumes, in dem sich der Mensch oder mehrere Menschen aufhalten.
- Die Totale („long shot“) zeigt den gesamten Raum mit allen Menschen.

- Die Weitaufnahme („extreme long shot“) schließlich zeigt z.B. eine weit ausgedehnte Landschaft im Western oder eine Galaxie im Science-Fiction-Film. (Faustich 2013, S. 119–120)

Dabei werden die ersten vier zu den ‚kleineren‘ und die letzten vier zu den ‚größeren‘ Einstellungsgrößen gezählt (vgl. Faustich 2013, S. 121–122). In der vorliegenden Filmanalyse wurde lediglich die Halbnahaufnahme angepasst, da diese meist vom Kopf bis zu den Hüften der Figuren definiert wird und nicht wie bei Faustich vom Kopf bis zu den Füßen. Ansonsten wäre sie leicht mit der Halbtotale zu verwechseln. Die folgende, für diese Arbeit erstellte Grafik stellt die verwendeten Einstellungsgrößen anschaulich dar (exklusive Weitaufnahme):

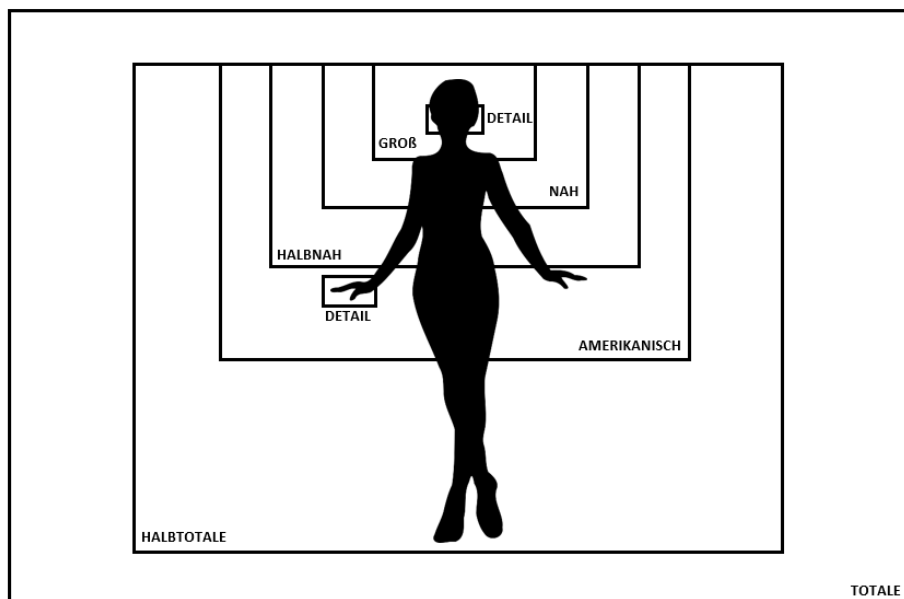


Abbildung 2: Einstellungsgrößen © Lisa Maria Stöbich.

4.2.3 KAMERAPERSPEKTIVEN

Faustich nennt fünf verschiedene Kameraperspektiven, die für die Analyse ebenso wichtig sind wie die Einstellungsgrößen:

- Die extreme Untersicht oder Froschperspektive („extreme low camera“) zeigt das Objekt vom Boden aus aufgenommen.
- Die Bauchsicht („low shot“) zeigt das Objekt aus leichter Untersicht.
- Die Normalsicht („normal camera height“) zeigt das Objekt in Augenhöhe.
- Die Aufsicht („high shot“) zeigt das Objekt leicht von oben.
- Und die extreme Aufsicht oder Vogelperspektive („extreme high shot“) zeigt das Objekt senkrecht von oben. (Faustich 2013, S. 123)

Die Perspektive sagt dabei etwas über die Figuren und deren Relation zueinander aus. Sie kann aber auch die Entwicklung eines Charakters darstellen, indem sie sich im Laufe des Films ändert. Oft gibt sie auch vor, wie das Publikum eine Figur wahrnehmen soll. Wird ein Charakter als überlegen dargestellt, wird dieser oft aus der Untersicht gezeigt (vgl. Faustich 2013, S. 123–

125). Gemäß Keutzer et al. wirkt die Figur hier „heroisch, souverän und überlegen, je nach Kontext gar bedrohlich“ (Keutzer et al. 2014, S. 13). Umgekehrt wirken die Figuren in der Aufsicht „unterlegen und schwach, bisweilen gar lächerlich“ (Keutzer et al. 2014, S. 13).

Sowohl Größe als auch Perspektive einer Einstellung sind zwei Komponenten der Kameraarbeit, die bei einer Filmanalyse auf keinen Fall fehlen sollten (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 9–10). Erweitert kann die visuelle Ebene schließlich auch um die Richtung werden, von der aus die Figuren oder Objekte gezeigt werden, was durch die Achsenverhältnisse angegeben wird.

4.2.4 ACHSENVERHÄLTNISSE

Wie Zuschauer*innen das Filmgeschehen einer Einstellung wahrnehmen, wird unter anderem durch das Verhältnis zwischen Handlungsachse und Wahrnehmungsachse/Blickachse beeinflusst. Diese können parallel zueinander verlaufen, wenn man etwa als Zuschauer*in einer Figur direkt ins Gesicht sieht. So wird gemäß Faulstich „eine größtmögliche emotionale Betroffenheit hervorgerufen“ (Faulstich 2013, S. 127). Auch laut Keutzer et al. entsteht durch diesen 0°-Winkel Nähe zur Figur im Bild, da sich der Blick der Figur mit dem der Rezipient*innen trifft. Auch beim 180°-Winkel befindet sich die Blickachse parallel zur Handlungsachse, jedoch beobachtet man die Figur von hinten und kann ihr beispielsweise beim Weggehen zusehen (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 18). Befindet sich die Wahrnehmungsachse dagegen im rechten Winkel zur Handlungsachse, also bei 90°, so wird Distanz zwischen dem Geschehen und den Betrachter*innen geschaffen. Dies geschieht etwa, wenn zwei Figuren im Dialog miteinander im Profil betrachtet werden. Die Rezipient*innen bleiben Außenstehende. Um die Zuschauer*innen wieder mehr ins Geschehen zu führen, kann das Achsenverhältnis auf 45° gebracht werden, so dass bei einem Gespräch etwa das Gesicht der sprechenden Figur schräg hinter der Schulter ihres Gegenübers zu beobachten ist. Um die Reaktion des Gegenübers im Dialog zu betonen, kann auch dessen Gesicht gezeigt werden, während der*die Sprecher*in sich im Off befindet (vgl. Faulstich 2013, S. 127). Keutzer et al. zufolge bleibt bei dieser Betrachtung der Figur die Kamera von ihr unbeobachtet, während Mimik und Gestik der Figur gut beobachtet werden können (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 19). „Diese im Grunde voyeuristische Grundhaltung bildet einen Grundpfeiler des narrativen Kinos und die vielleicht konventionellste Kameraposition des fiktionalen Films schlechthin“ (Keutzer et al. 2014, S. 19). Der Blickwinkel von 135° ist dagegen nicht vorteilhaft. Hier wird eine Figur von schräg hinten beobachtet. Weder ihre Mimik kann gesehen werden, noch das von ihr beobachtete Geschehen (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 19). Als vorteilhafter erweisen sich Einstellungen mit

einem 180°-Winkel. Auch hier wird die Figur von hinten betrachtet, jedoch ist das von ihr beobachtete Geschehen für die Zuschauer*innen gut sichtbar.

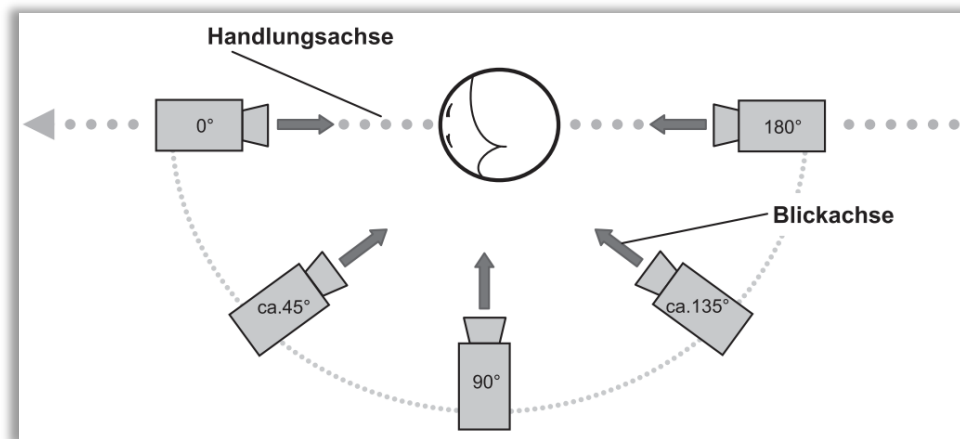


Abbildung 3: Handlungsachse und Blickachse. (Keutzer et al. 2014, S. 19)

4.2.5 BEWEGUNGEN

Bei den Bewegungen im Film wird zwischen der Kamerabewegung und der Objektbewegung unterschieden.

Die Kamera kann sich bei unverändertem Standpunkt im Raum um eine oder mehrere ihrer Achsen drehen (Schwenk) oder sich selbst durch den Raum bewegen. Man unterscheidet Aufwärts-, Abwärts-, Vorwärts-, Seitwärts- und Rückwärtsfahrt; Ran- und Rückfahrt; Voraus-, Parallel-, Verfolgungs- und Kreisfahrt. Beim Zoom bleibt die Kamera zwar statisch, jedoch ändern sich durch eine Veränderung der Brennweite Bildausschnitt und Schärfenbereich. (Keutzer et al. 2014, S. 25)

Die Objektbewegung dagegen bezeichnet die Bewegung der Figuren selbst. „Bei der Protokollierung der *Objektbewegung* („subject movement“) kann man in Haupt- und Nebenbewegung unterscheiden, im Vordergrund oder im Hintergrund, aus dem Bild heraus, in das Bild hinein oder entlang des Bildes“ (Faulstich 2013, S. 126). Erfolgt die Bewegung dabei im rechten Winkel zur Blickachse, so wird der*die Betrachtende wieder nur wenig ins Geschehen eingebunden, es wird Distanz zu den Figuren geschaffen (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 19).

Die Bewegungen der Kamera folgen dabei oft den Bewegungen der Figuren, und begleiten diese etwa beim Verlassen eines Raumes und beim Betreten des nächsten. Keutzer et al. zufolge nimmt die Kamera so eine Erzählinstanz ein und erfüllt das Bedürfnis der Zuseher*innen nach Informationen (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 20).

4.2.6 RAUM, LICHT UND FARBEN

Der Raum einer Sequenz wird oft unterschätzt, kann jedoch erheblich zu ihrer Bedeutung beitragen. So kann zum Beispiel räumliche Distanz zwischen Charakteren auch emotionale Distanzierung zeigen (vgl. Faulstich 2013, S. 148–150).

Auch der Einsatz von Beleuchtung als dramaturgisches Mittel kann die Bedeutung einer Sequenz erheblich beeinflussen. Mehrfachbelichtung, Überbelichtung oder Unterbelichtung können den Raum und die Stimmung im Film verändern. „Durch kalkulierte Beleuchtung werden vertraute Gegenstände und Schauplätze verfremdet, von ihrem Kontext isoliert und damit bedrohlich“ (Faulstich 2013, S. 150). Vor allem für den Begriff des Fremden ist dies in der vorliegenden Untersuchung von Bedeutung, da sich durch die Beleuchtung verändert, wer dem Publikum fremd erscheint. Jedoch betont Faulstich, dass eine Analyse des Lichts nur ergiebig ist, wenn im Film eine ungewöhnliche Beleuchtung vorherrscht, die von der „naturalistischen“ abweicht (vgl. Faulstich 2013, S. 151). Da dies im Film *Das finstere Tal* eher nicht der Fall ist, kommt das Element Licht zwar in der Analyse vor, hat aber nebensächlichen Charakter.

Bei der Filmbeleuchtung werden *natürliche Lichtquellen* verwendet, die sich am Drehort befinden, wie Sonnen- oder Mondlicht. Reichen diese nicht für die erwünschte Beleuchtung aus, werden sie durch *künstliche Lichtquellen* ergänzt, oder völlig ersetzt. Solche stellen all jene Quellen dar, die nicht ohne menschliches Eingreifen in der Natur vorkommen. Umstritten ist in diesem Bereich das Feuer, das einerseits natürliches Licht darstellt, andererseits aber von Menschenhand geschaffen wurde (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 49). Beim künstlichen Licht unterscheiden Keutzer et al. zwischen *Alltagslichtquellen* und *spezialisierten Lichtquellen*. Erstere sind all jene Lichtquellen, die sich im diegetischen Raum des Films befinden, also von den Figuren wahrgenommen werden. Dazu zählen etwa Lampen am Set, Kerzen, Fackeln, Lagerfeuer und vieles mehr. Da diese Lichtquellen oft das Filmbild nicht ausreichend beleuchten können, werden sie durch spezialisierte Lichtquellen unterstützt. Das sind speziell für die Filmbeleuchtung hergestellte Scheinwerfer, die das natürliche Licht sowie die Alltagslichtquellen imitieren und verstärken, sodass das Filmbild gut sichtbar beleuchtet wird. Diese Lichtquellen befinden sich in der Regel außerhalb des diegetischen Raumes, also im Off des Films. In Ausnahmefällen werden diese Lichtquellen ein Teil der diegetischen Welt. Das geschieht etwa in Musicals, wenn sich Scheinwerfer nicht im Off befinden, sondern im On und so auch von den Filmfiguren wahrgenommen werden (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 49–50).

Je nachdem, welche filmischen Effekte erzielt werden sollen, wird mehr oder weniger auf spezialisiertes Licht zurückgegriffen. Soll die Beleuchtung etwa sehr naturalistisch wirken, wird oft auf zusätzliche Lichtquellen verzichtet und es werden nur natürliches Licht und Alltagslichtquellen verwendet. So entsteht oft Über- oder Unterbelichtung und Figuren erscheinen nicht völlig ausgeleuchtet, sondern im Halbdunkel oder stark schattiert (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 50).

Neben dem Licht können auch die Farben eine wichtige Rolle im Film spielen. Sie werden oft für Atmosphäre oder Symbolik eingesetzt und sind bei einem bewussten Einsatz im Film auch sinnvoll für eine Analyse. Da in vielen Filmen die Farben aber keine offensichtliche Bedeutung zum Film beisteuern, wird ihre Analyse oftmals vernachlässigt (vgl. Faulstich 2013, S. 152). Aufgrund des begrenzten Ausmaßes der vorliegenden Analyse wird auch hier keine umfassende Untersuchung der Farben durchgeführt, sondern der Bereich wird mit dem des Lichtes zusammengefasst und die Grundstimmung des Raums steht im Zentrum.

4.2.7 SPRACHE UND GERÄUSCHE

Im auditiven Bereich des Films werden die Dialoge der Figuren, die Filmgeräusche sowie die Musik untersucht. Kühnel et al. zufolge umfasst die Ebene des Dialoges:

- (1) den **Dialog im engeren Sinne**,
- (2) den **inneren Monolog**, bei dem die Stimme einer Figur, die in Nah- oder Großaufnahme im Bild zu sehen ist, aus dem Off zu hören ist, und
- (3) den **Erzählerkommentar**, d.h. die Kommentierung des Filmgeschehens aus dem Off durch eine Erzähler-Stimme, sei es durch eine am Geschehen beteiligte, sei es durch eine außerhalb des Geschehens stehende Figur [...]. (Kühnel et al. 2016, S. 164)

Gemäß Faulstich werden Dialoge oft mit der visuellen Ebene des Films, mit den Einstellungsgrößen oder Perspektiven, abgestimmt. Der kombinierte Einsatz dieser beiden Ebenen kann gelungene Effekte erzeugen und bedeutungstragend für eine Filmsequenz sein (vgl. Faulstich 2013, S. 139–141).

Neben dem Gesprochenen im Film kommen auch andere Geräusche zum Einsatz, die ihren Beitrag zur Filmbedeutung leisten. Diese Geräusche werden „zur gezielten Wahrnehmungssteuerung des Publikums eingesetzt“ (Faulstich 2013, S. 141). Die Geräusche unterstützen dabei nicht nur das Bildmaterial, sondern eignen sich hervorragend Stimmung zu erzeugen. So werden sie oft dazu verwendet, Spannung aufzubauen, den Zuschauer*innen im Horrorfilm Angst zu machen oder Szenen intensiver zu gestalten (vgl. Faulstich 2013, S. 141). Kühnel et al. zufolge gibt es drei Arten von Geräuschen:

(1) **natürliche Geräusche**, die mit bestimmten Aktionen synchronisiert sind, die auch im Bild zu sehen sind, etwa das Zuschlagen einer Tür;

(2) **Hintergrund-Geräusche**, sogenannte Atmos, die nicht mit bestimmten Aktionen synchronisiert sind. Diese Soundeffekte sind z.B. Geräusche des Waldes, Verkehrslärm etc.;

(3) **künstliche Soundeffekte** (SFX), die in der Natur zum Teil nur abgeschwächt oder gar nicht vorkommen. Diese müssen von einem Geräuschemacher (dem sogenannten *foley artist*) produziert werden, so der Sound futuristischer Technologien, z.B. von Raumschiffantrieben oder Laserpistolen. (Kühnel et al. 2016, S. 164)

Häufig vernachlässigt wird bei der Filmanalyse jedoch ein weiteres Element: die Stille. Kühnel et al. zeigen, dass diese jedoch von großer Bedeutung für die Stimmung einer Sequenz sein kann. „In der Tat wirkt das Fehlen jeder Art von Ton beklemmend und beängstigend; es ist ein Mittel, das der Steigerung der Spannung, der *suspense* [...], dient“ (Kühnel et al. 2016, S. 163).

