

Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät

Mark-Oliver Carl

Universität Siegen

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung

Adolf-Reichwein-Str. 2

57068 Siegen

E-mail: carl@zlb.uni-siegen.de

Abstract. Spielfilme sind im DaF-Unterricht, wie auch im muttersprachlichen Deutschunterricht, ein beliebtes Medium der Auseinandersetzung mit der DDR. Doch während dies bis vor fünfzehn Jahren vor allem anhand von Filmen aus der DDR erfolgte, sind nun zumeist in der Nachwendezeit entstandene Filme über die DDR das Medium der Wahl. Die Gründe für diesen Umstieg sind noch nicht erforscht, doch liegt die Vermutung nahe, dass er sich eher dem Bestreben, „etwas Aktuelles“ zu zeigen, verdankt, als reflektierten Entscheidungen, die die Potenziale und Schwierigkeiten für interkulturelles Lernen an den jeweiligen Gegenständen abwägen. Die folgenden Überlegungen zur Rolle kultureller Modelle für verschiedene Verstehensleistungen sollen eine reflektierte Filmauswahl im interkulturellen Fremdsprachenunterricht erleichtern.

Fictional films are popular means of learning about the GDR, not only in intercultural classrooms. Until 15 years ago, mostly films from the GDR were used. Lately, though, there has been a trend towards contemporary films about the GDR. This trend may be caused by the teachers' preference to show "something new" rather than a thorough scrutiny of the films' potentials for intercultural learning. The following reflections on the role of cultural models on different levels of film comprehension and two exemplary analyses of a film from the GDR and a popular post-1989 film about the GDR are aimed at providing a broader basis for one's choice of films in the intercultural classroom.

Schlagwörter: Kulturelle Modelle, interkulturelle Kompetenz, DDR, Film im Deutschunterricht, Plenzdorf, ‚Karla‘, DEFA, Henckel von Donnersmarck, ‚Das Leben der Anderen‘

1. Kulturelle Modelle und interkulturelle Kompetenz

Welche Kompetenzen könnten überhaupt bei der Auseinandersetzung mit beiden Arten von Filmen im DaF-Unterricht¹ benötigt und gefördert werden? Plausibel erscheint zunächst die Hypothese, dass das Hör-Seh-Verstehen und die interkulturelle Kompetenz betroffen sind. Da insbesondere letztere bisher auf unzählige Weisen modelliert worden ist (Bolten 2001; Chen 1987; Rathje 2006; Straub 2007; Thomas 2003), ist es erforderlich, zunächst diese Zielgröße näher zu bestimmen. Für die hier zu untersuchenden Lernsituationen verspricht Rathjes Definition ein adäquates Verständnis von interkultureller Kompetenz:

Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. [Sie führt] dazu, dass aus unbekanntem Differenzen bekannte werden (2006: 14).

Rathje stützt sich auf Hansens (2000) Kulturbegriff, demzufolge Individuen verschiedenen Kollektiven mit oft gegensätzlichen Werten, Normen, Bedeutungszuweisungen etc. angehören. Wo man heimisch ist, kennt man diese Differenzen – Rathje nennt das Beispiel eines deutschen Wahlplakates, dem sie eine politische Botschaft entnehmen könne, die sie in einem Spektrum einzuordnen wisse, ob sie der Botschaft nun zustimme oder nicht, wohingegen ihr trotz vorhandener sprachlicher Kompetenz eine solche Einordnung bei einem thailändischen Wahlplakat nicht gelinge (2006: 13f).

Was befähigt uns zur Stiftung dieser Normalität, zur Erkennung und Einordnung von Differenzen hinsichtlich der Werte, Normen, Bedeutungszuweisungen etc.? Auf einer fundamentalen Ebene gefragt: Was befähigt uns, in Interaktions- und Kommunikationssituationen andere so verstehen zu können, dass z.B. Kooperation möglich ist? Flechsig zufolge beruht diese Fähigkeit auf kulturellen Modellen. Kulturelle Modelle sind hochkomplexe kognitive Schemata, in denen „Werte und Normen, Menschenbilder und Weltbilder, Mythen und Lebensmuster“ (1998: 6) ganzheitlich miteinander verbunden sind. Sie bilden „den Bezugsrahmen, in den die einfachen [...] Schemata [z.B. das viel zitierte Restaurant-Script (Schank & Abelson 1997: 45)] eingebettet sind, und die von da her ‚verstanden‘ werden können“ (Flechsig 1998: 6). Zugleich unterscheiden sie sich von universellen, „angeborenen Schemata [...] wie hell-dunkel, angenehm-unangenehm oder schnell-langsam“ dadurch, dass sie „Bereiche kulturspezifischer Lebenswelten repräsentieren [...], die in verschiedenen Kulturgemeinschaften nicht nur unterschiedliche empirische Ausformungen haben, sondern in diesen auch unterschiedlich interpretiert und mit unterschiedlichen Maßnahmen verknüpft werden“ (1998: 6). Eine abschließende Liste aller kultureller Modelle existiert nicht, aber gut erforschte Beispiele sind Geschlechterrollen, Vorstellungen von Liebe, Familie, Freundschaft, politische Weltanschauungen, Gottesbilder u.ä. (D´Andrade 1995).

Wie alle Schemata sind sie einerseits Wissensstrukturen und steuern andererseits unsere Verstehensprozesse und Handlungen (D´Andrade 1995: 122; Mandler 1984: 55f). Da auch die Handlungen anderer von solchen kulturellen Modellen gesteuert sind, schreibt Shore (1998: 44-56) dem Konzept des kulturellen Modells eine Zweigesichtigkeit zu: einerseits sind kulturelle Modelle kognitiver Natur und somit innerlich, andererseits sind sie beobachtbare gesellschaftliche und teilweise sogar institutionalisierte äußerliche Interaktionsmuster. Ihre beobachtbare soziale Dimension – zuvörderst in der Realität, allerdings eben auch z.B. in fiktionalen Textwelten – löst ihrerseits Lernprozesse in den beobachtenden Individuen aus. Neuere konnektionistische Kognitionsmodelle (Strauss & Quinn 1997) gehen davon aus, dass kulturelle Modelle wie alle Schemata durch wiederholte Konfrontation mit auf bestimmte Weise gruppierten Informationselementen gebildet und gefestigt werden. Besonders wenn die bestehenden Schemata dabei versagen, Orientierung in einer bestimmten Situation zu stiften, können Schemata erweitert oder aus der Verschränkung und Verbindung bestehender Schemata neue Schemata höherer Ordnung gebildet werden. Flechsig (1998: 13) gibt zu bedenken, dass auf diese Weise auch eine höchste Meta-Ebene kultureller Modelle („kulturtheoretische Schemata“) entstehen könnte, die über die Erkennung anderer kultureller Modelle hinaus auch ihre Einordnung und Relationierung ermöglichen und erleichtern könnte.

