



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Sprachlehrfilme für den
AnfängerInnenunterricht.**

**Zu den audiovisuellen Materialien der Lehrwerke
studio d und *Berliner Platz NEU*“**

Verfasserin

Brigitte Stückler

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt

190 333 347

Studienrichtung lt. Studienblatt

UF Deutsch UF Französisch

Betreuerin

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Ich danke Gudrun Kellner und Juliana Neuhuber (von Traum & Wahnsinn) für
die Inspiration zu dieser Arbeit und wünsche ihnen viel Erfolg mit diesem
ehrzeizigen Projekt.

Mein großer Dank gilt Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer für ihre engagierte,
kompetente Betreuung und Beratung.

Thomas Sturm sei für seinen täglichen Beistand und Humor, seine Geduld und
nötige Kritik gedankt.

Ich danke meinen FreundInnen, insbesondere Matthias, Lisa und Mareike, für
ihre Korrekturen und ihren liebevollen Zuspruch.

Zum Schluss danke ich meiner Familie für ihre vielfältigen, kleinen und großen
Formen der Unterstützung, die mich stets begleiten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Der Film.....	4
1.1 Die filmwissenschaftliche Perspektive.....	6
1.1.1 Der Film als Text.....	6
1.1.1.1 Bild	7
1.1.1.2 Ton	8
1.1.1.3 Filmische Narration	10
1.1.2 Der Film als Zeichensystem.....	11
1.2 Die fremdsprachendidaktische Perspektive	12
1.2.1 Argumente pro und contra Film im Unterricht.....	14
1.2.2 Emotion und Kognition im Lernprozess.....	18
1.3 Zusammenfassung	20
2 Das Lehrwerk	21
2.1 Zum Begriff Lehrwerk	21
2.2 Das Bedingungsgefüge des Lehrwerks.....	22
2.3 Zusammenfassung	24
3 Der Sprachlehrfilm.....	24
3.1 Sprachlehrfilm Pro und Contra.....	25
3.2 Sprachlehrfilm versus Originalfilm.....	26
3.2.1 Kontrapunkt Authentizität.....	30
3.2.1.1 Gesprochene Sprache	33
3.2.1.2 Dramaturgie und Ästhetik.....	37
3.2.1.3 Aufgaben und Übungen	41
3.2.2 Kontrapunkt Themen	44
3.3 Zusammenfassung	48
4 Sprachliche Fertigkeiten und Filmbildung	49
4.1 Sehen, Hören und Verstehen	51
4.1.1 Hörverstehen.....	51
4.1.2 Sehverstehen	52
4.1.3 Hör-Seh-Verstehen.....	53
4.2 Lesen, Sprechen, Schreiben.....	55
4.2.1 Leseverstehen	55
4.2.2 Sprechen und Schreiben	55
4.3 Zusammenfassung	57
5 Analysemethoden.....	57
5.1 Lehrwerkanalyse.....	58
5.2 Linguistische Gesprächsanalyse.....	61
5.3 Filmanalyse	63
5.4 Qualitative Inhaltsanalyse	65
5.5 Fragenkatalog.....	67

6 Analyse.....	69
6.1 <i>studio d</i>	70
6.1.1 Aufbau des Lehrwerks	70
6.1.1.1 Der Film im Kontext des Lehrwerks.....	71
6.1.1.2 Plots.....	72
6.1.2 Dramaturgie und Ästhetik	74
6.1.3 Themenbereiche des Films.....	77
6.1.3.1 Darstellung des Raumes.....	78
6.1.3.2 Dargestellte kulturelle Praktiken.....	80
6.1.3.3 Geschlechterrollen	81
6.1.3.4 Ethnische Gruppen	81
6.1.4 Gesprochene Sprache	81
6.1.5 Übungen und Aufgaben	87
6.1.6 <i>studio d</i> : Zusammenfassung	90
6.2 <i>Berliner Platz NEU</i>	91
6.2.1 Aufbau des Lehrwerks	91
6.2.1.1 Der Film im Kontext des Lehrwerks.....	93
6.2.1.2 Plots.....	94
6.2.2 Dramaturgie und Ästhetik	96
6.2.3 Themenbereiche des Films.....	101
6.2.3.1 Darstellung des Raumes.....	101
6.2.3.2 Dargestellte kulturelle Praktiken.....	102
6.2.3.3 Geschlechterrollen	103
6.2.3.4 Ethnische Gruppen	104
6.2.4 Gesprochene Sprache	106
6.2.5 Übungen und Aufgaben	110
6.2.6 Zusammenfassung <i>Berliner Platz NEU</i>	114
7 Fazit und Ausblick	116
Literaturverzeichnis	122
Abbildungsverzeichnis.....	130
Anhang.....	131
Auszug Einstellungsprotokoll <i>studio d</i>	131
Auszug Einstellungsprotokoll <i>Berliner Platz NEU</i>	141
Abstract.....	150
Lebenslauf.....	151

Einleitung

Dieser Diplomarbeit liegt eine ambitionierte Idee zugrunde: Ein Sprachlehrfilm für AnfängerInnen¹ soll produziert werden. Diese Idee entstand aufgrund persönlicher Sprachlernerfahrungen einer der beiden Initiatorinnen, die das Vorkommen eines Sprachlehrfilms im Niederländischunterricht als eine sehr angenehme und motivierende Art und Weise empfand, den Lernprozess zu unterstützen.