4.2.8 MUSIK

Die wichtigsten Funktionen der **Musik** im Spielfilm sind die **Illustrierung** und **Kommentierung** des Geschehens und der Gefühle der Figuren. Weiter soll durch die **Emotionalisierung des Zuschauers** die Wirkung eines Geschehens verstärkt und intensiviert werden. [...] Darüber hinaus hat Filmmusik eine **syntaktische Funktion**: sie **ordnet und strukturiert** einen Film. So kann der Musikeinsatz einerseits die Trennung zwischen zwei Handlungssträngen betonen, andererseits kann zur Verdeutlichung der Kontinuität der Handlung durch die Musik ein Übergang zwischen zwei Sequenzen geschaffen werden. (Kühnel et al. 2016, S. 164)

Trotz dieser wichtigen Funktionen der Musik wurde in der Wissenschaft der Filmanalyse lange Zeit die akustische Ebene vernachlässigt. Vor allem die Filmmusik kam laut Tieber lange zu kurz (vgl. Tieber 2020, S. 98). Faulstich zufolge liegt das daran, dass die Analyse der Filmmusik kein einfaches Unterfangen ist. Die Rezipient*innen nehmen sie meist nur unterbewusst wahr, während ihre bewusste Konzentration auf die Handlungsebene und besonders auf das Visuelle fokussiert ist. Dabei hält Faulstich die Analyse der musikalischen Ebene jedoch für äußerst wichtig, da Musik im Film Stimmung und Emotionen erzeugt. Die Rezipient*innen werden durch sie in die Stimmung des Films gezogen, fiebern mit den Held*innen mit, trauern um lieb gewonnene Charaktere oder bangen um das Wohl von anderen (vgl. Faulstich 2013, S. 143). Dieser Einsatz von Musik zur Erzeugung von Emotionen wird laut Faulstich *Stimmungstechnik* genannt. Weiters kann ein Musikstück auch bestimmte Sequenzen, Handlungsorte oder spezifische Figuren begleiten. Diese Art der Filmmusik nennt sich *Leitmotivtechnik* (vgl. Faulstich 2013, S. 144). Musikstücke dienen bei dieser Technik als „**Erkennungsmelodien**“ (Kühnel et al. 2016, S. 165). Darunter fällt etwa der berühmte *Imperial March* aus der *Star Wars*-Reihe¹⁸, der stets den drohenden Anmarsch des gefürchteten Bösewichts *Darth Vader* ankündigt. Die Melodie wird mittlerweile von zahlreichen Fans auf Anhieb erkannt und sofort

¹⁸ Star Wars, USA 1977, Regie: George Lucas, Drehbuch: George Lucas, 121 min.

mit dem Kult-Bösewicht in Verbindung gebracht. Dieses Beispiel zeigt, dass Filmmusik die Zuschauer*innen oft über das Ende eines Films hinaus begleitet, also einen ganz besonderen Eindruck hinterlässt.

Es ist also deutlich, dass die Musik einen Platz in der Filmanalyse braucht. Doch um sie analysieren zu können, müssen erst die verschiedenen Ebenen der Musik bestimmt werden. Faulstich unterscheidet zwischen der „Musik im Film“ im On des Films und der „Filmmusik“ im Off (vgl. Faulstich 2013, S. 142). Bei der Musik im On kommt die Quelle direkt im Film vor, eine Band spielt oder jemand singt im Film. Bei der Filmmusik im Off kommt ihre Quelle nicht im Film vor. Sie ist eine Bauform, ein dramaturgisches Mittel und wird als solches analysiert (vgl. Faulstich 2013, S. 142). Tieber teilt diese beiden Musikformen in *diegetische* und *extra-diegetische* Musik ein (vgl. Tieber 2020, S. 103).

Vereinfacht gesagt ist diegetischer Ton und diegetische Musik alles, was die Figuren der erzählten Welt hören können. Extra-diegetische Musik hingegen kann nur von den Zusehern gehört werden. Diese grundsätzliche Unterscheidung ist wichtiger als der Umstand, ob die Quelle der Musik nun im Bild zu sehen ist (on) oder nicht (off). (Tieber 2020, S. 103)

Ausschlaggebend ist für Tieber also die Frage, ob die Musik nur vom Publikum wahrgenommen wird (extra-diegetisch) oder auch von den Filmfiguren (diegetisch). Doch diese strikte Einteilung ist dem Autor zufolge umstritten, denn oftmals finden sich verschiedene Varianten der Musik im Film wieder, die weder völlig diegetisch noch völlig extra-diegetisch sind. Er nennt beispielsweise die meta-diegetische Musik, die von einigen Filmfiguren gehört wird, von anderen jedoch nicht. Ein Beispiel hierfür ist die Musik, die eine Figur nur in ihrem Kopf hört. Auch gibt es Musikstücke, die diegetisch beginnen und dann durch extra-diegetische Elemente erweitert werden. So verhält es sich beispielsweise bei Musicals, bei denen jemand im On zu singen beginnt, dann jedoch von Instrumenten im Off begleitet wird (vgl. Tieber 2020, S. 104). Oftmals wird in Filmen bewusst mit der Grenze zwischen diegetischer und extra-diegetischer Musik gespielt. Dies geschieht beispielsweise, wenn die bisher vermeintlich extra-diegetische Musik plötzlich ins On des Films rückt. Als Beispiel nennt Tieber die Filme des US-Amerikanischen Komikers, Schauspielers und Regisseurs Mel Brooks, bei denen plötzlich an einem völlig unerwarteten Ort wie dem Wilden Westen eine Big Band in Erscheinung tritt. Hier wird das Spiel mit der Diegese zum Stilmittel für die Komik (vgl. Tieber 2020, S. 104). Die Unterscheidung zwischen diegetisch und extra-diegetisch ist also nicht immer eindeutig. Tieber betont: „Die möglichen Beziehungen von Musik und Narration, von Bild und Ton sind vielfältiger als dies mit der Feststellung, ob Musik nun Teil der Diegese ist oder nicht, ob die Quelle der Musik im Bild zu sehen ist oder nicht, beschrieben werden kann“ (Tieber 2020, S. 104).

Für die Analyse der Musik im Film und der Filmmusik sind Faulstich zufolge Kenntnisse der Musikanalyse und der Musikwissenschaften hilfreich. Mit Ihnen kann man Dynamik, Tempo, Rhythmus und viele weitere Elemente analysieren. Wenn man diese Art der Analyse nicht beherrscht, so kann trotzdem die Stimmung und Art der Musik beschrieben werden (vgl. Faulstich 2013, S. 143). In meiner Analyse werde ich mich auf diese vereinfachte Art der Beschreibung beschränken sowie auf die Einteilung in diegetische und extra-diegetische Musik.

4.2.9 DIE ZEIT DES FILMS

Anders als bei literarischen Werken wird die Zeit im Film nicht durch grammatische Tempus-Markierungen dargestellt. Eine Ausnahme stellen sprachliche Erzählinstanzen dar, die mithilfe von Tempus-Markierungen zeigen können, dass sich das Geschehen in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft abspielt. Ansonsten ist ein Film darauf angewiesen, durch andere Mittel das Verhältnis zwischen Darstellungszeit (Zeit des *discours*) und dargestellter Zeit (Zeit der *histoire*) zu zeigen (vgl. Kuhn 2020, 245–246). Dieses Verhältnis wird laut Kuhn *narrative Geschwindigkeit* oder *Dauer* genannt. Hier wird beobachtet, wie viel Darstellungszeit benötigt wird, um die dargestellte Zeit, also die Handlungszeit, zu zeigen. So lässt sich das *narrative Tempo* eines Films oder einzelner Filmsequenzen erläutern (vgl. Kuhn 2020, 246). Kuhn unterscheidet dabei zwischen fünf verschiedenen Varianten:

- 1.) *Zeitdeckendes Erzählen* (Szene) liegt vor, wenn die dargestellte Zeit ungefähr der Darstellungszeit entspricht.
- 2.) *Zeitdehnendes Erzählen* (Dehnung) liegt vor, wenn die Darstellungszeit größer ist als die dargestellte Zeit.
- 3.) *Zeitraffendes Erzählen* (Raffung, Summary) liegt vor, wenn die Darstellungszeit kleiner ist als die dargestellte Zeit.
- 4.) Eine *Ellipse* (Zeitsprung, Auslassung) liegt vor, wenn ein beliebig großer Teil der *histoire* übersprungen wird.
- 5.) Eine (deskriptive) *Pause* liegt vor, wenn der *discours* weitergeht, während die *histoire* stillsteht. (Kuhn 2020, 247)

Nach Kuhn findet in filmischen Szenen und Sequenzen in der Regel das zeitdeckende Erzählen statt, also ist die Darstellungszeit ident mit der dargestellten Zeit. Einen Ausnahmefall stellen *Montagesequenzen* dar, in denen Szenen zeitraffend zusammengeschnitten werden, so dass die Darstellungszeit kürzer ist als die dargestellte Zeit. Zwischen den einzelnen Sequenzen gibt es im Normalfall Ellipsen, also Zeitsprünge. So findet auch im gesamten Film in der Regel ein zeitraffendes Erzählen statt (vgl. Kuhn 2020, 247).

Dabei kann die „Audiovision durch **Beschleunigung** (>fast motion<) und **Verlangsamung** (>slow motion<) auch die Zeit der Darstellung verändern, doch wird dadurch der Realitätseindruck stark gemindert, so dass diese Techniken immer nur in Ausnahmesituationen

eingesetzt werden“ (Hickethier 2012, S. 132). Die Beschleunigung wird dazu verwendet, Szenen komisch erscheinen zu lassen, während durch die Verlangsamung ein psychischer Ausnahmezustand der Figuren gezeigt wird. Slow Motion (Zeitlupe) wird „häufig in Situationen der Angst, des Erschreckens, des Todes eingesetzt [...]“ (Hickethier 2012, S. 132). Durch dieses Stilmittel wird das von Kuhn beschriebene zeitdehnende Erzählen erreicht, in dem die Darstellungszeit länger ist als die dargestellte Zeit der Filmhandlung.

Die soeben beschriebenen Bausteine der visuellen und auditiven Ebene sowie die Zeit des Films werden im Zuge der vorliegenden Arbeit teils im Filmprotokoll erfasst und teils in der anschließenden Analyse behandelt. Je nach Ausmaß ihrer Verwendung und ihrer Bedeutung werden einige Bereiche umfassender dargestellt als andere, und manche werden sich in einigen Einstellungen gar nicht finden.

Nach der Analyse der verschiedenen Filmbausteine werden die Ergebnisse diskutiert und interpretiert. Hier wird gezeigt, auf welche Art und Weise das Konzept des ‚Fremden‘ im Film verkörpert wird und wie sich dieses im Laufe des Films verändert. So wird in diesem Kapitel die erste Forschungsfrage beantwortet. Aufgrund der Ergebnisse wird anschließend in [Kapitel 8 – Fazit und Ausblick](#) evaluiert, ob der Film Potential für das ästhetische und kulturelle Lernen im DaF/DaZ-Unterricht hat, womit die zweite Forschungsfrage beantwortet wird.

III. FILMANALYSE

5 ECKDATEN UND HANDLUNG DES FILMS



Regie: Andreas Prochaska
Drehbuch: Andreas Prochaska, Martin Ambrosch
Produktionsland: Österreich, Deutschland
Erscheinungsjahr: 2014
Spieldauer: 115 Minuten
Genre: Alpenwestern/Drama

Abbildung 4: Filmplakat. (Filmstarts o.D.)

Das finstere Tal ist eine 2014 erschienene Verfilmung des gleichnamigen Romans von Thomas Willmann. Der Alpenwestern kombiniert das klassische Genre des Western mit der düsteren Stimmung eines Bergsdorfes in den Alpen. Regie führt Andreas Prochaska und in den Hauptrollen finden sich Sam Riley (Greider), Paula Beer (Luzi) und Tobias Moretti (Hans Brenner).¹⁹

Ende des 19. Jahrhunderts kommt der Amerikaner Greider in ein Bergsdorf in den Alpen. Mit sich hat er ein Pferd und ein gepacktes Maultier. Im Dorf angekommen bietet sich ihm eine düstere und abweisende Stimmung. Dennoch bittet der Fremde um Quartier für den Winter. Nachdem er den Söhnen des Dorfpatriarchen einen Beutel Gold gibt und sich als Fotograf ausweist, gewähren ihm diese seine Bitte und befehlen der Witwe Gader und ihrer Tochter Luzi, den Fremden unterzubringen und sich um ihn zu kümmern.

Greider spricht nicht viel, macht Fotos und fügt sich in das Leben im Haushalt ein. Luzi und ihr Verlobter Lukas warten ohne Vorfreude auf ihre Hochzeit, die zu Winterbeginn stattfinden soll, denn das Dorf hütet ein dunkles Geheimnis. Jede Frau wird in der Hochzeitsnacht zu den Söhnen des Brenner-Bauern gebracht und muss dortbleiben, bis sie ihr erstes Kind erwartet. So

¹⁹ Siehe Filmstarts (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.filmstarts.de/kritiken/212028.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022. und 3sat (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.3sat.de/film/spielfilm/das-finstere-tal-100.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022.

halten die Brenner ihre patriarchale Vorherrschaft aufrecht und unterdrücken das Dorf. Wer diesem Schicksal entkommen will, der wird bestraft.

Nach dem ersten Schneefall stirbt einer der Brenner-Brüder bei einem vermeintlichen Arbeitsunfall. Ein zweiter Bruder stirbt kurz später auf mysteriöse Art und Weise während der Jagd. Die verbleibenden Brüder verdächtigen schnell den fremden Amerikaner. Dieser taucht unter und kehrt erst am Tag der Hochzeit von Luzi und Lukas zurück, als er Luzi am Weg zum Hof der Brenner-Brüder von diesen befreit. Bald folgt der bittere Rachezug Greiders an den restlichen Brenner-Brüdern, denn auch der Fremde hütet ein düsteres Geheimnis, das ihn in das versteckte Gebirgsdorf gebracht hat.²⁰

Es handelt sich bei dem Film um eine Rahmenerzählung, die von der Protagonistin Luzi erzählt wird. Sie befindet sich dabei zeitlich am Ende des Films und schildert rückgreifend die Geschehnisse von dem Moment an, als Greider ins Dorf kommt, bis er dieses wieder verlässt. Die Rahmenerzählung wird zu Beginn nur durch die Narration im Off gezeigt, das Filmgeschehen beginnt direkt mit Greiders Ankunft im Tal in der Vergangenheit. Erst zum Ende des Films kommt der*die Rezipient*in in den Raum der Rahmenerzählung und in die Zeit der Gegenwart.²¹

Die Zuschauer*innen erleben die Handlung durch die (*audio-*)visuelle Erzählinstanz (das sicht- und hörbare Filmgeschehen). Diese beinhaltet einerseits die visuelle Ebene, die uns mithilfe der bewegten Bilder und deren Montage eine Geschichte erzählt, und andererseits die auditive Ebene, die diese Erzählung mit Dialogen, Geräuschen und Musik unterstützt. Darüber hinaus findet sich im Film auch eine *sprachliche narrative Instanz* in Form eines *Voiceover*. Die Protagonistin Luzi begleitet das Geschehen mit Erzählungen, die die (*audio-*)visuelle Erzählinstanz unterstützen und den Zuschauer*innen zusätzlich Informationen liefern. Dabei befindet sie sich im Off, ist jedoch eine *intradiegetische* Erzählerin, da sie sich innerhalb der erzählten Welt – der Diegese – befindet (vgl. Kuhn 2020, 240–241). Weiters handelt es sich bei Luzi teilweise um eine *heterodiegetische* und teilweise um eine *homodiegetische Erzählinstanz*. Als heterodiegetische Erzählerin fungiert sie, als sie die Geschichte von Greiders Mutter und deren Schicksal erzählt, da sie selbst nicht in der Geschichte vorkommt. Als sie zu Beginn und am Ende des Films über Greiders Ankunft und Abreise erzählt, zeigt sie sich als

²⁰ Siehe Filmstarts (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.filmstarts.de/kritiken/212028.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022. und 3sat (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.3sat.de/film/spielfilm/das-finstere-tal-100.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022.

²¹ Siehe Wulff, Hans Jürgen (2022): Rahmenerzählung. Online verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/r:rahmenerzahlung-4665>, zuletzt aktualisiert am 23.03.2022, zuletzt geprüft am 27.01.2023.

homodiegetische Erzählerin, denn hier ist sie Teil des Geschehens (vgl. Kuhn 2020, 242). Die Erzählerin Luzi ist nicht gleichzusetzen mit der Figur, die im Film zu sehen ist, denn als narrative Instanz befindet sie sich in der Gegenwart der Rezipient*innen, während sich die Filmfigur Luzi in der Vergangenheit der Erzählung befindet. Lediglich am Ende des Films verschmelzen Figur und Erzählerin, als das Filmgeschehen die Zeit der Rahmenerzählung einholt.