Aus diesen kognitionspsychologischen Erkenntnissen lässt sich eine erste Arbeitshypothese hinsichtlich der interkulturellen Lernpotenziale unterschiedlicher Spielfilme zum Thema DDR ableiten: Das interkulturelle Lernpotenzial könnte daraus resultieren, dass die Lernenden im Film etwas beobachten, das sie mit ihren bestehenden kulturellen Modellen nicht sofort auf befriedigende Weise deuten können, das sie jedoch zu verstehen lernen können, indem sie ihre kulturellen Modelle erweitern, ergänzen, verändern oder indem sie abstrakte kulturelle Modelle höherer Stufe zur Ordnung der anderen kulturellen Modelle ausbilden. Es geht möglicherweise um einen Balanceakt: Weder sollte der Film alles aus vertrauter Perspektive darstellen, so dass keine Weiterentwicklung des eigenen Koordinatensystems nötig ist, noch sollte die Desorientierung angesichts der unbekanntenen Differenzen so groß sein, dass die rezipierenden Individuen in ihrer Auseinandersetzung keine Chance auf erfolgreiche Ordnungsstiftung haben. Gelingt dieser Balanceakt, so wäre ein Beitrag dazu geleistet, dass Lernende nicht nur im Umgang mit anderen Texten zu diesem Teil deutscher Geschichte, sondern auch in der Interaktion mit den unterschiedlich geprägten Bewohnern Deutschlands kompetenter reagieren können: Aus unbekanntenen Differenzen wären bekannte geworden, statt mit Desorientierung könnte man mit Überblick reagieren – und möglicherweise entwickeln sich dabei sogar hochkomplexe Mechanismen, die entsprechende Orientierungsstiftung auch für andere interkulturelle Begegnungen erleichtern.

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

Dass es bei der Auswahl geeigneter Filme also einerseits auf den bestehenden Entwicklungsstand in der kulturellen Kompetenz der Lernenden ankommt, ist offensichtlich und wenig überraschend. Andererseits ist zu diesem Kompetenzstand die spezifische Beschaffenheit des Filmes in Beziehung zu setzen. Um von unserer Arbeitshypothese zu einem geeigneten Untersuchungsinstrument für die jeweiligen Lernpotenziale eines Filmes für bestimmte Lernende zu kommen, müssen wir klären, auf welche Eigenschaften es auf der Filmseite ankommt. Aufschluss hierüber bieten uns kognitivistische Modelle des Filmverstehensprozesses.

2. Kulturelle Modelle und Filmverstehen

Der Prozess des Filmverstehens ist in einer Vielzahl schematheoretisch fundierter Modelle und anschließender empirischer Untersuchungen aus den 1980ern und 1990ern intensiv beleuchtet worden (Bordwell 1989a, 1989b; Hickethier & Winkler 1990; Mikos 1994; Ohler 1994; Schumm & Wulff 1990). Analog zur Modellierung des Verstehensprozesses beim Lesen von Texten lässt sich auch unter kognitivistischen Filmwissenschaftlern der Konsens erkennen, dass Filmverstehen nicht „a passive absorption of stimuli“, sondern „a constructive activity“ (Bordwell 1993: 32) ist. In diesen aktiven Konstruktionsprozess geht der Rezipient bereits mit Vorwissen und damit auch mit Erwartungen hinein. Ohler (1994: 33-39) zufolge sind besonders drei Kategorien diesbezüglicher Schemata wichtig: Schemata des Weltwissens, Schemata über Erzählungen, Typen und Genres sowie Wissen über formale Gestaltungselemente von Filmen. Während der Rezeption steuern diese Schemata den Verstehensprozess, indem sie aus der Vielzahl des nur kurzzeitig speicherbaren Gehörten und Gesehenen Informationen auswählen, die sie als bedeutungsrelevante „cues“ (Bordwell 1993: 105ff) interpretieren und miteinander zu einem Situationsmodell zusammenfügen: „Der Organisationskern des Situationsmodells verknüpft die [...] am stärksten im Vordergrund stehenden Protagonisten, Handlungsräume und Ereignisse“ (Ohler 1994: 34; vgl. Bordwell 1993: 129-204). Mit der Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells hat der Rezipient also noch keine kritische Analyse betrieben und nicht im hermeneutischen Sinne interpretiert, sondern ein basales Verständnis dessen, worum es im Film geht, entwickelt.

Bereits auf dieser Ebene spielen jedoch kulturelle Modelle eine wichtige Rolle. Das für ein Verständnis von Handlungsräumen und Ereignissen sowie zur Übernahme der Perspektive der Protagonisten benötigte Weltwissen kann sehr kulturspezifisch ausgeprägt sein. Nicht jeder Rezipient, der z.B. Heranwachsende in blauen Hemden sieht, verfügt über ein „FDJ“-Schema. Das ist unproblematisch, falls der Film auch ohne dieses Schema verstanden werden kann, z.B. weil es nicht im Mittelpunkt der Geschichte steht oder weil alle nötigen Informationen zum Verständnis der Situation noch explizit mitgeliefert werden. Spielt die FDJ-Zugehörigkeit einer Figur jedoch eine wichtige Rolle und wird das Schema beim Rezipienten vorausgesetzt, so stellt dies für Rezipienten ohne dieses Weltwissen eine Hürde beim Verstehen der Situation oder eines Ereignisses dar. Auch hinsichtlich der Schemata über Erzählungen und Genres ist Bordwells Annahme, dass diese bei Rezipienten gewöhnlicherweise vorausgesetzt werden könnten, mittlerweile scharf kritisiert worden. Meyer (1996: 110) attestiert Bordwell eine Beschränkung auf klassische Hollywood-Filme und deren westliche Rezipienten. DEFA-Filme könnten hingegen ihren DDR-Rezipienten andere Schemata zugetraut haben, so z.B. das des Protagonisten als „positiven Helden“ oder das der „Aufbaustory“.

Filme sind also, wie andere Texte auch, aus didaktischer Sicht zuerst daraufhin zu befragen, ob die zu ihrem basalen Verständnis benötigten kulturellen Modelle aus den Bereichen des Welt- und Textwissens bei den Lernenden vorausgesetzt – oder mit realistischen Mitteln hergestellt – werden können. In diesem basalen Verständnis erschöpft sich Filmverstehen noch nicht, aber es ist die Voraussetzung für alle weiteren Verstehens- und Auseinandersetzungsleistungen.