6 AUSWAHL DER SZENEN UND SZENENANALYSE

Zwei verschiedene Szenen und eine Sequenz wurden für die Protokollierung und Analyse ausgewählt. Bei der ersten handelt es sich um den Einzug Greiders ins Dorf zu Beginn des Films. In der zweiten Szene unterhalten sich Greider, Luzi und ihre Mutter miteinander über Amerika und die Brenner-Brüder. Die dritte ausgewählte Sequenz stellt eine Rückblende dar und zeigt sich als Schlüsselsequenz zur Filmhandlung. In vier Szenen wird hier mehr über Greiders Herkunft, die Geheimnisse des Dorfes und den Grund für Greiders Erscheinen offenbart. Die beiden Szenen und die Sequenz wurden ausgewählt, weil sie die Darstellung des Fremden im Film und die Wandlung des Begriffes im Laufe des Films zeigen.

Im folgenden Kapitel werden die ausgewählten Filmszenen zunächst tabellarisch in einem Einstellungsprotokoll dokumentiert. Anschließend wird jeweils eine Abfolge von Screenshots gezeigt, um die Analyse zu unterstützen. Danach werden die verwendeten Filmbausteine analysiert und auf den Begriff des Fremden hin untersucht. Dies erfolgt jeweils getrennt auf der visuellen und der auditiven Ebene, wobei sich die Ebenen teilweise überlappen. Auch die Darstellungszeit sowie die dargestellte Zeit werden anhand der Szenen analysiert.

6.1 SZENE 1 – GREIDERS ANKUNFT IM TAL

Diese Szene wurde ausgewählt, weil sie Greiders Ankunft und seine Aufnahme im Dorf zeigt. Hier wird deutlich, dass Greider ein Fremder ist, und nicht mit offenen Armen willkommen geheißen wird.

6.1.1 EINSTELLUNGSPROTOKOLL

E-Nr.	t(s)	t(total)	E-G.	P	Bildinhalt	Sprache	Ton/Musik
1	12	00:06:30	HT/T	NS	Männer stehen um einen Haufen gestapelter Holzstämme und arbeiten. Greider reitet von rechts	Luzi als Erzählerin im Off (in Dialekt): Wie der Fremde den Weg zu uns	Dorfgeräusche (Säge: stoppt); Geräusch der

					unten ins Bild und führt ein Maultier mit sich. Die Männer unterbrechen ihre Arbeit und beobachten Greider. Er wird von schräg hinten gezeigt und die Kamera folgt ihm.	gefunden hat, das weiß keiner. Weil dass da einer lebt, so nah unterm Himmel, das war unten kaum mehr als eine halb vergessene Legende.	Pferdeschritte, Wiehern.
2	13	00:06:42	HT	NS	Männer mit einer Säge, die beim Holzstapel stehen, werden gezeigt. Sie beobachten weiter Greider. Er reitet von rechts ins Bild. Kamera folgt ihm, er wird von der Seite gezeigt.	Aber das war den Leuten da heroben gerade recht so.	Hufgeräusche; Im Hintergrund Wind und Vogelgezwitscher.
3	9	00:06:55	HT	NS/ AS	Greider reitet weiter. Er wird nun von der anderen Seite gezeigt. Zwei Reiter beginnen ihm zu folgen.		Dorfgeräusche und Pferdegeräusche.
4	4	00:07:04	T	NS	Greider reitet weiter. Kommt vor ein großes Holzhaus, wo zwei Männer und eine Frau davorstehen. Greider hält sein Pferd an.		Wie in 3. Hufgeräusche hören auf.
5	4	00:07:08	HT	NS	Greider sieht sich um.		Dorfgeräusche, Hufgeräusche der sich nähernden Reiter
6	4	00:07:12	T	AS	Menschen zu Fuß und Reiter nähern sich. Greider sieht sich nach ihnen um.		Wie 5.
7	4	00:07:16	T	NS	Großes Holzhaus von schräg vorne, mit Menschen davor.		Wie 5.
8	2	00:07:20	HN	NS	Einer der Brenner-Brüder, auf dem Pferd mit finsterem Blick.		Stille, mit leichten Hintergrundgeräuschen.
9	2	00:07:22	HN	NS	Ein anderer Reiter wird gezeigt.		Wie 8.
10	3	00:07:24	N	NS	Hans Brenner im Profil (fokussiert) zwischen zwei seiner Brüder (nicht fokussiert/unscharf).	Hans Brenner: Wer bist?	Leise Hintergrundgeräusche (Wind).
11	2	00:07:27	HN	NS	Greider sitzt auf dem Pferd.	Greider: Greider.	Wie 10.
12	2	00:07:29	N	NS	Brenner von vorne.	Hans Brenner: Was willst du da bei uns?	Wie 10.
13	3	00:07:31	G	NS	Greider von schräg vorne.	Greider: Quartier.	Wie 10.
14	2	00:07:34	N	NS	Drei Brenner-Brüder im Profil. Fokus auf dem hinteren mit Augenklappe. Neben ihm ein Pferd.	Brenner-Bruder: Schau lieber, dass du glei umkehrst!	Wie 10.
15	3	00:07:36	HN	NS	Greider von schräg vorne. Betrachtet den Sprecher. Sein Pferd tänzelt leicht.		Wie 10.
16	2	00:07:39	N	NS	Ein weiterer Brenner Bruder von schräg vorne.	Brenner im Bild: Hast ned gehört?	Leichte Hintergrundgeräusche.

17	3	00:07:41	HN	NS	Der Wirt und die Wirtin sind von schräg vorne zu sehen, mit finsterem Gesichtsausdruck.		Wie 16.
18	3	00:07:44	G	NS	Greider von schräg vorne.		Wie 16.
19	2	00:07:47	N	NS	Brenner-Bruder von schräg vorne.		Wie 16.
20	2	00:07:49	N	NS	Hans Brenner und ein Bruder von vorne. Sein Bruder sieht von ihm zu Greider.		Wie 16.
21	11	00:07:51	HT	NS	Greider steigt ab, holt etwas aus seinen Satteltaschen, geht ein paar Schritte auf die Brüder zu, bleibt stehen und wirft einen kleinen Beutel. Hans Brenner fängt den Beutel.		Geräusche vom Absteigen und Wühlen in den Satteltaschen.
22	6	00:08:02	N	NS	Hans Brenner von vorne, wirft einen Blick nach unten auf den Beutel und sieht dann wieder Greider an.	Hans Brenner: Wie lang hast du gesagt, möchtest du bleiben?	Klimpern von Münzen.
23	3	00:08:08	G	NS	Greider von schräg vorne.	Greider: Den Winter.	Wind.
24	10	00:08:11	HT	NS	Greider von hinten, ihm gegenüber vier der Brenner Brüder im Halbkreis. Hans Brenner gibt dem Bruder zu seiner rechten den Geldbeutel. Dieser begutachtet den Beutel, sieht dann zu Greider. Er lacht und steckt sich den Geldbeutel in die Jacke.	Bruder: Wird ned reichen, der oane Beidl.	Geräusche vom Geldbeutel. Lachen des Bruders.
25	3	00:08:21	N	NS	Greider von schräg vorne mit finsterem Blick.		Lachen des Bruders.
26	3	00:08:24	N	NS	Hans Brenner von vorne.	Hans Brenner: Was willst du da überhaupt?	Leichte Hintergrundgeräusche.

6.1.2 SCREENSHOTS





Abbildung 5: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)

6.1.3 VISUELLE EBENE

Die Szene ist von Feindseligkeit geprägt, was sich sowohl durch die allgemeine Stimmung als auch durch die einzelnen Filmbausteine zeigt. Als Greider zu Beginn ins Dorf reitet, reitet er im rechten Winkel zur Blickachse, ein Achsenverhältnis, das laut Faulstich (vgl. 2013, S. 127) die Zuseher*innen aus dem Geschehen fernhält und sie zu außenstehenden Beobachter*innen macht. Auch Keutzer et al. zufolge, wird hier Distanz zu den Rezipient*innen geschaffen (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 19). Hier ist also Greider aus Sicht des Dorfes, das ihn ebenfalls beobachtet, ein Fremder.

In den ersten fünf Einstellungen werden alle Figuren aus der Normalsicht gezeigt. In Einstellung 6 wird Greider dann in der Totalen aus der Aufsicht gezeigt. Laut Keutzer et al. zeigt dies eine Position der Schwäche und Unterlegenheit (vgl. Keutzer et al. 2014, S. 13). Dieser Eindruck wird dadurch verdeutlicht, dass Greider sich umsieht und die Dorfbewohner*innen ihm immer näherkommen. Er wirkt umzingelt.

Auch Hans Brenner, der in Einstellung 10 zum ersten Mal ins Bild kommt, wird zunächst im rechten Winkel zur Blickachse gezeigt. Zwar ist er keineswegs fremd im Dorf, jedoch könnte dieser Blickwinkel dazu dienen, zu verdeutlichen, dass er der wichtigste Antagonist zu Greider ist. Auch hier wird demnach wieder Distanz zum Publikum aufgebaut. In dem Gespräch geht es darum, dass Greider um Quartier bittet und im Dorf überwintern möchte. Dabei werden die Brenner-Brüder großteils in Nahaufnahme gezeigt, Greider jedoch abwechselnd in

Halbnahaufnahme und Großaufnahme. Dieser Einsatz der Großaufnahme dient dazu, den Zuschauer*innen zu zeigen, dass es sich bei Greider um den Protagonisten des Films handelt, im Gegensatz zu den Brenner-Brüdern. Somit wird bereits eine gewisse Nähe zu ihm aufgebaut. Auch die Kamera folgt stets Greider und seinem Ritt ins Dorf, er ist offensichtlich die Hauptfigur der Szene. Die Arbeiter mit der Säge und die einfachen Holzhäuser zeigen den Rezipient*innen, dass es sich beim Leben im Dorf um ein hartes und bescheidenes handelt. Auch diese Darstellung dient dazu, eine abschreckende Wirkung auf Greider zu haben.

Der Raum dieser Szene bleibt durchgehend das neblige Dorf im dumpfen Tageslicht. Das dunstige Wetter sorgt dafür, dass eine düstere Stimmung entsteht, obwohl sich die Sequenz am helllichten Tag abspielt. In den Einstellungen wurde ausschließlich die natürliche Lichtquelle des dumpfen Tageslichtes verwendet, die ausreichend ist, um die Figuren und die Handlung zu beleuchten. Künstliches Licht ist hier nicht notwendig, da hier eine naturalistische Beleuchtung vorherrscht, die so naturgetreu wie möglich wirken soll. Die vorkommenden Farben sind neutrale, natürliche Töne. Das Gras im dunklen, nicht sehr intensiven Grün deutet an, dass der Winter naht. Die Häuser sind aus dunklem gräulich-braunem Holz und die Kleidung der Menschen ist in dunklen Erdtönen – braun, schwarz, grau – gehalten. All diese optischen Filmbausteine verstärken die düstere und abschreckende Stimmung der Szene. Dieser Eindruck wird durch die starre, abweisende Mimik aller Anwesenden verstärkt. Auch die Wirtsleute werden in dem Gespräch eingeblendet, sie sagen jedoch nichts. Sie beobachten die Szene, abwartend, ob der Fremde bleiben darf, oder gehen muss. Dass diese beiden Figuren hier eingeblendet werden, ist kein Zufall, sondern eine Anspielung auf ihre spätere Rolle in der Rückblende des Films.

6.1.4 AUDITIVE EBENE

Durch die Abwesenheit von Musik wirken die Geräusche der Sequenz intensiv und einschneidend. Dabei kommen die in [Kapitel 4.2.7 – Sprache und Geräusche](#) erwähnten natürlichen Geräusche und Hintergrundgeräusche vor. Man hört Pferde, Vogelgezwitscher und andere leise Geräusche im Dorf. Dabei fällt durch die vorherrschende Stille sofort auf, dass die Sägegeräusche in Einstellung 1 verstummen, als die Arbeiter den Neuankömmling sehen. Das Geklimper der Münzen in den Einstellungen 22 und 24 und das schrille Gelächter des Brenner-Bruders in Einstellungen 24 und 25 sticht deutlich hervor. Sowohl diese Geräusche als auch die Stille, die zwischendurch dominiert, bauen Spannung auf, wirken bedrückend und verkörpern die angespannte Stimmung, die die Szene durchzieht.

In den ersten beiden Einstellungen ist im Off Luzis Stimme in Form eines Erzählerkommentars zu hören: „Wie der Fremde den Weg zu uns gefunden hat, das weiß keiner. Weil dass da einer lebt, so nah unterm Himmel, das war unten kaum mehr als eine halb vergessene Legende. Aber das war den Leuten da heroben gerade recht so.“ Ihr Kommentar spielt auf die Abgeschiedenheit des Gebirgsdorfes an und darauf, dass diese Abgeschiedenheit erwünscht ist. Fremde scheinen sich hierhin nur selten zu verirren, und genau so wollen es die Bewohner*innen auch.

Gesprochen wird in der Szene nur wenig, und wenn, dann oft in ein- oder zweisilbigen Sätzen. Auch diese Wortkargheit verdeutlicht die Spannung und die Distanz, die zwischen den Figuren herrscht. So fragt Hans Brenner ohne Begrüßung: „Wer bist?“. Sein Tonfall ist ausladend und abweisend. Die Gesichter dazu sind düster, ein Lächeln ist nicht zu sehen. Greiders Antwort ist knapp und emotionslos, als er seinen Namen nennt. In Einstellung 12 fragt Hans Brenner: „Was willst du da bei uns?“ Dieses „bei uns“ zeigt wieder den Status als Außenstehender, den Greider hier hat. Er ist der Fremde, der in den Raum des „Uns“ tritt und nicht willkommen ist. Als Greider mit „Quartier“ antwortet, entgegnet einer der Brenner-Brüder: „Schau lieber, dass du glei umkehrst.“ Hier kommt deutlich die Feindseligkeit der Brüder gegenüber dem Fremden zum Ausdruck. Greider versucht nicht lange sie mit Worten zu überzeugen, sondern wirft ihnen stattdessen einen Beutel Münzen zu.

Das schrille Lachen des Brenner-Bruders, als er erklärt, das Gold würde für den Winter nicht ausreichen, wirkt beunruhigend. Abgeschlossen wird die Szene schließlich mit Hans Brenners Frage: „Was willst du da überhaupt?“ Diese wird in der nächsten Szene beantwortet, in der Greider Fotos von den Dorfbewohner*innen macht und sich als Fotograf zeigt.

In der gesamten Szene herrscht zeitdeckendes Erzählen. Es gibt weder Ellipsen, noch werden slow motion oder fast motion eingesetzt. Das Publikum verfolgt Greider auf Schritt und Tritt und keine Sekunde der Filmhandlung wird von der Kamera ausgespart. Somit ist in dieser Szene die Darstellungszeit identisch mit der dargestellten Zeit. Es herrscht ein langsames Filmtempo vor, der*die Rezipient*in wartet oft gespannt darauf zu sehen, was als nächstes passiert und wie die Figuren auf das Zusammentreffen reagieren.

6.2 SZENE 2 – GESPRÄCH ÜBER AMERIKA UND DIE BRENNER-BRÜDER

In der zweiten ausgewählten Szene tritt ein anderer Aspekt des Fremden in Erscheinung. Luzi fragt Greider nach den ‚Indianern‘ in Amerika und zeigt Faszination und Neugierde für dieses

Thema. Im zweiten Teil des Gesprächs befragt Greider Luzis Mutter zu des Söhnen des Brenner-Bauern.

6.2.1 EINSTELLUNGSPROTOKOLL

E-Nr.	t(s)	t(total)	E-G.	P	Bildinhalt	Sprache	Ton/Musik
1	3	00:13:11	D	AS	Greider isst Suppe.		Geräusche der Holzlöffel in den Suppentellern. Knistern des Kaminfeuers.
2	7	00:13:14	A	NS	Greider, Luzi und ihre Mutter sitzen gemeinsam am Esstisch und essen Suppe.		Wie 1.
3	3	00:13:21	G	NS	Luzi in Großaufnahme, sie sieht nach unten auf ihren Teller. Als ihre Mutter spricht, sieht sie zuerst diese und dann Greider an.	Luzis Mutter: Sie machen also Bilder?	Knistern des Kaminfeuers Luzi legt ihren Löffel ab.
4	2	00:13:24	G	NS	Greider lächelt und antwortet.	Greider (bestätigend): Mhm-hm.	Wie 1.
5	2	00:13:26	G	NS	Luzis Mutter sieht nach unten auf ihren Teller. Sieht dann zu Greider auf.	Luzis Mutter: Mit so einem Kasten?	Wie 1.
6	2	00:13:28	G	NS	Greider lächelt noch immer und nickt. Sieht von Luzis Mutter zu Luzi als diese spricht.	Luzi: Und von was willst du da jetzt Bilder machen?	Knistern des Kaminfeuers.
7	2	00:13:30	G	NS	Luzi direkt von vorne, sieht zu Greider.	Luzi beendet den Satz aus Einstellung 6.	Wie 6.
8	5	00:13:32	G	NS	Greider lächelt kurz und nickt als Antwort auf die Frage.	Luzi: Von unserem Tal? Luzi: Aha.	Wie 6.
9	2	00:13:37	G	NS	Luzi wendet den Blick wieder von unten zu Greider.	Luzi: Und du kommst echt aus Amerika?	Wie 6.
10	2	00:13:39	G	NS	Greider lächelt und nickt.	Greider: Ja.	Wie 6.
11	3	00:13:41	G	NS	Luzi sieht kurz nach unten, dann wieder zu Greider.	Luzi (neugierig): Gibt's da wirklich Indianer?	Wie 6.
12	4	00:13:44	G	NS	Greider lächelt. Sieht kurz zu Luzis Mutter, dann wieder zu Luzi und nickt.	Greider: Ja.	Greider lacht kurz leise. Knistern des Kaminfeuers
13	6	00:13:48	G	NS	Luzi sieht Greider neugierig an. Luzi sieht nach unten und lächelt erstaunt.	Luzi: Hast du schon einmal einen gesehen? Greider (bestätigend): Mhm-hm.	Knistern des Kaminfeuers. Luzi (erstaunt) lacht kurz leise.

						Luzi: Echt?	
14	2	00:13:54	G	NS	Greider nickt. Führt den Suppenlöffel zum Mund.	Greider: Ja.	Knistern des Kaminfeuers.
15	2	00:13:56	G	NS	Luzi schaut nach unten und dann wieder zu Greider.	Luzi (neugierig): Und wieso sprichst dann Deutsch?	Wie 14.
16	5	00:13:58	G	NS	Greider antwortet.	Greider: Meine Mutter hat's mir beigebracht. Luzi: Woher kann die unsere Sprache?	Wie 14.
17	2	00:14:03	G	NS	Luzi sieht von Greider zu ihrer Mutter als diese spricht.	Luzis Mutter: Luzi, jetzt hörst aber auf!	Wie 14.
18	2	00:14:05	G	NS	Luzis Mutter sieht ihre Tochter ermahmend an. Sieht dann wieder auf ihren Teller und isst weiter.	Luzis Mutter: Frag ned so viel.	Knistern des Kaminfeuers. Geräusch des Löffels im Suppenteller.
19	12	00:14:07	G	NS	Greider sieht zu Luzis Mutter. Sieht dann nach unten und isst auch weiter. Greider sieht wieder Luzis Mutter an.	Greider: Die Männer.	Knistern des Kaminfeuers. Geräusch des Löffels im Teller, Greider schlürft Suppe.
20	5	00:14:19	G	NS	Luzi sieht nach unten und schweigt.	Greider: Wer sind die?	Knistern des Kaminfeuers.
21	5	00:14:24	G	NS	Luzis Mutter hat den Blick ebenfalls nach unten gewendet. Sieht nach oben zu Greider.	Luzis Mutter: Die Söhne. Vom Brenner-Bauern.	Knistern des Kaminfeuers und Löffelgeräusche.
22	6	00:14:29	G	NS	Greider hat den Blick auf Luzis Mutter gerichtet. Nickt leicht, richtet den Blick kurz nach unten, dann wieder nach oben.	Greider: Alle sechs?	Wie 21.
23	4	00:14:35	G	NS	Luzis Mutter nickt mit Blick auf Greider. Sie isst weiter.	Luzis Mutter (bestätigend): Mhm-hm.	Wie 21.
24	3	00:14:39	G	NS	Greider blickt weiterhin auf Luzis Mutter, dann nach unten.		Wie 21.
25	3	00:14:42	G	NS	Luzis Mutter sieht Greider an.	Luzis Mutter: Brenner-Bauer schafft an, was da heroben passiert.	Knistern des Kaminfeuers.
26	7	00:14:45	G	NS	Luzi von vorne mit düsterem Blick nach unten gerichtet. Sie blinzelt und wirkt bedrückt.	Luzis Mutter: Aber der sorgt auch für uns.	Wie 25.
27	6	00:14:52	G	NS	Greider sieht langsam von Luzis Mutter nach unten und dann zu Luzi. Er hebt wieder seinen Löffel.		Geräusche des Löffels. Düstere instrumentale Musik beginnt (extra-diegetisch)
28	4	00:14:58	G	NS	Luzi sieht von Greider nach unten. Sie wirkt bedrückt.		Musik spielt weiter.

6.2.2 SCREENSHOTS



Abbildung 6: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)

6.2.3 VISUELLE EBENE

In der gesamten Szene sitzen Greider, Luzi und ihre Mutter an einem Holztisch in ihrem Haus. Alle Einstellungen, bis auf die erste, in der Greiders Suppenteller in Aufsicht zu sehen ist, sind in Normalsicht gefilmt, was auf ein Gespräch auf Augenhöhe hinweist, in dem niemand als über- oder unterlegen dargestellt wird. Greider und Luzis Mutter sitzen sich an den kurzen Enden des Tisches gegenüber, während Luzi auf einer der langen Seiten sitzt. Während des Gesprächs nimmt die Kamera die Position eines vierten Platzes ein, gegenüber von Luzi. So wird der*die Zuschauer*in in das Gespräch eingebunden, und es wird Nähe zu den Figuren erzeugt, besonders zu Luzi, die direkt von vorne abgebildet wird. Hier ist die Blickachse parallel zur Handlungsachse. Greider und Luzis Mutter werden von schräg vorne gezeigt, der Winkel wird also leicht vergrößert. Die Kamera bleibt in der Szene statisch, auch die Figuren bewegen sich nur wenig.

Die erste Einstellung zeigt eine Detailaufnahme der Suppe, bei der zweiten handelt es sich um eine Amerikanische Einstellung, in der die Szene am Tisch vorgestellt wird und alle Figuren gemeinsam gezeigt werden. Anschließend sind alle Einstellungen in Großaufnahme gefilmt, was wiederum eine Nähe zum Gespräch hervorruft und die Gesichtsausdrücke der Figuren gut erkennen lässt.

Der gezeigte Raum der Szene ist das alte Holzhaus von Luzi und ihrer Mutter. Es wird nicht viel davon gezeigt, man sieht lediglich im Hintergrund das Flackern des Kaminfeuers, das den Raum in ein warmes gelbes Licht taucht. Dadurch wirken auch die Farben der Szene sehr warm. Da sich die Szene drinnen abspielt und es draußen finster ist, sind keine natürlichen Lichtquellen vorhanden. Als künstliche Lichtquelle fungiert der Kamin. Hierbei handelt es sich um eine Alltagslichtquelle in der diegetischen Welt. Sie wird also nicht nur vom Publikum wahrgenommen, sondern auch von den Filmfiguren. Es wirkt, als ob das einzige Licht vom Kaminfeuer kommt. Falls zusätzlich spezialisierte Lichtquellen (Scheinwerfer) aus dem Off verwendet werden, so ist dies nicht offensichtlich erkennbar. Dadurch wirken die Gesichter der Figuren teilweise sehr schattiert, sind ansonsten aber gut genug beleuchtet, um die Mimik zu erkennen. Der Effekt des Kaminfeuers hat eine behagliche und warme Wirkung, was gut zum ersten Teil des Gesprächs passt, in dem die Gesprächsthemen eher locker und unbefangen sind. Im Kontrast steht dieses behagliche Bild des gemeinsamen Abendessens beim Kaminfeuer zur zweiten Hälfte des Gesprächs, in der Greider die beiden Frauen zu den Söhnen des Brenner-Bauern befragt. Hier schwingt die Stimmung um, die Gesichtsausdrücke werden düster.

6.2.4 AUDITIVE EBENE

Wie in der ersten Szene wird auch in dieser keine Musik eingesetzt. Nur ganz am Ende, als die Szene in die nächste übergeht, schwillt langsam Streichmusik an. Dabei handelt es sich um extra-diegetische Musik, die von den Figuren nicht wahrgenommen wird. In der restlichen Szene herrscht Stille, die nur durch die natürlichen Hintergrundgeräusche – das Knistern des Kaminfeuers und ab und zu das Geräusch des Holzgeschirrs beim Essen – begleitet wird. Diese Stille mit den leisen Hintergrundgeräuschen wirkt nicht wie in der ersten Szene bedrohlich und beklemmend, sondern erzeugt wie der visuelle Effekt des Kaminfeuers eine behagliche Stimmung.

Besonders wichtig für die Darstellung des Fremden ist die Gesprächsebene der Szene, begleitet von der Mimik der Figuren. Luzis Mutter beginnt das Gespräch, indem sie Greider nach seiner Fotografie fragt. Sogleich zeigt sich Luzis Neugierde, sie fragt ihn, wovon er denn Bilder

machen wolle, ob von ihrem Tal. Als Greider bejaht, zeigt sie sich nicht recht begeistert, und antwortet nur mit einem knappen „Aha“. Die Heimat wird hier, wie in [Kapitel 3.1 – Der Begriff des Fremden](#) beschrieben, als etwas Langweiliges gesehen (vgl. Antweiler 2019, S. 14). Danach fragt Luzi, ob Greider wirklich aus Amerika komme, ob es da tatsächlich ‚Indianer‘ gäbe, und ob Greider schon einmal einen gesehen habe. In ihren Fragen schwingt unverhohlene Neugierde und Begeisterung mit. Luzi sieht dieses Fremde als etwas Spannendes, Exotisches, was fern ab vom tristen Alltag des Gebirgsdorfes liegt. Somit lässt sich hier der Aspekt des Fremden als etwas Wünschenswertes beobachten, wie in [Kapitel 3.1](#) bei der Untersuchung von Antweiler und Piegler gezeigt wird (vgl. Antweiler 2019, S. 15; vgl. Piegler 2012, S. 8). Luzi idealisiert und romantisiert Amerika und die ‚Indianer‘ in ihrer Vorstellung. Greider antwortet lächelnd und verdeutlicht so diesen Eindruck der ‚positiven‘ Darstellung des Fremden.

Gleich darauf geht Luzi dazu über, Greider persönlichere Fragen zu stellen. Sie fragt ihn, warum er Deutsch könne, und als er antwortet, seine Mutter habe es ihm beigebracht, fragt sie, woher seine Mutter die Sprache könne. Sie spricht damit Greiders Fremdheit an. Luzi stellt somit die Frage in den Raum, warum Greider ein Stückchen des ‚Eigenen‘ hat – die Sprache Deutsch – wenn er doch aus dem Raum des exotischen ‚Fremden‘ – Amerika – kommt. Bevor Greider die Frage beantworten kann, ermahnt Luzis Mutter ihre Tochter, nicht so viel zu fragen. Sie sieht die unverhohlene Neugierde ihrer Tochter offensichtlich als unhöflich an. Schließlich duzt Luzi Greider sogar, im Gegensatz zu ihrer Mutter, die ihn höflich siezt. Bei einer genaueren Analyse könnte hier auch die Frage in den Raum gestellt werden, ob Luzis Mutter die Konversation unterbricht, um zu verhindern, dass Greider zu weit in den Raum des ‚Eigenen‘ vorrückt, oder Luzi zu sehr in den des ‚Fremden‘.

Danach schlägt die Stimmung des Gesprächs um. Greider fragt Luzis Mutter nach den Söhnen des Brenner-Bauern. In Einstellung 25 erklärt sie ihm, dass die Männer das Sagen im Dorf haben. In Einstellung 26 sagt sie, dass der Brenner-Bauer und seine Söhne aber auch für das Dorf sorgen würden. Während in Einstellung 25 die Mutter von schräg vorne zu sehen ist, beobachten die Zuschauer*innen in Einstellung 26 Luzis Gesicht direkt von vorne. Sie hat den misstrauischen Blick nach unten gewendet. Ihre Mimik begleitet die Erklärung ihrer Mutter und zeigt einerseits die negative Einstellung gegenüber den Männern, und andererseits den Widerwillen, als ihre Mutter sagt, dass diese für sie sorgen würden. Obwohl hier Luzis Mutter spricht, werden durch die Kameraführung Luzi und ihre Emotionen in den Vordergrund gerückt. Der Grund dafür ist, dass Luzi bald selbst Opfer der Brenner-Brüder werden soll, wie sich später herausstellt.

Wie in der ersten Szene so besteht auch hier ein zeitdeckendes Erzählen. Dadurch, dass wir das Geschehen in derselben Zeit erleben wie die Figuren, wirkt die Szene authentisch, langsam und ruhig. Es wird Nähe zum Gespräch und den Figuren erzeugt.

Im zweiten Gesprächsteil über die Brenner-Familie wird bereits angedeutet, dass im Film ein weiterer Aspekt des Fremden beobachtet werden kann, und zwar das Fremde im Eigenen. Der Brenner-Bauer und seine Söhne, die alle aus dem Dorf kommen, sind gewissermaßen auch Fremdkörper darin, die auf irgendeine Weise das Dorf unterdrücken und für eine düstere und bedrückende Stimmung sorgen. Dieser Eindruck verstärkt sich in der letzten untersuchten Sequenz.

6.3 SEQUENZ 3 – RÜCKBLICK

Der Rückblick, in dem gezeigt wird, was Greiders Mutter vor über 20 Jahren passiert ist, wurde ausgewählt, weil er als Schlüsselsequenz betrachtet werden kann. Hier wird das Fremde im Film umgekehrt, man erfährt, dass Greider doch aus dem Dorf kommt. Die Sequenz folgt auf eine Szene, in der Greider dem Dorfpfarrer gesteht, dass er die beiden Brenner-Brüder ermordet hat. Daraufhin zeigt er ihm ein Medaillon mit dem Foto einer Frau, seiner Mutter. Er sagt zum Pfarrer, dass dieser seine Mutter gekannt habe. Nun wird die Szene von einer neuen überblendet. Man sieht, wie das Gesicht des Schwarz-Weiß-Fotos in das reale Gesicht seiner Mutter in der Rückblende übergeht.

6.3.1 EINSTELLUNGSPROTOKOLL

E-Nr.	t(s)	t(total)	E-G.	P	Bildinhalt	Sprache	Ton/Musik
1	7	00:59:06	G	AS	Das Bild wird über die letzte Szene geblendet, in der das Medaillon mit Greiders Mutter zu sehen ist. Das alte Bild verblasst. Greiders Mutter liegt am Boden und wird im Gesicht von einer Hand festgehalten.		Düstere instrumentale Musik (extradiegetisch). Die Geräusche der Sequenz sind großteils ausgeblendet.
2	3	00:59:13	G/D	VP	Die Frau ist jetzt von oben zu sehen, über ihr das unscharfe Gesicht des Dorfpfarrers. Der hält ihr Gesicht weiterhin fest, und zwingt sie so, etwas zu beobachten. Das Gesicht der Frau wird unscharf und das Gesicht des Pfarrers wird fokussiert. Er blickt in dieselbe Richtung.		Wie 1.