Welches sind diese weiteren Leistungen? Sofern die kognitiven Bedingungen hierfür gegeben sind, bleibt das Situationsmodell des Textes im Gehirn nicht isoliert, sondern sowohl einzelne Elemente, als auch das Situationsmodell als Ganzes können mit anderen aus der Erinnerung aktivierten Schemata in Verbindung gebracht werden. Bordwell (1993: 107-128) spricht hier von einer Einordnung in semantische Felder wie Ordnung vs. Chaos, Gewissheit vs. Zweifel, Gefühl vs. Vernunft, Natur vs. Kultur, individuelle vs. gesellschaftliche Bedürfnisse u.ä.. Erkennbar handelt es sich auch hierbei wieder um kulturelle Modelle. Mikos (1994: 74ff) hat darauf hingewiesen, dass solche Rezepti-

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

onsprozesse nicht bloße kognitive Kategorisierungen sind, sondern von Emotionen begleitet und getrieben sind. Auch diese Reaktionen können wir reflektieren (Jesch 2009: 62) und sie einer Gestaltungsabsicht eines „impliziten Autors“ (Chatman 1990: 74-77, 127ff) zuschreiben, womit wir dann dem Film die Vermittlung bestimmter Werte, Normen, Welt- und Menschenbilder etc., kurz: die Affirmation bestimmter kultureller Modelle (oder die Kritik anderer kultureller Modelle) zuschreiben. Da auch hier jede Positionierung Vergleichspunkte benötigt, bedeutet eine solche deutende Auseinandersetzung mit einem Film oft einen Vergleich mit eigenen Auffassungen oder mit den Deutungen anderer Texte. Entstehen in solchen Auseinandersetzungen Erkenntnisse über Regelmäßigkeiten, Grenzen o.ä. hinsichtlich der zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten vertretenen Auffassungen, so entwickelt der Rezipient gar ein kulturelles Modell höherer Ordnung, man könnte auch von Diskursbewusstsein oder kulturgeschichtlichem Bewusstsein sprechen.

Deshalb ist – wenn eine solche weitergehende Auseinandersetzung angestrebt wird – bei der Filmauswahl für jeweils unterschiedliche Lernende auch darauf zu achten, ob eine Verknüpfungs- und Verortungsleistung, die den eigenen kulturellen Horizont erweitert, im Bereich des individuell Möglichen liegt. Legen die „cues“ des Films – die Problematik, die Charaktere etc. – eine Deutung nahe, die sich ganz innerhalb der bereits bestehenden kulturellen Modelle eines Lernenden bewegt, so werden diese gestärkt – ab einem gewissen Grad an Ähnlichkeit bleibt das kulturelle Lernpotenzial auf der Strecke. Kann der Film nur auf Grundlage gänzlich unvertrauter kultureller Modelle interpretiert werden, so werden Lernende ihn bestenfalls als sehr fremd, möglicherweise als sinnlos erfahren – in jedem Fall finden auch hierbei wenige Lernprozesse statt. Zwischen diesen Extremen besteht höheres Lernpotenzial: Wenn Lernende mit etwas anders gearteten, aber noch in ihrer Ähnlichkeit und Andersartigkeit fassbaren und in ein solcherart erweitertes Spektrum integrierbaren kulturellen Modellen konfrontiert werden, bietet der Film gute Bedingungen für interkulturelles Lernen.

Das Modell der unterschiedlichen Prozesse des Filmverstehens legt durchaus differenzierte Maßstäbe für die Filmauswahl nahe: Während die Benötigung möglichst wenig noch nicht verfügbarer kultureller Modelle ein basales Verständnis dessen, worum es im Film geht, durchaus erleichtert, bietet erst die Konfrontation mit einordenbaren, aber doch fremden kulturellen Modellen eine weiterentwicklungsförderliche Auseinandersetzung – doch jede Auseinandersetzung mit einem Film setzt wiederum sein fundamentales Verständnis in Gestalt eines adäquaten Situationsmodells voraus. Was all dies konkret bedeutet, soll nun an zwei Filmen – einem aus der DDR und einem über die DDR, gedreht in der Nachwendezeit – exemplarisch verdeutlicht werden.

3. Beispiel I: ‚Karla‘ (DDR, 1965)

Um bei einem solch punktuellen Vergleich die jeweiligen Lernpotenziale und -hürden von Filmen aus der DDR und Filmen über die DDR klar erkenntlich zu machen, bietet es sich an, zwei Filme mit verwandter Thematik auszuwählen. Aus diesem Grund stelle ich dem augenblicklich im fremd- wie muttersprachlichen Deutschunterricht sehr populären Nachwendefilm ‚Das Leben der Anderen‘² den 1965 gedrehten DEFA-Film ‚Karla‘ gegenüber. Beide Filme präsentieren Protagonisten, die verantwortliche Rollen im autoritären SED-Staat tragen, sich dieser Situation bewusst werden und mit bescheidenem Erfolg versuchen, individuelle Handlungsspielräume zu nutzen bzw. sich solche zu schaffen.

In ‚Karla‘, 1965 nach einem Szenarium von Ulrich Plenzdorf von der DEFA unter der Regie Hermann Zschoches gedreht, ist die gleichnamige Hauptfigur eine junge, idealistische und vom Kommunismus überzeugte Lehrerin, die nach ihrem Studium in die Provinz kommt, wo ihre Wertschätzung für freies und kritisches Denken nicht auf die Zustimmung ihres Schulleiters stößt. Das weitere Schicksal Karlas und ihres wachsten, kritischsten Schülers, Rudi Schimmelpfennig, im Verlauf der Filmhandlung gleicht einer Versuchsanordnung mit sozial relevantem Ausgang: Was geschieht mit Freidenkern und kritischen Geistern im DDR-Bildungssystem? Der Film gibt eine zwar kritische, aber alles andere als vernichtende Antwort. Rudi Schimmelpfennig hängt zwar nach etwas rätselhafter Auskunft seines Direktors „an einem seidenen Fädchen“, dennoch werden ihm im ganzen Film keinerlei Sanktionen zuteil. Karla wird für ihren neuen Unterrichtsstil, insbesondere wenn dieser direkt oder indirekt Schüler wie Schimmelpfennig zur intellektuellen Revolte verleitet, von ebenjenem Direktor verbal in die Zange genommen, und als Rudi in seinem kritischen Eifer Hirte zu Unrecht der NS-Mittäterschaft bezichtigt, was zu Hakenkreuzschmierereien in der

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

Schule führt, wird Karla auch auf Bewährung gesetzt, was zu ihrer zeitweiligen konformistischen Anpassung führt. Schwerwiegende Sanktionen wie ihre Entlassung oder gar ihre „Bearbeitung“ durch das MfS drohen ihr im Film jedoch nicht. Insbesondere der Schluss sorgt für eine „Entschärfung“ (Mews 1984: 21). Karla kehrt zu ihrer alten Praxis des kritischen Freidenkens zurück und konfrontiert auch ihre Klasse damit. Rudi nutzt die Diskussion in der Klasse, die auf eine schlechte Benotung der Schüleraufsätze (nach dem Grad ihrer Ehrlichkeit...) folgt, zu einer Generalabrechnung mit Schulleiter und Schulrätin: Bei dieser Diskussion ist sogar eine Delegation aus dem Berliner Schulministerium, die nicht anders denn als Verkörperung der neuen Herrschenden in der DDR aufgefasst werden kann, anwesend – und diese belobt Karla für ihr Vorgehen. Am Ende des Films wird Karla zwar trotzdem strafversetzt, jedoch nicht wegen ihres freidenkerischen Programms, sondern weil sie einen nächtlichen Ausflug mit Rudi an die Ostsee unternommen hat. Verdacht auf „Missbrauch von Schutzbefohlenen“ als Versetzungsgrund, nicht Systemkritik. Auch das Schicksal des einzigen wirklichen „Systemopfers“ im Film, Karlas neuen Lebensgefährten Kaspar, eines Intellektuellen, der wegen unbequemer, kritischer Artikel seinen Beruf zugunsten eines Jobs in einem Sägewerk an den Nagel gehängt hat, verstärkt den Eindruck halbherziger Kritik. Kaspar ist schließlich bei seiner Zeitung nicht entlassen worden, sondern freiwillig gegangen, weil ihn der Opportunismus seines Chefs anekelte. Am Ende ist sogar offen, ob Kaspar, der den Zug mit Karla gemeinsam besteigt, nicht vielleicht sogar in sein altes Metier zurückkehrt und wieder kritische Artikel schreibt.

Dennoch steckt auch kritisches Potenzial in ‚Karla‘. Auch wenn die DDR nicht in Bausch und Bogen als repressives Unrechtssystem verdammt wird, sind doch offensichtliche Mängel im Bildungs- und Publizistikwesen permanenter Gegenstand der filmischen Handlung (Carl 2008: 197ff). Es werden Schüler gezeigt, die frei bekennen, dass Lehrer und andere Repräsentanten des Schulwesens zumindest indirekt Heuchelei von ihnen erwarten, und einer engagierten jungen Lehrkraft, die freies Denken und Mut zur Kritik lehren will, werden zahlreiche Steine in den Weg gelegt bzw. wird ihr empfohlen, nicht weiter ihren Schulleiter zu demontieren und statt dessen auf autoritäres Verhalten zu setzen. Der Schulleiter wird gezeigt, wie er ideologischen Unsinn von sich gibt und im Gespräch mit Karla zugibt, den Schülern Falschinformationen über Fontanes Frühwerk gegeben zu haben, um diese nicht zu „verwirren.“

Die Vorsicht, die Plenzdorf und Zschoche walten ließen, bewahrte den Film schließlich dennoch nicht vor der Zensur. Auf dem berüchtigten 11. Plenum des ZK der SED im Dezember 1965 wurde er zusammen mit allen anderen Spielfilmen, die die DEFA in jenem Jahr gedreht hatte (nach Kurt Maetzig's Film ‚Das Kaninchen bin ich‘ gelegentlich „Kaninchen-Filme“ genannt), für sozialismusschädlich erklärt und verschwand im Archiv (Jäger 1995: 124ff).

Welche interkulturellen Lernpotenziale bietet dieser Film, und welche Hürden sind hierfür zu überwinden? Zunächst ist zu fragen, über welche kulturellen Modelle der Rezipient verfügen muss, um ein adäquates Situationsmodell aufzubauen. Die Liste ist lang:

- Um zu verstehen, dass die Protagonistin Karla sowohl eine Freidenkerin als auch eine überzeugte Kommunistin ist, müssen Rezipienten über ein kulturelles Modell „kommunistische Weltanschauung“ verfügen. Karlas Freidenkerei wird deutlich genug dargestellt. Doch um aus der Szene, in der Karla Kaspar dafür schilt, dass er den Fischern Aale geklaut hat („womöglich noch von einer Genossenschaft!“) darauf schließen zu können, dass Karla, wie in der DDR eigentlich erwünscht, dem Kommunismus anhängt, muss der Rezipient über das kulturelle Modell dieser Weltanschauung verfügen, der zufolge es besonders verwerflich ist, wenn man statt einen privaten Fischereibetrieb einen genossenschaftlichen Zusammenschluss von Fischern beklaut.
- Um zu verstehen, worum es Karla in ihrem Deutschunterricht zum Thema Fontane geht, muss der Rezipient sowohl über ein kulturelles Modell von rechten und linken Weltanschauungen des wilhelminischen Deutschlands, als auch über ein kulturelles Modell vom politischen Auftrag der Literatur verfügen. Fehlt ersteres, so wird aus dem Loblied auf das kriegerische Preußen, das Karla rezitiert, heraus die Absurdität der Beurteilung Fontanes durch den Schulleiter nicht deutlich. Fehlt letzteres, so wird dem Rezipienten überhaupt nicht ersichtlich, warum sich die Beteiligten im Literaturunterricht mit solcher Verve über die Meinungen des Dichters Fontane streiten.

- Um zu verstehen, in welche Gefahr sich Karla mit ihrem unbotmäßigen Verhalten begibt, muss der Rezipient über ein kulturelles Modell des Arbeits„marktes“ sozialistischer Gesellschaften verfügen. Fehlt es, so könnten Rezipienten sich zwar aus dem explizit Gezeigten erschließen, dass Karla der Rauswurf durch ihren Schulleiter droht, nicht jedoch, dass ihr jegliche Tätigkeit in ihrem erlernten Beruf als Lehrerin unmöglich gemacht werden könnte – diese Perspektive wäre DDR-Rezipienten bewusst gewesen. Da die Figuren jedoch nie hierüber sprechen, wird auch hier für das basale Verständnis das betreffende kulturelle Modell benötigt.
- Um Kaspars Situation (und ihre Funktion als Menetekel für Karla) zu verstehen, muss der Rezipient über ein kulturelles Modell „Pressezensur“ verfügen, ohne das Kaspars Äußerungen über die Kehrtwende seines Chefs in puncto Stalin kaum zu deuten sind und ohne das auch nicht ersichtlich wird, warum Kaspar Arbeiter im Sägewerk werden musste (anstatt z.B. einfach bei einer anderen Zeitung anzuheuern, vgl. das kulturelle Modell zum sozialistischen Arbeitsmarkt).
- Um das unglückliche Ende des Filmes als so schockierend zu erleben, wie es zumindest die Zensoren offenbar empfanden, muss der Rezipient über das Schema einer „Aufbau-Story“ und des dazu gehörigen „positiven Helden“ verfügen, der gewöhnlicherweise in DDR-Filmen bestehende Konflikte durch Arbeit und Engagement für den Sozialismus zu lösen vermag – und eben nicht strafversetzt wird.

Ohne diese kulturellen Modelle dürfte die Konstruktion eines Situationsmodells des Films auf einer rudimentären, unbefriedigenden Ebene verbleiben, die keinerlei Potenziale für eine tiefergehende Auseinandersetzung verheißt. Ein solches rudimentäres Situationsmodell könnte das Verständnis beinhalten, dass eine junge Lehrerin an einer Schule zu arbeiten beginnt, dass sich ein Streit zwischen ihr und ihrem Schulleiter über didaktische Fragen entzündet, dass Karla zwischenzeitlich an der Richtigkeit ihres Verhaltens zweifelt, diese Zweifel jedoch überwindet, sich gut mit ihren Schülern versteht und am Ende strafversetzt wird, weil sie einen nächtlichen Ausflug mit einem ihrer Schüler an die Ostsee unternommen hat. Auf dieser Grundlage sind weitergehende interpretatorische Anstrengungen zur Fruchtlosigkeit verurteilt. Die Chance zur Begegnung und Auseinandersetzung mit der DDR und den Menschen, die das System trugen, in ihm lebten oder sich ihm widersetzen, wäre den Lernenden dann auf Grundlage dieses Filmes nicht gegeben.

Das ist insofern problematisch, als die genannten kulturellen Modelle in der Tat nicht bei jedem DaF-Lernenden – übrigens ebenso wenig bei jedem muttersprachlichen Schüler – vorausgesetzt werden können.