3	8	00:59:16	G, N, A, D, N, HT	AS, BS, NS	Wo sie hinsehen, liegt ihr Ehemann mit blutiger Kleidung und Gesicht am Boden. Er blickt in Richtung Greiders Mutter. Kamerabewegung nach oben, man sieht einen Mann, der mit einem Werkzeug (Axt/Beil) auf ihn einschlägt. Die Kamera zeigt kurz, wie das Beil die Füße trifft.	Luzi als Erzählerin im Off (in Dialekt): Des, was damals geschehen is, vor mehr wie 20 Jahren, des erzählen si die Leut heut nu.	Wie 1.
4	3	00:59:24	G/D	VP	Die Frau wehrt sich, wird aber weiterhin festgehalten.	Wie einer sich ein Herz gnommen hat...	Wie 1.
5	2	00:59:27	G	NS	Der Pfarrer wird von der Seite gezeigt.	...und sei Braut ned hat hergeben wollen.	Wie 1.
6	8	00:59:29	HT	NS, AS	Männer legen ein großes Holzkreuz auf den Boden und tragen den Bräutigam hin.	Der verhindern wollt, dass der Brenner bei ihr liegt. Ned nur in der Hochzeitsnacht.	Wie 1.
7	8	00:59:37	N/G	AS	Sie legen ihn aufs Kreuz. Kamera dreht sich leicht.	So lang, bis sie guter Hoffnung ist. Wie bei allen im Tal.	Wie 1.
8	2	00:59:45	D	NS/ AS	Das Handgelenk des Bräutigams wird mit einem Nagel ans Kreuz geschlagen. Kamera fährt im Detail von der Hand hoch zum Nagel.		Wie 1.
9	3	00:59:47	N/G	AS	Das blutige Gesicht des Bräutigams wird gezeigt. Er zuckt zusammen, als ihm der Nagel in die Hand geschlagen wird, ein stummer Schrei (ausgeblendet) auf dem Gesicht. In Zeitlupe.		Musik spielt weiter. Dumpfer Schlag vom Hammer auf den Nagel.
10	4	00:59:50	G	VP	Die Frau, immer noch am Boden liegend, schreit (die Schreie sind ausgeblendet). Sie hat die Augen geschlossen. Kamera bewegt sich nach links weg von ihr, und wird schwarz.		Man hört noch zweimal das Geräusch des Hammers, dumpf pochend.
11	4	00:59:54	–	–	Schwarzer Bildschirm.		Die Musik wird intensiver, man hört noch zwei Hammerschläge.
12	4	00:59:58	N	AS	Ein paar gehender Füße sind in Zeitlupe von hinten zu sehen, auf einer nassen Erdstraße. Daneben ein kleiner Wagen, beides ist nach oben zu abgeschnitten.	Luzi: Ausgehungert waren ihre Leute, wie's ins Tal kommen sind.	Düstere instrumentale Musik spielt weiter.
13	5	01:00:02	G	NS	Ein Mann trägt ein Mädchen in den Armen (Greiders Mutter als Kind). Sein Rücken ist von schräg hinten	Wie alle, die kommen sind.	Wie 12.

					zu sehen, ihr Gesicht von schräg vorne. Ihr Blick ist teilnahmslos. Die Szene spielt weiter in Zeitlupe		
14	8	01:00:07	A/HT	NS	Der Mann ist nun von hinten zu sehen, und geht von der Kamera weg. Das Gesicht des Mädchens ist direkt von vorne sichtbar.	Die unsrigen wolltens gleich wieder verjagen. Aber zuerst haben's in Brenner-Bauern fragen müssen.	Wie 12.
15	6	01:00:15	HN, A	NS	Eine Menschenmenge sieht nach hinten und macht jemandem Platz. Kamera schwenkt nach unten, wo ein Mann (Brenner-Bauer) ins Bild rückt. Die Kamera schwenkt zu seinen Beinen. Alles ist unscharf.	Der Brenner-Bauer, der hat frisches Blut braucht.	Wie 12.
16	1	01:00:21	N	AS	Das Mädchen steht nun am Boden und blickt direkt in die Kamera. Kamera zoomt zu ihr hin.	Ihm hat gefallen, was er gesehen hat.	Wie 12.
17	3	01:00:22	D	BS	Der Arm vom Brenner-Bauer ist unscharf zu sehen. Kamera schwankt nach unten auf seine Hand. Diese streckt sich nach dem Mädchen aus und wird fokussiert.		Wie 12.
18	10	01:00:25	G/D	AS	Das Gesicht des Mädchens ist im Bild, sie blickt zum Brenner-Bauer auf, dessen Perspektive die Kamera einnimmt. Seine Hand ergreift ihr Gesicht, dreht es nach beiden Seiten, öffnet ihre Lippen mit dem Daumen, um die Zähne zu sehen.	An dem Tag hat der Brenner-Bauer den Eltern gesagt, wie's gehalten wird da im Tal. Mit den Madln. Und dass er bestimmt, wer bleibt und wer geht.	Wie 12.
19	6	01:00:35	HN	BS	Die Eltern sind von schräg vorne, der Brenner-Bauer von schräg hinten zu sehen, aus der Perspektive des Mädchens. Die Mutter blickt zur Kamera, zum Mädchen und ist fokussiert.	Geredet ham's und geweint. Aber der Hunger...	Wie 12.
20	5	01:00:41	N/ HN	AS	Das Mädchen ist wieder im Bild und sieht in die Kamera, zu ihren Eltern und dem Brenner-Bauern.	...der war halt stärker. Da haben's dem Brenner-Bauern ihr Wort geben.	Wie 12.
21	4	01:00:46	HN	BS	Die Eltern mit dem Brenner-Bauer sind wieder im Bild. Beide wenden den Blick nach unten, der Fokus ist weiterhin auf dem Gesicht der Mutter. Die anderen Figuren sind unscharf. Das Bild wird schwarz.	Und sind blieben.	Wie 12.

22	9	01:00:50	N	NS	Eine junge Frau im Brautkleid (Greiders Mutter, nun wieder erwachsen) wird von einem der Brenner-Söhne aus einem Haus geführt, Hans Brenner neben ihnen. Ihr Blick ist nach unten gerichtet.	Und dann ist der Tag gekommen, an dem der Brenner des Versprechen eingefordert hat.	Wie 12.
23	3	01:00:59	N	NS	Ihr Mann steht im Anzug da und sieht auch auf den Boden. Das Bild wird wieder schwarz.		Wie 12.
24	7	01:01:02	HT	AS	Greiders Mutter liegt in einem Bett und ihr Gesicht ist tränennass. Die Kamera filmt vom Fuße des Bettes aus.		Wie 12.
25	7	01:01:09	HN	NS	Nun ist sie von schräg vorne zu sehen, und ihr Gesicht besser erkennbar. Sie sieht verwundert auf.	Sie hat's fast ned glauben können, wie sie des Klopfen am Fenster gehört hat.	Wie 12.
26	4	01:01:16	HT	BS, NS	Ihr Mann hilft ihr aus dem Fenster raus, und die beiden laufen weg.	Und ihr Geliebter kommen ist, um sie zu holen.	Wie 12.
27	5	01:01:20	HT, HN	NS	Man sieht sie nach schräg vorne laufen, in Zeitlupe. Die Kamera folgt ihrer Bewegung und dann wird das Bild wieder schwarz.		Wie 12.
28	8	01:01:25	A	NS	Das Paar sitzt am Boden, im Keller der Wirte. Er hat den Arm um ihre Schulter gelegt, und sie hält seine Hand mit ihren fest.	Sie haben glaubt, die Wirtsleute werden sie verstecken, wenn sie ihnen Geld geben.	Wie 12.
29	3	01:01:33	G/N	NS	Hans Brenner ist von schräg vorne zu sehen (fokussiert). Neben ihm einer seiner Brüder (unscharf). Die Kamera schwenkt nach unten, wo man seine Hand sieht, wie sie Goldmünzen auf einen Holztisch legt.	Aber der Brenner-Bauer hat mehr zahlt.	Wie 12. Geklimper der Münzen am Tisch.
30	6	01:01:36	G	NS	Die Wirtin (fokussiert) und links hinter ihr der Wirt (unscharf) sind im Bild. Ihr Blick ist nach unten auf die Münzen gerichtet. Sie sieht zu Brenner auf. Ihre Mundwinkel zucken leicht nach oben.	Gierig wars halt, die Wirtin. Und feig.	Wie 12.
31	4	01:01:42	N	AS	Greiders Mutter wird von zwei Männern an den Ellbogen am Boden nach hinten geschleppt. Das Bild wird schwarz.	Und dann haben sie die beiden bestraft.	Wie 12.

32	4	01:01:46	T	NS	Männer auf Pferden und zu Fuß mit Fackeln sind zu sehen.	Damit a jeder weiß, was sein wird...	Wie 12.
33	6	01:01:50	N	AS	Der Bräutigam ist nun wieder blutig auf dem Kreuz zu sehen. Er wird am Boden entlanggezogen.	..., wenn eine ned ihre Pflicht erfüllt.	Wie 12.
34	2	01:01:56	A	NS	Greiders Mutter sitzt vor einem der Brenner-Brüder auf einem Pferd, sie reiten im Schritt.		Wie 12.
35	5	01:01:58	HT	VP	Der Mann auf dem Kreuz wird von einem Pferd durchs Bild gezogen.		Wie 12.
36	3	01:02:03	N	NS	Der Brenner-Bruder, der das Pferd führt, dreht sich plötzlich um.	Aber dann hat der Herrgott doch a Einsehen gehabt.	Wie 12.
37	2	01:02:06	HN	AS/ NS	Der Mann am Kreuz kommt mit einem Ruck zum Stillstand. Das Kreuz ist hängen geblieben.		Geräusch der Ketten, als das Pferd mit dem Kreuz stehen bleibt.
38	3	01:02:08	N	NS/ BS	Greiders Mutter mit dem Brenner-Bruder hinter ihr ist im Bild.	Andere sagen, dass der Teufel halt kurz ned aufpasst hat.	Wie 12.
39	4	01:02:11	HT	AS	Einige Männer gehen zum Kreuz, um nachzusehen, was nicht stimmt.		Der Rhythmus der Musik wird schneller.
40	4	01:02:15	G	NS	Greiders Mutter ist in Großaufnahme zu sehen, ihr Gesicht ist aufgeregt. Plötzlich wirft sie sich nach hinten gegen den Mann, der hinter ihr auf dem Pferd sitzt und reißt die Zügel des Pferdes nach hinten.		Die Musik simuliert einen schnellen Herzschlag. Pferd wiehert.
41	1	01:02:19	HN	BS	Sie sind kurz von schräg hinten zu sehen, und der Mann fällt vom Pferd ab.		Die Musik ähnelt weiterhin einem Herzschlag.
42	2	01:02:20	HN	NS	Greiders Mutter wendet schnell das Pferd, und beginnt zu galoppieren.		Die Musik baut weiter Spannung auf. Hufgeräusche des galoppierenden Pferdes.
43	5	01:02:22	T, HT	NS	Sie galoppiert weg von der Gruppe, auf die Kamera zu und dann an ihr vorbei, in Zeitlupe.	Die Frau, die hat keiner mehr gesehen.	Musik klingt langsam ab, weiterhin Hufgeräusche.
44	4	01:02:27	G	NS	Ihr Gesicht ist direkt von vorne zu sehen, während sie in Zeitlupe weiterreitet. Ihr Gesicht ist erschrocken, aufgeregt. Das Bild wird schwarz.	Aus dem Tal ist sie, für immer.	Wie 43.

6.3.2 SCREENSHOTS



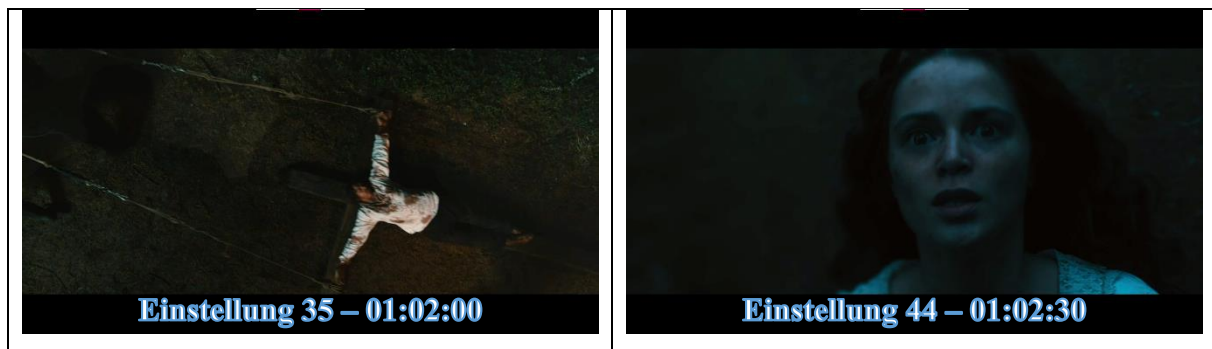


Abbildung 7: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)

6.3.3 VISUELLE EBENE

Die Sequenz arbeitet viel mit der Perspektive der Aufsicht, die die Opferrolle des jungen Ehepaares verkörpert. Gleich in der ersten Sequenz wird Greiders Mutter als junge Frau aus der Perspektive der Aufsicht auf dem Boden gezeigt. Ihr Gesicht ist in Großaufnahme zu sehen, wodurch man ihren gequälten Gesichtsausdruck erkennt und die Tatsache, dass sie weint. Durch die Großaufnahme wird hier ein starker Bezug zu der Frau hergestellt. Die Zuseher*innen sollen mit ihr mitfühlen und so nahe wie möglich erleben, was sie erlebt. Der Dorfpfarrer hält ihr Gesicht fest, und zwar so, dass sie sehen muss, was mit ihrem Ehemann geschieht. In der zweiten Einstellung wird ihr Gesicht nun aus extremer Aufsicht, beinahe Vogelperspektive, gezeigt. Im Bild ist auch der Pfarrer, der mit Genugtuung in die Richtung des jungen Mannes sieht. Diese Kameraperspektive, in der die Frau direkt von oben und ihr Peiniger, der Dorfpfarrer, von schräg oben gezeigt wird, verdeutlicht die Machtlosigkeit der Frau. Sie liegt am Boden, von oben gefilmt, wird festgehalten und kann sich nicht wehren. Zunächst ist ihr Gesicht fokussiert und das Gesicht des Pfarrers unscharf. Dann wandert der Fokus jedoch auf sein Gesicht, wodurch sichtbar wird, dass er das Geschehen genießt.

In Einstellung 3 folgt man nun dem Blick des Pfarrers und der Frau und sieht den jungen Mann, ebenfalls am Boden liegend. Auch er wird in Großaufnahme und Aufsicht gezeigt. Auch er ist im Moment ein machtloses Opfer des Brenner-Bauern und seiner Söhne. Die Kamera bewegt sich weiter zu einem Mann, der über ihm steht und zeigt diesen aus der Bauchsicht. Dadurch wird die Macht, die der Peiniger über sein Opfer hat, demonstriert. Er schlägt mit einem langen Werkzeug auf die Füße des Bräutigams ein. Nun wird wieder das Gesicht der Frau gezeigt, die sich verzweifelt wehrt.

In Einstellung 8 werden dem Bräutigam, der inzwischen auf ein Kreuz gelegt worden ist, Nägel in die Handgelenke geschlagen. Dabei sieht man sein Handgelenk, den Nagel und die Hand, die diesen festhält, in Detailansicht, was die Szene noch intensiver und grausamer wirken lässt.

Als der Nagel ins Fleisch geschlagen wird, sieht man nur noch das schmerzverzerrte Gesicht des jungen Mannes und schließlich noch einmal das weinende Gesicht der Frau.

Die Einstellungen dieser Szene wechseln sehr schnell und die Kamerabewegungen sind teilweise hektisch, ungenau und abgerissen. Somit passen sie sich auch an das Geschehen an, in dem Chaos vorherrscht und dem jungen Paar unglaubliches Leid zugefügt wird. Vom Raum wird nicht viel gezeigt außer dem Erdboden, auf dem die beiden Opfer liegen, den Außenwänden der Holzhäuser und den Feuerstellen, die die Szene beleuchten. Das Geschehen wirkt, als sei es nur im Licht der Feuerstellen gefilmt worden. Bei diesen handelt es sich wieder um künstliche Alltagslichtquellen. Es wirkt auch in dieser Szene nicht so, als seien zusätzliche spezialisierte Lichtquellen verwendet worden, wodurch die Beleuchtung der Szene wieder sehr natürlich scheint. Durch das spärliche Licht des Feuers wird das Beobachtete unübersichtlich und alles wirkt stark schattiert. Dies sorgt jedoch nicht wie in Szene 2 für einem behaglichen und geborgenen Effekt, sondern erinnert die Rezipient*innen an das Feuer der Peiniger, an ein Höllenfeuer. Die Szene erscheint düster, dunkel und beängstigend. Die Farben werden in ein warmes gelblich-oranges Licht getaucht. Besonders auffällig tritt das rote Blut auf dem Gesicht und dem weißen Hemd des Bräutigams hervor.

In der zweiten Szene der Sequenz beobachten die Zuschauer*innen, wie Greiders Mutter als kleines Mädchen mit ihren Eltern ins Dorf kommt. In Einstellung 13 wird ihr Gesicht von schräg vorne in Großaufnahme gezeigt, so dass ihr Gesichtsausdruck gut sichtbar ist. Das Mädchen scheint teilnahmslos. Die Zuschauer*innen werden durch die Perspektive und durch die Großaufnahme nah an das Mädchen und ihre Geschichte herangeführt. Besonders auffällig ist dabei, dass sich die Figuren in der gesamten Szene in Zeitlupe bewegen und die Ränder der Einstellungen weichgezeichnet und unscharf sind. Dadurch wird noch mehr Augenmerk auf das Mädchen im Zentrum gerückt. Das Geschehen wirkt dadurch auch entrückt und distanziert, es wird deutlich, dass es eine lange Zeit her ist.

In Einstellung 15 ist der Brenner-Bauer zu sehen. Er ist nicht fokussiert, sondern nur unscharf zu erkennen und die Kamera schwenkt schnell zu seinen Beinen hinunter. Dadurch scheint er unnahbar und es wird keinerlei Bezug zu ihm hergestellt. Das Gesicht des Mädchens ist in den folgenden Einstellungen wieder in Großaufnahme, aber diesmal aus der Aufsicht, aus der Perspektive des Brenner-Bauern zu sehen. Dadurch wird die Macht deutlich, die der Mann über sie hat. Dieser Eindruck wird noch verdeutlicht, als in Einstellung 17 seine Hand in Bauchsicht auf das Mädchen zukommt. Die Hand streckt sich in Detailaufnahme drohend herab und lässt den Mann noch gefährlicher wirken. Die Hand ergreift dann in Großaufnahme/Detailaufnahme

und aus der Aufsicht das Gesicht des Mädchens und begutachtet es wie ein Produkt beim Einkauf. Dadurch wird deutlich, wie ausgeliefert das Mädchen ist. Ihr Gesicht verrät jedoch keine Angst, sondern bleibt teilnahmslos.

Am Ende der Szene stehen die Eltern des Mädchens dem Brenner-Bauern gegenüber. Hier wird entschieden, ob sie bleiben dürfen und ob das Mädchen dem Schicksal aller Frauen im Tal ausgesetzt sein wird. Die Eltern sind dabei in leichter Bauchsicht gefilmt. Danach wird das Mädchen aus leichter Aufsicht gezeigt, wie es die Entscheidung über ihr Schicksal abwartet. Als die Eltern ihre Köpfe senken, ist die Entscheidung gefallen. Fokussiert ist dabei das Gesicht der Mutter, der Vater und der Brenner-Bauer sind unscharf. Der Raum der Szene ist im Freien, im Dorf. Es herrschen ähnliche Belichtungsverhältnisse und Farben vor wie in Szene 1 bei Greiders Ankunft im Dorf. Es ist Tag, das Wetter ist jedoch düster und spiegelt so die Stimmung der Szene wider. Das spärliche Tageslicht fungiert als natürliche Lichtquelle. Als künstliche Alltagslichtquellen sieht man wieder Feuerstellen wie in der vorherigen Szene. Sie tragen jedoch in dieser Szene nicht viel zur Beleuchtung bei, diese Aufgabe übernimmt das Tageslicht. Die Farben wirken durch die naturgetreue Beleuchtung düster, es herrschen wieder neutrale Farbtöne wie weiß, schwarz, grau und braun vor. Das Bild wird wieder schwarz und zeigt den Übergang zur nächsten Szene.

In den Einstellungen 22 und 23 ist wieder das Brautpaar zu sehen, zuerst Greiders Mutter und dann ihr Bräutigam. Die beiden sind nacheinander in Nahaufnahme und Normalsicht gefilmt. Die Braut wird von einem Brenner-Bruder am Ellbogen harsch aus einem Gebäude geführt, Hans Brenner geht hinter ihnen. Der Bräutigam wartet draußen. Die Blickachse verläuft hier parallel zur Handlungsachse, womit der*die Zuschauer*in wieder nahe ins Geschehen verwickelt wird. Sowohl Greiders Mutter als auch ihr Ehemann blicken zu Boden und wirken hoffnungslos. Das Geschehen erfolgt weiter in Zeitlupe. Raum, Beleuchtung und Farben bleiben ähnlich wie in den vorherigen Einstellungen. Das Weiß des Brautkleides sticht aus dem düsteren Hintergrund hervor.

Nachdem das Bild wieder schwarz wird, ist in den Einstellung 24 und 25 Greiders Mutter in einem Bett zu sehen, zunächst aus leichter Aufsicht in Halbtotale und dann aus Normalsicht in Halbnahaufnahme. Dadurch wird ihr tränenüberströmtes Gesicht deutlich, in dem sich Hoffnung widerspiegelt, als der Bräutigam am Fenster klopft. Danach ist zu sehen, wie die beiden in der Nacht aus dem Fenster fliehen. Die Kamera folgt ihnen, als sie im Mondschein flüchten. Das natürliche Licht ist hier jedoch anzunehmenderweise nicht ausreichend für die Beleuchtung, die das Geschehen gut erkennbar gestaltet. Daher ist zu vermuten, dass beim

Filmen auch künstliche spezialisierte Lichtquellen (Scheinwerfer) verwendet wurden. Diese sind jedoch extra-diegetisch, also im On nicht zu erkennen, die Beleuchtung wirkt natürlich.

In Einstellung 28 ist das Brautpaar im Keller der Wirtsleute versteckt. Beide kauern am Boden, halten einander fest und blicken verängstigt auf den Boden. Durch die Amerikanische Einstellungsgröße wird hier ihr Umfeld sichtbar, Kisten und Säcke stehen neben ihnen. Die Blickachse ist wieder beinahe parallel zur Handlungsachse, die Zuseher*innen werden weiterhin am Schicksal der beiden beteiligt.

In den Einstellungen 29 und 30 wird gezeigt, wie Hans Brenner die Wirtsleute besticht. Dabei ist er in Einstellung 29 in Nahaufnahme zu sehen, wodurch man sein Gesicht gut erkennen kann. Dieses liegt halb im Schatten, denn die Einstellung wird nur von einer Laterne im Raum beleuchtet. Dadurch ist der Raum hier wieder in warmes, aber sehr spärliches Licht getaucht. Neben der Alltagslichtquelle wird keine künstliche Beleuchtung eingesetzt. Brenner wirkt mit dem Hut und dem Gesicht im Halbschatten des Feuerscheins wie ein typischer Bösewicht. Der Winkel zwischen Handlungsachse und Blickachse ist hier wieder vergrößert, so dass mehr Distanz zu Hans Brenner entsteht als zum Brautpaar. Die Münzen, mit denen er die Wirtin besticht, werden in Detailansicht am Tisch gezeigt. Danach kommt das Gesicht der Wirtin in Großaufnahme ins Bild, so dass man sieht, wie beim Anblick der Münzen ihre Mundwinkel leicht nach oben zucken.

Anschließend wird die junge Frau nach draußen geschleppt und die Zuschauer*innen werden wieder in das Szenario von zuvor geholt, als der Mann gekreuzigt wird, und die beiden von ihren Verfolgern weggeführt, beziehungsweise weggeschleppt werden. In Einstellung 33 ist der Mann am Kreuz wieder in Aufsicht zu sehen und in Einstellung 35 in Vogelperspektive, wodurch das Kreuz gut sichtbar wird. Den Rezipient*innen zeigt sich ein Bild, das dem gekreuzigten Jesus stark ähnelt. Durch diese Perspektive wird die aussichtslose Lage des Bräutigams endgültig verdeutlicht. Nachdem jedoch das Kreuz hängen bleibt und die Männer danach sehen, ändert sich die Stimmung der Szene. In Einstellung 40 wird das Gesicht der Frau direkt von vorne in Großaufnahme gezeigt. Ihr Gesichtsausdruck ist aufgeregt und durch die Kameraeinstellung geht diese Stimmung auf die Zuseher*innen über. Im nächsten Moment wirft die Frau den Mann hinter sich am Pferd ab, indem sie ihren Körper gegen seinen stößt und die Zügel nach hinten reißt. Sie wendet das Pferd und reitet im Galopp weg von den Männern, die ihr mit Fackeln nachlaufen. Sie reitet auf die Kamera zu und schließlich an ihr vorbei. Als letzte Einstellung sieht man ihr Gesicht, das sich beim Reiten in Zeitlupe auf und

ab bewegt, in Großaufnahme wieder direkt von vorne. Die Augen sind weit aufgerissen, ihre Mimik aufgeregt. Sie flieht im Licht des Mondscheins und die Szene ist zu Ende.

6.3.4 AUDITIVE EBENE

Geräusche und Stimmen im On sind beinahe in der gesamten Sequenz nicht zu hören. Das einzige Geräusch, das in der ersten Szene eingeblendet wird, sind die dumpfen Hammerschläge, als dem jungen Mann die Handgelenke ans Kreuz genagelt werden. Diese werden durch ein einschneidendes Pochen dargestellt, das dumpf widerhallt. Dabei wirken die Hammerschläge beinahe wie ein Teil der düsteren instrumentalen Musik, die die Szene begleitet. Auch diese wirkt eintönig, dumpf und düster. Jedoch passt sie sich an die Szenen an, schwillt entweder an oder klingt ab, ändert leicht den Rhythmus je nach Stimmung oder Spannung der Szene. Es handelt sich dabei um extra-diegetische Musik, die aus dem Off des Films kommt, und nur von den Zuseher*innen, jedoch nicht von den Figuren wahrgenommen wird. Dabei spielt der Film mit der Diegese, als die Hammerschläge beinahe so wirken, als wären sie Teil der düsteren instrumentalen Musik.

Auf der sprachlichen Ebene wird die gesamte Sequenz wieder von Luzis Voiceover begleitet. Sie klärt über das düstere Geheimnis des Tales auf: „Wie einer sich ein Herz genommen hat und sei Braut ned hat hergeben wollen. Der verhindern wollt, dass der Brenner bei ihr liegt. Ned nur in der Hochzeitsnacht. So lang, bis sie guter Hoffnung ist. Wie bei allen im Tal.“ Hier wird endlich ausgesprochen, was von den Zuseher*innen bereits vermutet wurde. Der Grund wird geklärt, warum Luzi sich vor ihrer Hochzeit fürchtet.

In der zweiten Szene der Sequenz wird die theatralische Musik fortgesetzt. Als der Bildschirm schwarz ist, schwillt der Klang der Streichinstrumente an, und zeigt den Übergang zur nächsten Szene. Auch hier kommen keine Geräusche vor. Die Stille wirkt gemeinsam mit der Zeitlupe, die in der Szene dominiert, erdrückend.

Luzis Erzählung setzt sich fort, und sie erklärt das Schicksal der Familie: „Ausgehungert waren ihre Leute, wie’s ins Tal kommen sind. Wie alle, die kommen sind.“ So wird klar, dass die Familie nicht die erste war, die dem Brenner-Bauern etwas versprechen musste, um ihr Überleben zu sichern. Luzi erwähnt, dass die Dorfbewohner sie verjagen wollten, jedoch zuerst den Brenner-Bauern fragen mussten. Der hat Luzi zufolge „frisches Blut braucht“. Ob die Dorfgemeinschaft die Fremden nicht aufnehmen will, weil sie fremd sind, oder weil sie dem Mädchen das schreckliche Schicksal ersparen möchten, bleibt ungeklärt. Die Familie bleibt, weil der Hunger stärker ist als das drohende Schicksal der Tochter im Dorf.

Als wieder das Brautpaar gezeigt wird, setzt sich Luzis Erzählung fort. Sie erklärt, dass der Tag gekommen sei, an dem das Versprechen der Eltern eingelöst werden müsse. Hier wird auf der visuellen Ebene gezeigt, wie die Braut nach der Hochzeit von den Brenner-Brüdern weggeführt wird. Doch als die Frau weinend im Bett liegt, fährt Luzi fort: „Sie hat’s fast ned glauben können, wie sie des Klopfen am Fenster gehört hat. Und ihr Geliebter kommen ist, um sie zu holen.“ Dabei ist das Klopfen für die Rezipient*innen nicht hörbar, sondern wird nur durch den erstaunten Gesichtsausdruck der Frau gezeigt. Als sich das Brautpaar im Keller der Wirtsleute versteckt, wird durch Luzis Erzählung klar, dass die Wirtin eine entscheidende Rolle im Schicksal der beiden hatte. Die Wirtin lässt sich bestechen und Luzi erzählt in Einstellung 30, als das Gesicht der Wirtin in Großaufnahme gezeigt wird: „Gierig wars halt, die Wirtin. Und feig.“ Dadurch wird auch verständlich, warum das Wirtspaar bereits in der Szene von Greiders Ankunft gezeigt wird. Deutlich tritt hier das Geklimper der Münzen hervor, als Hans Brenner diese auf dem Tisch ausbreitet. Als eines der wenigen Geräusche der Sequenz tritt es automatisch in den Vordergrund.

Als wieder gezeigt wird, wie der Bräutigam am Kreuz weggeschleppt wird, erzählt Luzi weiter: „Und dann haben sie die beiden bestraft. Damit a jeder weiß, was sein wird, wenn eine ned ihre Pflicht erfüllt.“ Hier wird die gnadenlose patriarchale Herrschaft des Brenner-Bauern und seiner Söhne deutlich. Das Fliehen des Brautpaares wird „bestraft“ und die systematische Vergewaltigung der Frauen im Ort wird als „Pflicht“ der frisch Vermählten bezeichnet. In den Einstellungen 36-38 schreibt Luzi den Figuren eindeutig bösen beziehungsweise guten Charakter zu: „Aber dann hat der Herrgott doch a Einsehen gehabt. Andere sagen, dass der Teufel halt kurz ned aufpasst hat.“ Diese Erzählung ergänzt das Hängenbleiben des Kreuzes und die Fluchtchance, die sich der Frau dadurch bietet. Gott hat entweder geholfen, sie zu befreien, oder der Teufel, der auf der Seite der Brenner-Brüder steht, hat nicht aufgepasst.

Ab Einstellung 39 ändert sich die Musik der Szene. Der Rhythmus wird schneller, hektischer, obwohl der Klang der Musik weiterhin dumpf wirkt. Als die Frau in Großaufnahme erscheint, wirkt die Musik beinahe wie ein schneller werdender aufgeregter Herzschlag. Auch hier wird wieder mit der Diegese gespielt. Die Musik bleibt extra-diegetisch, vermischt sich jedoch mit den diegetischen Geräuschen der Filmhandlung. Diese musikalische Kulisse baut Spannung auf und trägt zur aufgeregten Stimmung bei. Die Rezipient*innen sind in das Schicksal der Frau eingebunden. Sie fiebern mit ihr mit, hoffen, dass sie ihrem Schicksal entrinnt. In Einstellung 40 ist das Wiehern des Pferdes zu hören, als Greiders Mutter den Mann hinter ihr abwirft. Das Geräusch wirkt verzerrt und hebt sich deutlich vom sonstig stummen Hintergrund und der

Musik ab. Die Hoffnung, dass die Frau entkommen kann, wird endgültig bestätigt als Luzi in den letzten beiden Einstellungen, in denen die Frau in Zeitlupe galoppierend flüchtet, sagt: „Die Frau, die hat keiner mehr gesehen. Aus dem Tal ist sie, für immer.“

Auffällig bei der Untersuchung der Sequenz ist der Einsatz der Zeitlupe. Die erste und letzte Szene, in denen das Brautpaar verfolgt wird, laufen in Normalzeit. Nur einzelne Einstellungen wie Einstellung 9 werden in Zeitlupe gezeigt. Hier ist das zusammenzuckende Gesicht des Bräutigams zu sehen, der ans Kreuz genagelt wird. Auch Einstellung 27 erfolgt in Zeitlupe. Hier läuft das junge Paar weg, nachdem der Mann seiner Frau aus dem Fenster geholfen hat. Schließlich sind noch die beiden Einstellungen 43 und 44 verlangsamt, in denen die Frau auf dem Pferd weggaloppiert, nachdem sie sich befreit hat.

Dieses Spiel mit den Geschwindigkeiten leitet die Stimmung des Publikums und rückt einzelne Einstellungen in den Vordergrund. Während die Szenen der Flucht schnell und hektisch erfolgen, wirkt die Stimmung der zweiten Szene, in der Greiders Mutter mit ihren Eltern im Dorf ankommt, durch die durchgehend vorherrschende Zeitlupe eher träge. Die einzelnen slow motion Einstellungen der Verfolgung zeigen besondere Schlüsselmomente und verlangsamen und intensivieren das Geschehen. Gesichtsausdrücke werden länger dargestellt und damit verdeutlicht. Durch die Zeitlupe kommt hier erstmals ein zeitdehnendes Erzählen vor. Die Darstellungszeit ist in einzelnen Einstellungen der Sequenz größer als die dargestellte Zeit. Dadurch wird der psychische Zustand der Figuren – Angst, Schmerz, Trauer – hervorgehoben und intensiviert dargestellt.

Bei der Sequenz handelt es sich darüber hinaus um eine Montagesequenz. Zwischen den einzelnen Szenen und auch Einstellungen kommen Ellipsen (Zeitsprünge) vor. So wird die Handlung schnell für die Zuseher*innen zusammengefasst, da das gesamte Geschehen der Rückblende mehrere Jahre Handlungszeit umfasst. Die Darstellungszeit ist hier weitaus kürzer als die dargestellte Zeit und es herrscht ein zeitraffendes Erzählen vor. Die Reihenfolge ist dabei nicht chronologisch. Zunächst wird die Gefangennahme und Folter des Brautpaares gezeigt, dann eine Rückblende innerhalb der Rückblende – die Ankunft von Greiders Mutter im Tal. Dann geht die Handlung in die Flucht des Brautpaares und schließlich wieder in die Gefangennahme und Folter der beiden über.

7 DISKUSSION UND INTERPRETATION

So wie die analysierten Szenen zeigt der gesamte Film einen ausdrucksstarken Einsatz von visuellen und auditiven Filmbausteinen. Der triste Raum des Gebirgsdorfes spiegelt sich in der meist düsteren und farblosen naturalistischen Beleuchtung wider. Die Kameraarbeit lässt viel Spielraum für eine ausführliche Analyse und sowohl die musikalische Untermalung der Szenen, der Filmsoundtrack, als auch die künstlerisch eingesetzte Geräuschkulisse und die Gesprächsebene bieten viel Raum, sich kreativ mit dem Film auseinanderzusetzen. Dabei weisen sämtliche der analysierten Szenen – und viele weitere – Konzepte des Fremden auf. Diese lassen sich in den Filmbausteinen erkennen, in den Figuren und in der Handlung selbst. Dabei variieren sowohl die Konzepte des Fremden, die im Film vorkommen, als auch die Art und Weise, wie das Fremde im Laufe des Films dargestellt wird.

In der ersten Szene begegnen wir einem sehr klassischen Fremdbild. Greider kommt ins Dorf, wird zunächst im rechten Winkel zur Blickachse gezeigt und ist sowohl der Dorfgemeinde als auch dem Publikum fremd. Seine Begrüßung im Dorf fällt kalt, abweisend und wortkarg aus. Sofort bekommt man als Rezipient*in vermittelt, dass der Fremde nicht willkommen ist. Diese Darstellung verhält sich wie in [Kapitel 3.1 – Der Begriff des Fremden](#) anhand von Stichweh (vgl. 2012, S. 80) und Müller-Funk (vgl. 2016, S. 16) gezeigt: Die Zuschreibung von Fremd und Eigen bezweckt eine Inklusion und Exklusion. Grenzen werden gezogen, und wer dazugehört, und wer nicht, wird von der Perspektive und dem kulturellen Kontext bestimmt. Greider steht außerhalb dieser Grenze und wird dem Bereich des Fremden zugeordnet. Dies wird auch durch seinen leichten amerikanischen Akzent und durch sein Standarddeutsch gezeigt, das sich deutlich vom Dialekt der restlichen Charaktere abhebt. Auch ist Greider den Dorfbewohner*innen unbekannt. Somit rückt die Komponente des Unbekannten im Fremden in den Fokus. Wie in [Kapitel 3.1](#) gezeigt wurde, ist Antweiler zufolge fremd, was „unvollständig bekannt und damit in der Regel nicht verständlich ist“ (Antweiler 2019, S. 5).