Verfügen die Rezipienten jedoch über die benötigten kulturellen Modelle und gelingt ihnen die Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells, so bietet ‚Karla‘ andererseits Potenziale zu einer Vernetzung und Erweiterung der eigenen kulturellen Modelle durch tiefergehende Analyse und Interpretation. Die Sympathie lenkung des Filmes ist recht unzweideutig: Rezipienten leiden, hoffen und freuen sich eindeutig mit der nonkonformistisch-kommunistischen Protagonistin. Aus der Reflexion der Gestaltung einer solchen Sympathieträgerin heraus bietet sich die Chance, im Interpretationsprozess beispielsweise das eigene kulturelle Koordinatensystem in Bezug auf sozialistische Diktaturen wie die DDR auszudifferenzieren: Wer über kulturelle Modelle von „angepassten Systempropagandisten“ und eventuell im Untergrund operierenden „Dissidenten“ verfügt, kann ihnen in der Auseinandersetzung mit ‚Karla‘ die schwierige Zwischenposition der „kritisch-loyalen“ Kulturschaffenden der DDR hinzufügen. In Kombination mit Informationen über das Aufführungsverbot des Filmes durch das ZK der SED ergibt sich schließlich eine erste Ortsbestimmung auf der „Diskurskarte“ des in der DDR Sagbaren und Nicht-Sagbaren – eine „Diskurskarte“, die durch weitere Texte und ihre Publikationsschicksale ergänzt werden kann, so z.B. die Erlaubnis und der große Erfolg der ‚Neuen Leiden des jungen W.‘, eines anderen kritisch-loyalen Plenzdorf-Textes.

4. Beispiel II: ‚Das Leben der Anderen‘ (D, 2006)

Eine ausführliche Inhaltsangabe von ‚Das Leben der Anderen‘ erübrigt sich an dieser Stelle aufgrund seines hohen Bekanntheitsgrades, so dass gleich zur Erkundung der für ein ergiebiges Verständnis unbedingt benötigten Elemente jedes Situationsmodells dieses Filmes geschritten werden kann.

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

Da wäre zunächst einmal als Protagonist der Stasi-Hauptmann Gerd Wiesler. Im Gegensatz zu Karla, die bei Nichtverfügbarkeit bestimmter kultureller Modelle als unschuldige „Lehrerin“ wahrgenommen wird, ist Wiesler auch ohne DDR-spezifische kulturelle Modelle sofort als Teil eines autoritären Staatsapparates erkennbar. Er trägt Uniform, er erläutert Studierenden mitleidslos, wie und warum man Verhörmethoden, die letztlich auf Folter hinauslaufen, anzuwenden habe gegen „die Feinde des Sozialismus“, und er ist wieder und wieder beim Abhören und Überwachen des Künstlerpaares Georg Dreyman / Christa-Maria Sieland zu sehen. Auch diese beiden weiteren Protagonisten sowie der Handlungsraum, in dem sie sich allesamt befinden, und auch die zentralen Ereignisse sind leicht adäquat zu erfassen. Dreyman wird bereits zu Beginn explizit als „loyaler“ Autor kategorisiert. Während ‚Karla‘ selbst als kritisch-loyales Statement interpretiert werden konnte, ist im ‚Leben der Anderen‘ Dreyman jenseits jedes Interpretationsspielraums als Kritisch-Loyal in all seinen Gewissenskonflikten und seiner schrittweisen, schmerzvollen Abkehr von sozialistischen Idealen explizit gezeigt. Auch die Ursachen dieser Abkehr werden gezeigt: ein hoher Parteibonze erzwingt Sex mit seiner Frau, ein Schriftstellerfreund geht am Berufsverbot, gegen das Dreyman vergebens Eingaben macht, zugrunde und begeht Selbstmord. Während ‚Karla‘ zwar von jedem Rezipienten als mutige junge Lehrerin erkannt werden kann, die ganze Brisanz ihres Handelns sich jedoch nicht ohne Vorkenntnis erschließt, zeigt ‚Karla‘ unmissverständlich auf, was einem Stasi-Hauptmann widerfahren wäre, der seine individuelle Verantwortung im Sinne eines Schutzes der Opfer seiner eigenen Überwachung vor Folter und politischer Inhaftierung interpretiert: Wiesler wird nicht nur angedroht, dass er für den Rest seines Lebens Briefpost aufdampfen muss; er wird auch dabei gezeigt, wie ihn dieses Schicksal ereilt, von dem ihn nur die Wende erlöst. Berufsverbote, Spitzel, Wanzen, das Stasi-Gefängnis Hohenschönhausen – alles wird so unverblümt gezeigt und benannt, dass jeder Rezipient, gleich welches Vorwissen und welchen kulturellen Hintergrund er hat, es als das, was es ist oder sein soll, erkennt und versteht. Es ist kaum möglich, ‚Karla‘ nicht als einen Film über die Stasi, Zensur, Überwachung und die wundersame Wandlung eines einzelnen Stasi-Hauptmanns zu verstehen, der sich seiner individuellen Verantwortung auf neue Weise bewusst wird, aber damit nur punktuell Erfolg haben kann. Die Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells gelingt hier weitaus mehr Lernenden als im Falle ‚Karlas‘ – und wenn dieser Konstruktionsprozess gelingt, hinterlässt ‚Karla‘ im Bewusstsein ein detailliertes und zugleich handhabbares Bild von der DDR. Anstatt kulturelle Modelle über die DDR bereits vorauszusetzen, kann ‚Karla‘ dazu beitragen, solche aufzubauen: Es veranschaulicht gesellschaftliche Vorstellungen wie „Überwachungsstaat“, „Machtmissbrauch“, „Parteidiktatur“ und „Unterdrückung“ so nachdrücklich, dass sie möglicherweise bei dem einen oder der anderen Rezipientin dauerhaft mit diesem Film und seiner Geschichte über einen Stasi-Hauptmann und in höchste Not geratene DDR-Künstler verankert bleiben.

Doch wie steht es um das Potenzial, in einem Analyse- und Interpretationsprozess zur Konstruktion von Sichtweisen, die man dem Film als Ganzem zuschreibt, zu gelangen und in der Auseinandersetzung mit diesen das eigene Repertoire kultureller Modelle zu erweitern und Orientierung in einem bisher noch fremden Diskurs zu erlangen?