Auch Greider betritt einen Raum des Fremden. Er begegnet den Einwohner*innen, die sich ihm gegenüber abweisend und ausgrenzend verhalten. Er befindet sich in einem unbekannten Raum, und nimmt diesen offensichtlich als feindselig wahr, was man spätestens bemerkt, als man sieht, dass er ein Gewehr mit sich gebracht hat.

In der zweiten Szene beim Gespräch zwischen Greider, Luzi und ihrer Mutter wird das Fremde bereits anders wahrgenommen. Durch die gemütliche Atmosphäre, das Kaminfeuer, die warme Suppe und nicht zuletzt Luzis Neugierde, wird Greider bis zu einem gewissen Grad in den

Raum des Eigenen aufgenommen. Er ist Gast und als dieser ist er bei den beiden Frauen offensichtlich willkommener als beim Rest des Dorfes.

Nicht nur wird der Raum des Fremden, den Greider hier wahrnimmt, freundlicher, sondern auch Luzis Einstellung und die ihrer Mutter ihm gegenüber werden wärmer. Luzi befragt ihn interessiert nach Amerika, nach den ‚Indianern‘, nach seinen Deutschkenntnissen und seiner Mutter. Sie versucht in den Raum des Fremden vorzudringen und zieht Greider somit ein Stückchen in den Raum des Eigenen. Ihre Mutter unterbricht diesen Prozess jedoch, als sie Luzi sagt, sie solle nicht so viele Fragen stellen. Das Konzept des Fremden, das die erste Hälfte dieses Gesprächs durchzieht, ist ein vollkommen anderes als das in der ersten analysierten Szene. Das Interesse und die Neugierde, die Luzi zeigt, erinnern an das idealisierte Bild des Fremden, das in [Kapitel 3.1](#) durch Antweiler (vgl. 2019, S. 5) vorgestellt wurde. Der Komponente des Unbekannten im Fremden kann auch mit Faszination und Verlangen begegnet werden, wie in diesem Fall von Luzi deutlich demonstriert wird. Sie steht einer Bedrohung im Dorf gegenüber, der sie entkommen will. Amerika mit den ‚Indianern‘ ist für sie die exotische Ferne, die sie fasziniert und mit Neugierde erfüllt. Diese Darstellung findet sich oft in Filmen mit Bezug zu Amerika, wie in [Kapitel 3.3 – Das Fremde im Film](#) bei *Pocahontas* demonstriert wurde. Auch hier werden die *Wilden* und deren wildes, freies Land als etwas Schönes, Exotisches und Positives dargestellt.

Die vorsichtig positive Stimmung der Szene schlägt jedoch schnell um, als Luzis Mutter die Fragen ihrer Tochter unterbricht und Greider beginnt, sie zu den Söhnen des Brenner-Bauern zu befragen. Hier wird eine neue Dimension des Fremden angedeutet, und zwar jene, die wir in [Kapitel 3.1](#) bei Walberg (vgl. 2011, S. 114) kennengelernt haben. Hierbei handelt es sich um das Fremde im Eigenen, die Widersprüche in uns selbst oder in unserem Raum des ‚Wir‘. Als Luzis Mutter über die Brüder spricht, wird die Stimmung düster und es wird deutlich, dass etwas Dunkles die Gesellschaft des Dorfes prägt. Der Brenner-Bauer und seine Söhne sind zwar Teil des Eigenen, jedoch stellen sie das Fremde im Eigenen dar, den Widerspruch, das Böse im Dorf. In [Kapitel 3.3](#) wird mithilfe von Piegler (vgl. 2012, 12) gezeigt, wie sich dieses Fremde in Filmen wie *Der Exorzist* manifestieren kann. Er schreibt über das Fremde im Raum des Eigenen, das überwunden werden muss. Dieses Überwinden geschieht im Laufe von *Das finstere Tal* durch Greider, der selbst Fremder ist. Er stellt sich als der Rächer des Dorfes heraus. Warum, wird in der letzten untersuchten Sequenz gezeigt.

In dieser wird das Konzept des Fremden im Film umgekehrt. Man erfährt, dass Greiders Mutter im Dorf gelebt und geheiratet hat, also Teil des ‚Wir‘ der Dorfgemeinde war. Es stellt sich also

heraus, dass Greider aus dem ‚Eigenen‘ des Dorfes stammt und somit kein vollkommen Fremder ist. Als Luzi erzählt, dass jede frisch vermählte Frau so lange mit dem Brenner-Bauern – beziehungsweise mit seinen Söhnen – schlafen muss, bis sie schwanger wird, wird darauf hingewiesen, dass Greider ein Sohn des Brenner-Bauern ist, wie so viele andere im Tal. Diese Vermutung wird später in einer anderen Szene vom Brenner-Bauern selbst bestätigt, als dieser ihn den Bruder seiner Söhne nennt. Statt Greider rücken in der untersuchten Sequenz der Brenner-Bauer und seine Söhne in den Raum des Fremden. Sie stellen das in [Kapitel 3.1](#) dargestellte Fremde im Eigenen dar. Sie alle sind Söhne des Dorfes, dennoch sind sie ein Fremdkörper, der den Rest des Dorfes terrorisiert und in Angst und Schrecken versetzt. Ihr Charakter als das Fremde im Eigenen wird deutlich durch den Einsatz der Filmbausteine. Die erste Szene der Sequenz wirkt bedrohlich, angsteinflößend und hektisch. Die Peiniger werden oft in der Bauchsicht und somit in der Position der Überlegenen gezeigt. Die Opfer dagegen befinden sich in der Aufsicht oder sogar in der Vogelperspektive, wodurch ihre Hilflosigkeit dargestellt wird. Durch den Einsatz der Nah- und Großaufnahme sind Greiders Mutter und ihr Mann aber eindeutig die Bezugspersonen der Szene. Das Publikum soll mit ihnen mitfühlen, ihre Seite einnehmen und somit auch in ihren Raum des ‚Eigenen‘ geholt werden, aus dem die Brenner-Brüder ausgegrenzt werden.

In der zweiten Szene der Sequenz wird gezeigt, dass Greiders Mutter selbst einst eine Fremde im Dorf war. Hungernd suchen ihre Eltern für sie und sich selbst im Dorf und damit beim Brenner-Bauern Asyl. Greiders Mutter war also, wie in [Kapitel 3.1](#) beschrieben, „der Gast, der bleibt“ (Böhme 2018, S. 72). Wie in [Kapitel 3.2 – Das Fremde in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache](#) beschrieben, müssen sich die Ankommenden anpassen und ‚integrieren‘ (vgl. Dirim 2021, S. 90). In diesem Fall bedeutet ‚Integration‘ das Versprechen, die Tochter in der Hochzeitsnacht dem Brenner-Bauern zu geben. Diese Kondition wäre für die Familie wohl inakzeptabel, würden sie nicht andernfalls an Hunger sterben. So fühlen sich die Eltern gezwungen, einzuwilligen und besiegeln das Schicksal ihrer Tochter, die kein Mitspracherecht hat. Im Laufe der Zeit wird Greiders Mutter allem Anschein nach Teil der Dorfgemeinschaft, also des ‚Wir‘, und heiratet einen Dorfbewohner. Die beiden weigern sich jedoch, die patriarchalen Rituale der Brenner zu akzeptieren und versuchen zu fliehen. Sie wollen den Raum des ‚Wir‘ verlassen, was vom Brenner-Bauern und seinen Söhnen sanktioniert wird. Während Greiders Mutter fliehen kann, wird ihr Mann ans Kreuz genagelt und auch ihre Eltern bezahlen für das ‚Verbrechen‘ des jungen Paares. Ihr Haus wird von den Brenner-Brüdern angezündet und der Vater stirbt dabei.

Am Ende des Films hat Greider den Brenner-Bauern und seine Söhne getötet und seine Mutter, ihren Mann und die Dorfgemeinschaft gerächt. Er hat das Fremde im Eigenen des Tals eliminiert und somit überwunden – jedoch nicht restlos. Durch die düstere Hochzeitstradition der Brenner-Familie sind immer noch Nachkommen des Brenner-Bauern im Tal, von denen angedeutet wird, dass einige davon ‚nach dem Vater kommen‘. Auch Greiders Position bleibt ambivalent. Einerseits wurde gezeigt, dass er nicht so fremd ist, wie ursprünglich angenommen. Andererseits bleibt er immer bis zu einem gewissen Grad ein Fremder und rückt nie vollständig in den Raum des Eigenen. Zu Frühlingsbeginn verschwindet er aus dem Tal, sieht sich nur einmal um und kehrt nie wieder zurück.

8 FAZIT UND AUSBLICK

In der vorliegenden Arbeit wurde das ästhetische und kulturelle Lernen mit Filmen im DaF/DaZ-Unterricht untersucht. Dazu wurden zunächst in den ersten beiden Kapiteln des theoretischen Teils die Themen *ästhetische Bildung* und *kulturelles Lernen* anhand von ausgewählter Literatur betrachtet. Diese Untersuchung ergab, dass sowohl das ästhetische als auch das kulturelle Lernen eine wichtige Rolle im DaF/DaZ-Unterricht einnehmen oder zumindest einnehmen sollten. Dabei hat sich das audiovisuelle Medium Film als wertvolles Mittel in beiden Bereichen erwiesen. Der Film zeigt sich durch seine Nähe zum Affekt als ideales Medium, um Gefühle und Emotionen in den Fremdsprachenunterricht zu bringen. Somit kann er dabei helfen, ein rein kognitives Lernen, das sich ausschließlich auf das Denken der Lernenden konzentriert, zu vermeiden. Film bringt Kunst, Kultur und Ästhetik in den Unterricht und lässt sich mit Projektarbeit, handlungsgesteuertem Lernen und der eigenen ästhetischen Produktion vereinen. So bekommen die Lernenden nicht nur Filmkompetenz vermittelt, sondern lernen auch mit der Welt zu interagieren und ihr eigenes Selbstbild zu hinterfragen und neu wahrzunehmen.

Auch das kulturelle Lernen profitiert vom Einsatz des Mediums. Filme vermitteln nicht nur kulturelle Inhalte, sondern zeigen auch, wie diese Inhalte zur Zeit des Schaffensprozesses wahrgenommen wurden. Dabei ist es wichtig, immer zu beachten, dass Filme keine Wirklichkeit darstellen, sondern lediglich ein verzerrter Spiegel der Realität zu einem gewissen Zeitpunkt sind. Dennoch sind sie ungemein wertvoll für den DaF/DaZ-Unterricht, da sie die Lerner*innen direkter als alle anderen Medien mit Sprache und Kultur konfrontieren. Die Lernenden können mit Filmen eine neue Perspektive zum Thema Kultur bekommen, Normen und Zuschreibungen hinterfragen und lernen, sich selbst zu positionieren.

Im Anschluss an diese beiden Kapitel wurde in [Kapitel 3 – Das Fremde](#) demonstriert, wie komplex und vielschichtig der Begriff des ‚Fremden‘ ist. Die Analyse von Autor*innen aus verschiedenen Disziplinen zeigt, dass der Begriff im Wandel ist und stark vom vorherrschenden kulturellen Kontext und der Definition des ‚Eigenen‘ abhängt. Das Kapitel verdeutlicht auch, dass die Zuschreibung des Fremden stets problematisch ist und zu Diskriminierung, Stereotypen und klischeehaften Vorstellungen führen kann – in der Gesellschaft, im Fremdsprachenunterricht und auch im Medium Film. Der Film eignet sich gut dazu, das Konzept des Fremden darzustellen und aufzuarbeiten. Das Fremde kommt in der Filmwelt in vielen verschiedenen Variationen vor und wird hier genauso vielseitig und facettenreich

dargestellt, wie es in der Realität der Fall ist. Der Begriff des Fremden wurde präsentiert, da er Gegenstand der vorliegenden Filmanalyse ist. In dieser wurden die verschiedenen Filmbausteine untersucht und anhand von ihnen das Konzept des Fremden im Film analysiert.

Bei der Analyse der ausgewählten Szenen war auffällig, dass die untersuchten Filmbausteine sehr aussagekräftig im Hinblick auf den Begriff des Fremden sind. Mithilfe von Kameraeinstellungen, Mimik, Gestik, Musik und nicht zuletzt der Gesprächsebene werden verschiedene Konzepte und Vorstellungen des Fremden und der filmische Umgang damit hervorgehoben. Die erste ausgewählte Szene zeigt eine klassische Zuschreibung des Fremden: Der Neuankömmling Greider, der sich durch seine Herkunft und seinen Akzent vom ‚Eigenen‘ des Gebirgsdorfes abhebt und dem mit Zurückhaltung, Misstrauen und Abweisung begegnet wird.

Die zweite analysierte Szene zeigt ein völlig anderes Konzept, nämlich das des idealisierten und romantisierten Fremden. Luzi begegnet in einem Gespräch mit Greider seiner fremden Herkunft mit Neugierde und Faszination. Sie sehnt sich in diesem Gespräch nach dem Unbekannten, das das Fremde so deutlich charakterisiert. Dabei sieht sie ihre Heimat als eine Bedrohung, der sie nicht entkommen kann oder der sie nicht zu entkommen gedenkt. Im zweiten Teil des Gesprächs wird eine dritte Ebene des Fremden angedeutet, die in der letzten untersuchten Sequenz schließlich stärker zum Vorschein kommt: das Fremde im Eigenen. Der Brenner-Bauer und seine Söhne sind das Böse, dem sich Greider als der gerechte Rächer entgegenstellt. Sie sind das Fremde im Eigenen des Dorfes, sorgen für Angst und Terror und müssen überwunden werden. Die Brenner-Männer werden bei der gewalttätigen Verfolgung des Brautpaares eindeutig als die Antagonisten gezeigt. Sie sind zwar Teil und sogar Anführer der Dorfgemeinde, dennoch sind auch sie ein Fremdkörper und befinden sich somit auf gewisse Art außerhalb des Raumes des Eigenen.

In der letzten Sequenz rückt Greider ein Stückchen aus dem Raum des Fremden in den des Eigenen vor. Man erfährt, dass seine Mutter einst selbst Fremde war, dann jedoch im Dorf lebte und auch heiratete. Sie wurde so zu einem Teil des Eigenen und somit auf gewisse Weise auch Greider. Völlig rückt er jedoch nie in den Raum des Eigenen, denn er verlässt nach seinem Rachezug das Dorf und kehrt nie wieder zurück.

Die Darstellung des Fremden zieht sich durch viele Szenen und Sequenzen des Films.²² In der vorliegenden Arbeit wurden nur drei ausgewählt, jedoch bleibt viel Spielraum für die Analyse

²² Bsp.: Der Dank der Dorfgemeinschaft (01:16:31–01:17:11); Der Tod des Brenner-Bauern (01:39:30–01:44:22); Greiders Abschied (01:48:05–01:48:34).

weiterer Szenen. Auch andere kulturelle Themen könnten Bestandteil zukünftiger Filmanalysen sein, denn *Das finstere Tal* zeigt Kritik an verschiedenen Konzepten, wie beispielsweise der patriarchalen Führung des Dorfes unter den Brenner-Männern. Auch auf ästhetischer Ebene bietet der Film Potential für Analysen aus verschiedenen Blickwinkeln. Der Raum, die Farben und die Musik etwa sind Filmbausteine, die in dieser Analyse nur begrenzt Platz gefunden haben, jedoch könnten sie in zukünftigen Projekten zu weiteren interessanten Erkenntnissen führen.

Die vorgenommene Analyse hat demonstriert, dass *Das finstere Tal* großes Potential für den DaF/DaZ-Unterricht hat. Der Film zeigt sich als ästhetisch äußerst wertvoll und die Filmbausteine werden auf eine kunstvolle Art und Weise eingesetzt. Die Lernenden können sich in das Drama des Films hineinversetzen, mit ihren Held*innen mitfiebern und sich mit ihnen gemeinsam gegen die Bösewichte stellen. Der Film thematisiert diverse kulturelle Inhalte, wie das Konzept des Eigenen, des Fremden und deren komplexe Zuschreibungen. DaF/DaZ-Lernende können wertvolle Erkenntnisse zu Inklusion, Ausgrenzung und kulturellen Grenzen gewinnen. Daher eignet sich der Film sehr gut sowohl für das ästhetische und kulturreflexive Lernen als auch für die Filmbildung im DaF/DaZ-Unterricht.