Für ‚Karla‘ liegen reichhaltige Rezeptionszeugnisse aus diversen Feuilletons vor; es lohnt, sie auf die Reflexionen erlebter Lenkung hin zu untersuchen. Finger (2006: 51) empfindet Kulissen-, Licht- und Farbwahl („graubraune Amtsstuben, blaugraue Verhörräume [...] knarrende Dielen und durchgesessene Sofas“) als Inszenierung „einer[r] spätsozialistische[n] Schwermuthöhle wie aus dem Bilderbuch.“ Auch Brussig (2006: 13) fallen „Formen von Leere“ auf, die die „ganze Armseligkeit der DDR“ zeigen: „ein fast leerer Hörsaal, eine fast leere Kantine, eine fast leere Kneipe, die fast leere Wohnung des Stasi-Hauptmanns – und wenn nachts nur ein einsames Fahrzeug auf der sechsspurigen Magistrale unterwegs ist, dann ist es nur folgerichtig, dass tagsüber keine Autos am Straßenrand parken... Nur in der Wohnung des Schriftstellers Georg Dreyman wohnt Opulenz.“ Zeichnet die Handlung des Films noch ein Bild von Unfreiheit und Unterdrückung in der DDR, das weithin als realistisch eingeschätzt wurde – kritisiert wurde im Feuilleton vor allem die Wandlung des Stasi-Hauptmanns durch Musik, für die es keine belegten Entsprechungen in der Realität gebe –, so ergänzen die bewusst unrealistischen Bilder des Films das kulturelle Modell des gezeigten Landes um eine intensive emotionale Negativladung – beziehungsweise, wenn man Brussig folgt, um eine emotionale Polarisierung von dominanter Tristesse und Schaurigkeit einerseits und wohliger, aber leider bedrohter Insel der Dissidenz andererseits. Finger deutet diese filmische Gestaltung als Spiel Donnersmarcks „mit unseren Klischees von der Gesinnungsdiktatur“ und zählt auch die Gestaltung der Nebenfiguren, z.B. „Bonzen, die auf Premierenfeiern Stalin zitieren und dazu Buletten fressen“ (2006: 51) hierzu. Löser (2006: 16) reagiert weniger begeistert auf die Sympathielenkungsversuche durch übersteigerte Positiv- und Negativ-Zeichnung, insbesondere

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

mittels der Ausgestaltung der Figuren, die das System vertreten, als sexfixiert: „Dadurch [...] rutscht das Stasi-Thema auf das Niveau einer schmierigen Hintertreppen-Intrige. [...] Und wenn sich Hauptmann Wiesler eine volkseigene Nutte in den Neubaublock bestellt, verkommt das Ganze endgültig zum politisch verbrämten Herrenwitz.“

Wie auch immer man die Absicht hinter der Rezeptionslenkung bewertet: Dass der Film „ein Film über die schlimme DDR“ (Suchsland 2006, zitiert nach Brüggemann 2010: 69) sein will, dass es ihm – neben der unglaublichen Geschichte der Wandlung Wieslers durch die Kraft der Musik – um eine Darstellung der Trostlosigkeit allen Lebens in diesem diktatorischen Staat, dieser unfreien Gesellschaft geht, ist auch für Lernende im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine erreichbare Interpretation. Welches Lernpotenzial steckt aber in der Auseinandersetzung mit einem solchen kulturellen Modell?

Schauen wir auch hier zunächst einmal auf nahe liegende Möglichkeiten, das kulturelle Modell des Filmes mit dem anderer Texte in Verbindung zu setzen und so eine Vorstellung vom Diskurs zu gewinnen. Brüggemann (2010: 5) urteilt:

Offensichtlich ist es Florian Henckel von Donnersmarcks Filmdebüt gelungen, eine Leerstelle im Diskurs der DDR-Erinnerung zu füllen. In diesem Sinne haben viele Rezensionen in den Feuilletons eine kritische Auseinandersetzung mit den totalitären Praktiken des SED- und Stasi-Staates jenseits der komödiantischen Annäherungen wie ‚Sonnallee‘ und ‚Good Bye, Lenin!‘ euphorisch begrüßt.

Dieser Einschätzung zufolge antwortet ‚Karla‘ unter anderem auf andere Filme, die ein allzu frohsinniges und unbeschwertes Bild vom Leben in der DDR zeichnen – die mit allen Mitteln der Kunst betriebene Eliminierung von Zwischentönen lässt sich so als Replik auf entgegengesetzte Überzeichnungen verstehen. Solche oder ähnliche Vergleiche zwischen den genannten Filmen anzustellen, dürfte gerade angesichts der Deutlichkeit der Unterschiede auch Lernenden, die mit den für Deutschland spezifischen kulturellen Differenzen weniger vertraut sind, prinzipiell möglich sein. Was damit in ihre Reichweite rückt, ist das Bewusstsein davon, dass es im vereinigten Deutschland „konkurrierende Erinnerungsperspektiven [...] über die historische DDR“ (Brüggemann 2010: 5) gibt.

Während ‚Karla‘ – und sein Publikationsschicksal – Einblicke in den Diskurs in der DDR und seine spezifischen Differenzen im Hinblick auf kulturelle Modelle von Freiheit und individueller Verantwortung im sozialistischen Staat gibt, verrät ‚Das Leben der Anderen‘ – inklusive der öffentlichen Reaktionen auf den Film und des Vergleichs mit anderen Nachwende-Filmen über die DDR – etwas über den gesamtdeutschen historischen Diskurs und seine spezifischen Differenzen im Hinblick auf kulturelle Modelle der DDR. Dass es hier nicht nur um unterschiedliche Diskurse, sondern auch um unterschiedliche Abstraktionsgrade der kulturellen Modelle geht, ist wichtig für die Frage, welche Möglichkeiten sich Lernenden bieten, ihre eigenen kulturellen Modelle in Relation zu jenen zu setzen, die sie in ihrer interpretatorischen Auseinandersetzung mit den Filmen konstruieren.

Hier zeigt sich, dass ‚Karla‘, wenn die erste Schwierigkeit einer erschwerten Konstruktion eines adäquaten Situationsmodells bewältigt ist, einem nachhaltigen Erwerb interkultureller Kompetenz weniger hohe Hürden entgegenstellt als ‚Karla‘. Lernende können ihre kulturellen Modelle hinsichtlich gesellschaftlicher Freiheit, individueller Verantwortung und diktatorischer Staaten mit den aus ‚Karla‘ und ähnlichen DDR-Filmen interpretierbaren Sichtweisen vergleichen. Sie können dabei Differenzen erkennen und eine persönliche Haltung dazu entwickeln – so gewinnen sie eine bleibende Orientierung in der fremden Gesellschaft des untergegangenen sozialistischen deutschen Staates.

‚Karla‘ bietet keinen direkten Zugang zu den spezifischen Differenzen der DDR – nicht bloß, weil er sechzehn Jahre nach dem Fall der Mauer gedreht wurde, sondern vor allem, weil hier wie in anderen Nachwende-Filmen „die DDR“ als Ganze das kulturelle Modell darstellt, von dem es verschiedene konkurrierende Varianten gibt, die zudem – siehe oben – oft deutliche Überzeichnungen aufweisen. Das wäre zunächst einmal kein Problem – dass ein Nachwende-Film mehr über das vereinte Deutschland als über die DDR verrät, ist nahe liegend. Wie aber steht es um die Gelegenheit, interkulturelle Kompetenz zu erwerben, indem man sich anhand des Filmes in spezifischen Differenzen des vereinten Deutschlands der Gegenwart orientieren kann?

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

Leider ist auch dies nicht leicht. Wer verstanden hat, dass es heute unterschiedliche Sichtweisen auf die DDR gibt, hat eine wichtige Information gewonnen. Doch um die Information in interkulturelle Kompetenz umschlagen zu lassen, bedürfte es der persönlichen Anschlussfähigkeit. Ein Lernender müsste die verschiedenen Sichtweisen auf die DDR mit seinen eigenen kulturellen Modellen in Verbindung bringen können. (Gelingt eine solche Verknüpfung nicht, bleibt das neue Wissen träge.) Dies läuft darauf hinaus, sich eine persönliche Überzeugung davon zu bilden, welche historische Erinnerung man als der DDR angemessen empfindet. Doch das dürfte vielen DaZ/DaF-Lernenden schwer fallen. Man muss die DDR erst kennen, um beurteilen zu können, ob jemand sie angemessen darstellt. Eine solche Bereitschaft und Fähigkeit zur Urteilsbildung könnte bei einigen Lernenden vorhanden sein, die in der Darstellung der DDR Analogien zu eigenen biografischen Erfahrungen konstruieren können (z.B. Asyl suchende politisch Verfolgte); bei den meisten Lernenden im interkulturellen Deutschunterricht dürften diese Voraussetzungen nicht gegeben sein. Obwohl ‚Das Leben der Anderen‘ also auf einer einfachen Ebene der Informationsverarbeitung leichter zu verstehen ist als ‚Karla‘, stellt es der nachhaltigen Orientierung in kulturellen Differenzen höhere Anforderungen.

5. Fazit

Wenn von zwei einzelnen Filmen verallgemeinernd auf Filme aus der DDR und Filme über die DDR geschlossen werden soll, ist selbstverständlich Vorsicht geboten. Dennoch wurden unter dem Blickwinkel der Rolle kultureller Modelle sowohl beim Filmverstehen, als auch bei interkulturellen Lernprozessen Spezifika deutlich, die strukturell bedingt auch auf andere Filme übertragbar sind.

Dass Rezipienten, die wenig über die DDR wissen, leichter ein adäquates Situationsmodell von ‚Das Leben der Anderen‘ als von ‚Karla‘ konstruieren können, ist kein Zufall, sondern erklärt sich aus den Entstehungs- und Veröffentlichungsbedingungen von DDR-Filmen einerseits und Nachwende-Filmen über die DDR andererseits. Filme aus der DDR konnten bei ihren zeitgenössischen Rezipienten ein hohes Maß an selbstverständlichem Alltagswissen über ihre eigene Gesellschaft voraussetzen. Zugleich mussten sie aufgrund politischer Vorgaben und drohender Zensur bei kritischen Gestaltungsabsichten auch auf dieses Wissen vertrauen – sie mussten Rezipienten zwischen den ‚Zeilen‘ oder ‚Bildern‘ zu verstehen geben, was sie nicht direkt zeigen und sagen konnten. Umgekehrt ist heute nicht nur ein weitaus größerer Spielraum zur expliziten Darstellung der Verhältnisse in der DDR gegeben – es kann auf der anderen Seite auch bei vielen Rezipienten weniger Wissen über und Orientierung in den Details des Lebens in der DDR vorausgesetzt werden, so dass Situationen expliziter gezeigt, Zusammenhänge deutlicher benannt und Umstände eindeutiger ins Bild geholt werden müssen – was bis hin zur klischeehaften Darstellung reichen kann.

Eine solche klischeehafte Überzeichnung ist anderen populären Nachwende-Filmen über die DDR wie ‚Sonnenallee‘, ‚Good Bye, Lenin!‘, ‚Der Tunnel‘ oder ‚Kleinruppin Forever‘ noch deutlicher zugeschrieben worden (Brachmann 2004: 30; Peters 2004: 15; Pfotenhauer 2004: 50) als dem ‚Leben der Anderen‘, das sich immerhin mit Gerd Wiesler um eine äußerst ungewöhnliche Figur voller Zwischentöne bemüht, der allerdings wiederum mangelnder historischer Realismus angekreidet wurde (Knabe 2006). Noch besser als durch die Unterscheidung zwischen Fiktion und Dokumentation (Wrobel 2008: 180-196) lässt sich dieser gemeinsame Deutungsbefund zu unterschiedlichen Nachwende-Filmen verstehen als Folge dessen, dass Nachwende-Filme über die DDR auf andere Nachwende-Filme über die DDR antworten und dass die kulturellen Modelle, die sie einander entgegenhalten, auf diese Weise Sichtweisen auf die DDR als Ganzes sind. Filme aus der DDR hingegen thematisieren äußerst selten ihre (damals) gegenwärtige Gesellschaft als Ganze aus einer solchen Vogelperspektive. Indem sie einen Ort in den spezifischen Differenzen der DDR hinsichtlich aller möglicher Fragen des Lebens einnehmen, sind sie näher liegende Gegenüber für eine Auseinandersetzung eigener und fremder Sichtweisen. Die Angemessenheit externer Vogelperspektiven auf diese Differenzen zu beurteilen, ist demgegenüber deutlich schwerer.

Die Schlussfolgerung hieraus: Welche Art von Filmen man wählt, hängt selbstverständlich davon ab, welchen didaktischen Zweck man verfolgt. Die Reflexion der Rolle kultureller Modelle in den Prozessen des Filmverstehens und des interkulturellen Lernens legt dabei folgende Hinweise für eine situationsadäquate Materialauswahl nahe:

Soll im fremdsprachlichen Deutschunterricht anhand eines Filmes das Hör-Seh-Verstehen, das Erfassen von Figurenperspektiven, das Bewusstsein um die Wirkung filmischer Stilmittel o.ä. gefördert werden, so sind Nachwende-Filme über die DDR besser geeignet als DDR-Filme, da sie einen leichteren Aufbau adäquater Situationsmodelle erlauben. Dass die Filme in der DDR spielen, wäre dann allerdings nebensächlich – dies muss kein Nachteil sein, wenn gar keine eingehendere Beschäftigung mit der DDR, sondern andere Dinge im Vordergrund stehen; lediglich einem Kurzschluss von der fiktionalen Darstellung auf die historische Realität wäre reflexiv vorzubeugen.

Soll allerdings ein interkultureller Lernprozess durch die Auseinandersetzung mit fremden, aber noch verknüpfungsfähigen kulturellen Modellen gefördert werden, so bieten Filme aus der DDR oft den leichteren Zugang. Dabei ist zu prüfen, ob fehlendes Hintergrundwissen dem Aufbau eines adäquaten Situationsmodells im Wege stehen könnte, und gegebenenfalls durch zusätzliche Informationen das Verständnis zu erleichtern.

Eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen verschiedener Nachwende-Filme auf die DDR böte zwar möglicherweise noch spannenderes, weil aktuelleres Auseinandersetzungspotenzial, wenn Lernende auf diese Weise Einblick in die spezifischen Differenzen des gegenwärtigen Deutschlands mitsamt seiner unterschiedlich biografisch geprägten Bewohner in West und Ost gewinnen. Ein solches Unterfangen verspricht jedoch nur Erfolg, wenn die jeweiligen Lernenden die kulturellen Modelle noch verknüpfen können, d.h. wenn sie bereits mit umfassendem Wissen über die DDR oder zumindest über sehr ähnliche Gesellschaften ausgestattet sind. Am Ende eines umfassenden Unterrichtsvorhabens, bei dem ein solches Wissen auf vielfältige Weise aufgebaut werden konnte, böte sich vielleicht eine solche Gelegenheit.