Die Lerner*innen könnten zu einer Analyse unter dem Blickpunkt des Fremden angehalten werden und sich im Zuge dessen umfassend mit dem ästhetischen Medium Film und dem wandelbaren Begriff des Fremden auseinandersetzen. Dabei könnten sie wie in der vorliegenden Analyse einzelne Szenen oder Sequenzen in einem Einstellungsprotokoll darstellen und anschließend analysieren. Während des gesamten Prozesses müssten sich die Lernenden auf ästhetischer, kulturreflexiver und sprachlicher Ebene mit dem Film beschäftigen. Wie auch immer *Das finstere Tal* analysiert und im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt wird, der Film lässt viele verschiedene Ansätze zur Auseinandersetzung mit Kunst, Ästhetik, Kultur und dem Begriff des Fremden zu.

LITERATURVERZEICHNIS

3sat (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.3sat.de/film/spielfilm/das-finstere-tal-100.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022.

Abraham, Ulf (2018): Kultur können alle Menschen. Zur kulturwissenschaftlichen Fundierung unterschiedlicher ästhetischer Praxen im Deutschunterricht. In: Johannes Mayer, Barbara Geist und Almut Krapf (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst, S. 23–39.

Altmayer, Claus (2010): Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Hans-Jürgen Krumm, Christian Fandrych, Britta Hufeisen und Claudia Riemer (Hg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK), v.35/2), S. 1402–1413.

Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (2021): Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 3–22.

Antweiler, Christoph (2019): Fremdes und Eigenes. Zur Ethnologie der Beziehungen zwischen Kollektiven. In: Gerald Hartung und Matthias Herrgen (Hg.): Interdisziplinäre Anthropologie. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 3–40.

Arendt, Christine (2019): Kulturelle Identität und Filmnarratologie. In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): Eintauchen in andere Welten. Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Unter Mitarbeit von Stephan Kurz. Wien: Praesens Verlag, S. 61–86.

Bakalarz-Zákos, Agnes (2015): 'Bilder im Kopf verändern' – Indirekter Landeskundeunterricht mittels österreichischer Filme am Beispiel eines Filmprojekts im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Indien. In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Unter Mitarbeit von Valerie Bauernfeind. Wien: Praesens Verlag, S. 192–204.

- Baumann, Beate (2018): Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur (Sprachen lehren - Sprachen lernen, Band 7).
- Bernstein, Nils (2014): Ästhetisierte Faktualität im Film. Über die filmisch-literarische Vermittlung von Initiationsszenen des bundesrepublikanischen Terrorismus in den beiden Filmen *Wer wenn nicht wir* (2011) und *Der Baader Meinhof Komplex* (2008). In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen: Göttingen University Press, S. 363–376.
- Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (2014): Vorwort. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Göttingen: Göttingen University Press, S. V–VIII.
- Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: *Fremdsprachen Lehren Und Lernen* (37), S. 124–140.
- Böhme, Gernot (2018): Der Fremde ist der Gast, der bleibt. In: Das Eigene und das Fremde: Heimat in Zeiten der Mobilität. Originalausgabe. Freiburg: Verlag Karl Alber (Neue Phänomenologie, Band 30), S. 68–84.
- Bohn, Anna (2020): Filmphilologie. In: Malte Hagener und Volker Pantenburg (Hg.): Handbuch Filmanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 195–216.
- Bukow, Wolf-Dietrich (2019): Die Bürokratische Ordnung des Anderen – zum Umgang mit unwillkommenen Newcomern. In: Emre Arslan und Kemal Bozay (Hg.): Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft. [1. Auflage] 2019. Wiesbaden, Germany: Springer VS, S. 57–78.
- Chudak, Sebastian (2010): Lehrwerk ... oder vielleicht doch Filme? Überlegungen zu den Möglichkeiten effektiver Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Unterricht DaF durch den Einsatz von Lehrwerken und Filmen. In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Unter Mitarbeit von Clara Aimée Toth. Wien: Praesens Verlag, S. 61–83.
- David, Andrea (o.D.): Casablanca. Online verfügbar unter <https://www.filmtourismus.de/casablanca/>, zuletzt geprüft am 11.05.2022.

- Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (2013): Kultur.Forscher! konkret. Ästhetische Forschung in der Schule - Einblicke in die Praxis (2). Online verfügbar unter https://www.dkjs.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/themen/Kulturelle_Bildung/Praxisseinblick06_Hessen_WEB.pdf, zuletzt geprüft am 18.05.2022.
- Dirim, Inci (2021): Sprache und Integration. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 88–101.
- Döll, Marion; Hägi, Sara; Schweiger, Hannes (2015): Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* (52), S. 3–10.
- Domkowsky, Romi (2018): Ästhetische Bildung und Ästhetisches Forschen in der Schule. In: Johannes Mayer, Barbara Geist und Almut Krapf (Hg.): Varieté der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst, S. 41–56.
- Eckardt, Carolin (2017): Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprach... In: Peter Haase und Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Göttingen University Press (96), S. 63–83.
- Faistauer, Renate (2010): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Unter Mitarbeit von Clara Aimée Toth. Wien: Praesens Verlag, S. 33–45.
- Faulstich, Werner (1994): Einführung in die Filmanalyse. 4., unveränd. Aufl. Tübingen: Narr (Literaturwissenschaft im Grundstudium, 1).
- Faulstich, Werner (2013): Grundkurs Filmanalyse. 3., aktualisierte Aufl. Paderborn: Fink (UTB 2341 : Medien- und Kommunikationswissenschaft).
- Filmstarts (o.D.): Das finstere Tal. Online verfügbar unter <https://www.filmstarts.de/kritiken/212028.html>, zuletzt geprüft am 05.12.2022.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Claus Altmayer, Katrin Biebighäuser, Stefanie Haberzettl und Antje Heine (Hg.): Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: J.B. Metzler, S. 322–339.

- Hasse, Jürgen (2018): Einleitung. In: Das Eigene und das Fremde: Heimat in Zeiten der Mobilität. Originalausgabe. Freiburg: Verlag Karl Alber (Neue Phänomenologie, Band 30), S. 9–24.
- Hattendorf, Manfred (1994): Dokumentarfilm und Authentizität: Ästhetik und Pragmatik einer Gattung. 1. Aufl. Konstanz: Ölschläger (Close up, 4).
- Heinemann, Alisha M.B. (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten »kulturellen Lernens« im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 31 (2), S. 75–83. DOI: 10.14220/odaf.2015.31.2.75.
- Hickethier, Knut (2012): Film- und Fernsehanalyse. 5., aktualisierte u. erw. Aufl. Stuttgart [u.a.]: Metzler.
- Holzwarth, Peter (2020): Fremdes und fremdes Eigenes im Film. In: Hans Karl Peterlini und Jasmin Donlic (Hg.): Schwerpunkt »Digitale Medien«, Bd. 1. [1. Auflage]. Bielefeld: Transcript (Jahrbuch Migration und Gesellschaft, Band 1 (2019/2020)), S. 117–132.
- Kammerer, Ingo (2006): Literaturverfilmung im Deutschunterricht: Zur filmischen Transformation literarischen Erzählens am Beispiel von 'Tonio Kröger'. In: Volker Frederking (Hg.): Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Jahrbuch, 2005), S. 161–178.
- Kern, Peter C. (2006): Die Emotionsschleuder. Affektpotential und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Volker Frederking (Hg.): Themen-Schwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: kopaed (Medien im Deutschunterricht Jahrbuch, 2005), S. 19–45.
- Keutzer, Oliver; Lauritz, Sebastian; Mehlinger, Claudia; Moormann, Peter (2014): Filmanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden (Film, Fernsehen, Neue Medien).
- Kuhn, Markus (2020): Narratologie. In: Malte Hagener und Volker Pantenburg (Hg.): Handbuch Filmanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 232–251.
- Kühnel, Jürgen; Beil, Benjamin; Neuhaus, Christian (2016): Studienhandbuch Filmanalyse. Ästhetik und Dramaturgie des Spielfilms. 2., aktualisierte Auflage. Wilhelm Fink GmbH & Co. Verlags-KG: Wilhelm Fink (utb-studi-e-book, 8499). Online verfügbar unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838586663>.

- Liebau, Eckart (2013): Ästhetische Bildung: Eine systematische Annäherung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 16 (S3), S. 27–41. DOI: 10.1007/s11618-013-0433-x.
- Mayer, Johannes; Geist, Barbara; Krapf, Almut (2018): Ästhetisches Lernen im inklusiven Unterricht: Gemeinsame Gegenstände und vielfältige Lernwege. Einführung in den Sammelband. In: Johannes Mayer, Barbara Geist und Almut Krapf (Hg.): *Variété der Vielfalt. Ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung, Kunst*, S. 7–19.
- Michalak, Magdalena (2012): Bilder im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 17 (2), S. 108–112.
- Mikos, Lothar (2021): Aktuelle Methoden der Filmanalyse. In: Alexander Geimer, Carsten Heinze und Rainer Winter (Hg.): *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 367–378.
- Müller-Funk, Wolfgang (2007): *Die Kultur und ihre Narrative. Eine Einführung*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage 2008. Vienna: Springer-Verlag|Wien.
- Müller-Funk, Wolfgang (2016): *Theorien des Fremden. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Johanna Chovanec. Tübingen: A. Francke Verlag (UTB Philosophie, 4569). Online verfügbar unter <http://www.blickinsbuch.de/item/49919fc611df2efa207bcaa0ae66d636>.
- Nies, Martin (2016): Zwischen Differenz- und Transkulturalität: Zur selbstreflexiven Inszenierung kontroverser Modelle der Kulturbeschreibung in den postmigrantischen Komödien *Türkisch für Anfänger* (2012) und *Fack ju Göthe* (2013). In: Klaus Schenk, Renata Cornejo und László V. Szabó (Hg.): *Zwischen Kulturen und Medien. Zur medialen Inszenierung von Interkulturalität*. Wien: Praesens Verlag, S. 143–167.
- Piegler, Theo Gottfried (2012): Über das Fremde in uns, in unserem Alltag und im Film. In: Theo Gottfried Piegler (Hg.): *Das Fremde im Film. Psychoanalytische Filminterpretationen*. Orig.-Ausg. Gießen: Psychosozial-Verl. (Imago), S. 7–20.
- Prümm, Karl (2020): Zur Analyse der Kameraarbeit. In: Malte Hagener und Volker Pantenburg (Hg.): *Handbuch Filmanalyse*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 7–26.
- Quetz, Jürgen (2021): Hörsehverstehen im Begleitband zum GeR – ein zögerlicher Schritt in die richtige Richtung. In: Karin Vogt und Jürgen Quetz (Hg.): *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Peter Lang D*, S. 173–184.

- Quetz, Jürgen; Vogt, Karin (2021): Einleitung zum Sammelband. In: Karin Vogt und Jürgen Quetz (Hg.): Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Peter Lang D, S. 7–33.
- Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Scharnowski, Susanne (2015): DEFA-Filme im kulturwissenschaftlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen. Unter Mitarbeit von Valerie Bauernfeind. Wien: Praesens Verlag, S. 90–106.
- Schiedermaier, Simone (2017): Linguistic Landscapes und Erinnerungsorte als Konzepte zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Peter Haase und Michaela Höller (Hg.): Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Göttingen: Göttingen University Press (96), S. 179–196.
- Schmitz, Hermann (2018): Das Fremde ist das Gegenteil des Eigenen. In: Das Eigene und das Fremde: Heimat in Zeiten der Mobilität. Originalausgabe. Freiburg: Verlag Karl Alber (Neue Phänomenologie, Band 30), S. 25–38.
- Schütte, Ulrike (2018): Das ‚Fremde‘ im Kontext sprachlich-kultureller Diversität. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Stichweh, Rudolf (2012): Der Fremde. Zur Soziologie der Indifferenz. In: Sylke Bartmann und Oliver Immel (Hg.): Das Vertraute und das Fremde: Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs. Bielefeld: Transcript (Kultur und soziale Praxis), S. 79–94.
- Tieber, Claus (2020): Musik im Film, Musik für den Film: Analysefelder und Methoden. In: Malte Hagener und Volker Pantenburg (Hg.): Handbuch Filmanalyse. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 97–110.
- Tylor, Edward Burnett (2016): Primitive Culture. Mineola, New York: Dover Publications Inc (Dover thrift editions).
- Waitz, Thomas (2009): Auswandern. Heimat, Fremde, Fernsehen. In: Claudia Böttcher (Hg.): Heimat und Fremde. Selbst-, Fremd- und Leitbilder in Film und Fernsehen. München: Meidenbauer (MedienRausch, 1), S. 185–198.
- Walberg, Hanne (2011): Film-Bildung im Zeichen des Fremden: Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik. Bielefeld: Transcript (Theorie Bilden, 26).

- Waldenfels, Bernhard (1998): Der Stachel des Fremden. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft 868).
- Welke, Tina (2013): »Haben Sie den gesehen?« Film - Filmbildung - Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 29 (2), S. 48–60.
- Welke, Tina (2014): Die Etablierung eines Geheimnisses – Titelsequenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Göttingen: Göttingen University Press, S. 353–362.
- Wulff, Hans Jürgen (2021): Auflösung. Online verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/a:aufloesung-449>, zuletzt aktualisiert am 22.12.2021, zuletzt geprüft am 24.01.2023.
- Wulff, Hans Jürgen (2022): Rahmenerzählung. Online verfügbar unter <https://filmlexikon.uni-kiel.de/doku.php/r:rahmenerzahlung-4665>, zuletzt aktualisiert am 23.03.2022, zuletzt geprüft am 27.01.2023.
- Yalcin, Nafi (2013): Using Movies in Language Classrooms as Means of Understanding Cultural Diversity. In: *Epiphany. Journal of transdisciplinary studies* (6,1), S. 259–271.

FILMVERZEICHNIS

Almanya – Willkommen in Deutschland, Deutschland 2011, Regie: Yasemin Şamdereli,
Drehbuch: Nesrin Şamdereli, Yasemin Şamdereli, 101 min.

Casablanca, USA 1942, Regie: Michael Curtiz, Drehbuch: Julius J. Epstein, Philip G.
Epstein, Howard Koch, 102 min.

Das finstere Tal, Österreich, Deutschland 2014, Regie: Andreas Prohaska, Drehbuch:
Andreas Prohaska, Martin Ambrosch, 115 min.

Der Exorzist, USA 1973, Originaltitel: The Exorcist, Regie: William Friedkin, Drehbuch:
William Peter Blatty, 122 min.

Nellys Abenteuer, Deutschland 2016, Regie: Dominik Wessely, Drehbuch: Uta Kolano, Jens
Becker, 98 min.

Pocahontas, USA 1995, Regie: Mike Gabriel, Eric Goldberg, Drehbuch: Carl Binder,
Susannah Grant, Philip Lazebnik, 81 min.

Star Wars, USA 1977, Regie: George Lucas, Drehbuch: George Lucas, 121 min.

The Curious Case of Benjamin Button, USA 2008, Regie: David Fincher, Drehbuch: Eric
Roth, Robin Swicord, 159 min.

Türkisch für Anfänger, Deutschland 2012, Regie: Bora Dagtekin, Drehbuch: Bora
Dagtekin, 105 min.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht. (Blell und Lütge 2008, S. 128)	28
Abbildung 2: Einstellungsgrößen © Lisa Maria Stöbich.....	54
Abbildung 3: Handlungsachse und Blickachse. (Keutzer et al. 2014, S. 19)	56
Abbildung 4: Filmplakat. (Filmstarts o.D.)	63
Abbildung 5: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)	68
Abbildung 6: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)	73
Abbildung 7: Screenshots. (Das finstere Tal 2014)	82

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Kopfzeile des Einstellungsprotokolls

E-Nr.	Einstellungsnummer
t (s)	Einstellungslänge (in Sekunden)
t (total)	Fortlaufende Gesamtlänge des Films
E-G.	Einstellungsgröße
P	Kameraperspektive

Einstellungsgrößen

D	Detailaufnahme
G	Großaufnahme
N	Nahaufnahme
HN	Halbnahaufnahme
A	Amerikanische Einstellung
HT	Halbtotale
T	Totale
W	Weitaufnahme

Kameraperspektiven

FP	Froschperspektive (extreme Untersicht)
BS	Bauchsicht (leichte Untersicht)
NS	Normalsicht
AS	Aufsicht
VP	Vogelperspektive (extreme Aufsicht)

ABSTRACT

Ziel der vorliegenden Masterarbeit ist es, herauszufinden, ob der Film *Das finstere Tal* Potential für die ästhetische und kulturreflexive Bildung sowie die Arbeit mit Film(en) im DaF/DAZ-Unterricht bietet. Es wird untersucht, wie das ‚Fremde‘ im Film dargestellt wird. In einem ausführlichen Theorieteil werden die Begriffe Ästhetik, ästhetische Bildung, Kultur, kulturreflexive Bildung sowie das Konzept des ‚Fremden‘ präsentiert. Zentral steht eine hermeneutische Filmanalyse, in der der Film *Das finstere Tal* auf den Begriff des ‚Fremden‘ hin analysiert wird. Mithilfe eines Filmprotokolls werden verschiedene visuelle sowie auditive Filmbausteine untersucht. Das Ergebnis dieser Filmanalyse zeigt, dass sich sowohl auf der bildlichen als auch tonalen Ebene unterschiedliche Konzepte des ‚Fremden‘ im Film *Das finstere Tal* finden und sich diese im Laufe des Films verändern. Dadurch bietet der Film großes Potential sowohl für das ästhetische als auch das kulturreflexive Lernen und somit auch für die Filmbildung im DaF/DaZ-Unterricht.