Eine locker-leichte Option zur Auseinandersetzung mit der DDR bieten Nachwende-Filme wie ‚Das Leben der Anderen‘, auch wenn sie vielleicht auf den ersten Blick diesen Anschein erwecken, jedenfalls nicht.

Literatur

- Bolten, Jürgen (2001), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bordwell, David (1989a), *Making Meaning. Inference and Rhetoric in the Interpretation of Cinema*. Cambridge: Harvard UP.
- Bordwell, David (1989b), A case for cognitivism. *Iris. Journal of Theory on Image and Sound* 9: 11-40.
- Bordwell, David (1993), *Narration in the Fiction Film*. 3. Aufl. Madison: Wisconsin UP.
- Brachmann, Jan (2004), Buddelt euch ein! *Berliner Zeitung* Nr. 160, 09.09.2004, 30.
- Brüggemann, Jörn (Hrsg.) (2010), *Das Leben der anderen. Materialien und Arbeitsanregungen*. Braunschweig: Schroedel.
- Brussig, Thomas (2006), Klaviatur des Sadismus. Die DDR in ‚Karla‘. *Süddeutsche Zeitung* Nr. 67, 21.03.2006, 13.
- Carl, Mark-Oliver (2008), *(Un-)Stimmigkeiten bei Ulrich Plenzdorf. Analyse intertextueller Wiederaufnahmen in „kein runter kein fern“, „Die Legende von Paul und Paula“, „Zeit der Wölfe“, „Karla“ und „Die neuen Leiden des jungen W.“* Frankfurt am Main: Lang.
- Chatman, Seymour (1990), *Coming to Terms. The Rhetoric of Narrative in Fiction and Film*. Ithaca: Cornell UP.
- Chen, Guo-Ming (1987), *Intercultural Communication Competence*. Ann Arbor: Kent State UP.
- D’Andrade, Roy (1995), *The Development of Cognitive Anthropology*. Cambridge: Cambridge UP.
- Finger, Evelyn (2006), Die Bekehrung. *Die Zeit* Nr. 13, 23.03.2006, 51.
- Flechsig, Karl-Heinz (1998), *Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik. [Online: <http://www.user.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm>. 12.03.2011.]
- Hansen, Klaus P. (2000), *Kultur und Kulturwissenschaft*. 2. Aufl. Paderborn: UTB.

Mark-Oliver Carl (2012), Die DDR im DaF-Unterricht kennen lernen – durch DDR-Filme oder Filme über die DDR? Was uns die Rolle kultureller Modelle für das Filmverstehen über die Potenziale und Schwierigkeiten beider Ansätze verrät. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17: 2, 7-18. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Carl.pdf>.

- Hickethier, Knut & Winkler, Hartmut (Hrsg.) (1990), *Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung*. Berlin: Sigma.
- Hughes, Elke & McGivern, Alicia (2003), *Good Bye, Lenin! Begleitheft*. Dublin: Irish Film Institute.
- Jäger, Manfred (1995), *Kultur und Politik in der DDR 1945-1990*. Köln: Wissenschaft und Politik.
- Jesch, Tatjana (2009), Textverstehen. In: Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch & Tatjana (Hrsg.) (2009), *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh.
- Knabe, Hubertus (2006), Das Problem liegt bei der PDS. *Spiegel Online*. [Online: <http://www.spiegel.de/politik/deutschland/0,1518,437210,00.html> 15.09.2006.]
- Löser, Claus (2006), Wenn Spitzel zu sehr lieben. *die tageszeitung* Nr. 68, 22.03.2006, 16.
- Lowry, Stephen (1992), Film – Wahrnehmung – Subjekt. Theorien des Filmzuschauers. *montage av* 1: 113-128.
- Mandler, Jean (1984), *Stories, Scripts, and Scenes. Aspects of Schema Theory*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mikos, Lothar (1994), *Fernsehen im Erleben der Zuschauer. Vom lustvollen Umgang mit einem populären Medium*. München: Quintessenz.
- Mews, Siegfried (1984), *Ulrich Plenzdorf*. München: Beck.
- Meyer, Corinna (1996), *Der Prozeß des Filmverstehens. Ein Vergleich der Theorien von David Bordwell und Peter Wuss*. Alfeld: Coppi.
- Moles Kaupp, Cristina (2003), *Good Bye, Lenin!* Filmheft. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Peters, Harald (2004), Good Bye, Lacoste. *die tageszeitung* Nr. 161, 10.09.2004, 15.
- Pfotenhauer, Sebastian (2004), Herrlich graue Häuserfronten. *Welt am Sonntag* Nr. 37, 12.09.2004, 50.
- Ohler, Peter (1994), *Kognitive Filmpsychologie. Verarbeitung und mentale Repräsentation narrativer Filme*. Münster: MAKS.
- Rathje, Stefanie (2006), Interkulturelle Kompetenz. Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 1-21 [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf>.]
- Schank, Roger & Abelson, Robert (1997), *Scripts, Plans, Goals and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schumm, Gerhard & Wulff, Hans J. (1990), *Film und Psychologie I. Kognition – Rezeption – Perzeption*. Münster: MAKS.
- Shore, Bradd (1998), *Culture in Mind. Cognition, Culture and the Problem of Meaning*. Oxford: Oxford UP.
- Straub, Jürgen (2007), Kompetenz. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (1979), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe, Theorien, Anwendungsfelder*. Stuttgart: Metzler, 35-46.
- Strauss, Claudia & Quinn, Naomi (1997), *A Cognitive Theory of Cultural Meaning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Suchsland, Rüdiger (2006), Mundgerecht konsumierbare Vergangenheit. *Telepolis* 28.03.2006. [Online: <http://www.heise.de/tp/artikel/22/22334/1.html>].
- Thomas, Alexander (2003), Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. *Erwägen – Wissen – Ethik* 14: 1, 137-150.
- Wrobel, Dieter (2008), Rückblicke auf die DDR im Film zwischen Erinnerungs- und Rekonstruktionsmodus. Florian Henckel von Donnersmarck's ‚Das Leben der Anderen‘ in der Oberstufe. In: Josting, Petra; Kammler, Clemens

& Schubert-Felmy, Barbara (Hrsg.) (2008), *Literatur zur Wende. Grundlagen und Unterrichtsmodelle für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Baltmannsweiler: Schneider, 180-196.

Anmerkungen

¹ Entsprechend mannigfache Unterrichtsmaterialien und Lehrerhandreichungen sind zu Nachwende-Filmen über die DDR erschienen (vgl. Brüggemann 2010; Hughes & McGivern 2003; Moles Kaupp 2003).

² Bezüglich der sehr uneinheitlichen Groß- bzw. Kleinschreibung des Wortes „anderen“ bzw. „Anderen“ im Titel orientiere ich mich hier und im Folgenden an der Schreibweise, die die Produktionsfirma „Wiedemann & Berg“ bei der Veröffentlichung des Filmes wählte.