Obwohl ich nur wenig an der Produktion des Films beteiligt sein werde, kann ich mit meiner Abschlussarbeit doch einen wichtigen Zwischenschritt zur Realisierung dieses Projekts tun. An dieser Stelle soll nämlich die Frage beantwortet werden, welche Kriterien einen ‚guten Sprachlehrfilm‘ ausmachen.

Welche Kriterien muss ein Sprachlehrfilm erfüllen, um motivierend zu sein, Verstehens- und Behaltensleistung zu fördern und Anlass zur weiteren Kommunikation zu geben? Welche Inhalte sollen vermittelt werden und wie? Wie müssen Zusatzmaterialien für LehrerInnen/LernerInnen gestaltet sein, um eine Basis für Filmbildung (inkl. Fertigkeitstraining) zu bieten?

Wie durch die Fragestellungen bereits deutlich wird, steht ein Sprachlehrfilm meist nicht allein da, sondern ist Teil eines Korpus² aus zusätzlichen Kommentaren und Übungsmaterial oder gar in den Medienverbund eines Lehrwerks eingebettet, was bereits einer der Faktoren ist, die ihn vom (nicht für den Unterricht produzierten) Originalfilm unterscheiden. Während Letzterem nach langer Bewusstseinsarbeit langsam in der Fachdiskussion ein gewisser – wenngleich der Literatur noch weit untergeordneter – Stellenwert eingeräumt wird, spielen die für Unterrichtszwecke konzipierten Filme² keine oder nur eine

¹ Auf geschlechterneutrale Schreibweise wird nicht verzichtet; im Sinne des Empowerment sind Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen. In direkten Zitaten wird die Originalschreibweise allerdings beibehalten.

² In dieser Arbeit wird von audiovisuellen Medien, audiovisuellem Material, oder vereinfachend von Film gesprochen, zumal alle der hier untersuchten Materialien von den HerstellerInnen selbst als „Film(e)“ bezeichnet werden. *Studio d* betitelt die DVD mit „Ein Film für alle, die Deutsch lernen“; im Klappentext des Buches bzw. der DVD von Netzwerk und *Schritte international* sowie in den Konzepten von *Aussichten* und *Berliner Platz NEU* ist von Film/en die Rede. Die Begriffe DVD oder Video werden verwendet, wenn die entsprechenden Datenträger

sehr marginale Rolle im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jedoch werden diese – nicht zuletzt aufgrund der verbesserten und immer kostengünstiger werdenden technischen Möglichkeiten – produziert und von Lehrenden und Lernenden im In- und Ausland verwendet.

In den vergangenen Jahren veröffentlichte Lehrwerke aller Niveaus werden durch Filme erweitert. Dieser Entwicklung sollte auch aus wissenschaftlicher Perspektive Aufmerksamkeit geschenkt und die Qualität der Materialien geprüft werden. Deshalb behandelt der empirische Teil der vorliegenden Arbeit das Filmmaterial, das im Medienverbund aktueller Lehrwerke (*studio d* und *Berliner Platz NEU*³) für den AnfängerInnenunterricht (Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens⁴) enthalten ist.

Im ersten Kapitel wird das Medium Film in seiner Eigenheit zunächst aus medienwissenschaftlicher Sicht betrachtet, um dann auf die Funktionen, die es im Unterricht erfüllen kann, näher einzugehen. Ein zweiter Teil widmet sich dem Lehrwerk und dem Bedingungsgefüge seiner Produktion.

In einem dritten Themenkomplex soll der Sprachlehrfilm als Unterrichtsmedium in seiner Stellung zwischen Film und Lehrwerk positioniert und näher erläutert werden. Im Besonderen werden die Punkte Authentizität, Themen sowie Übungen und Aufgaben behandelt und erste Kriterien zur Analyse der Filme aufgestellt.

Im vierten Kapitel werden die Möglichkeiten von Filmbildung im Fremdsprachenunterricht, also filmischer Genuss und der Erwerb von Kenntnissen über Audiovisualität im Zusammenhang mit dem Erwerb der sprachlichen Fertigkeiten, diskutiert.

gemeint sind. Differenzierte Genrebezeichnungen werden dort eingesetzt, wo es sinnvoll erscheint, und auch in Bezug auf den jeweilig analysierten Film erläutert. Im didaktisch-unterrichtlichen Kontext wird ebenfalls der allgemeinere Begriff (Unterrichts- oder filmische) Materialien verwendet.

³ Die Titel beziehen sich auf die Bände zum Niveau A1 der genannten Lehrwerke *studio d* A1 sowie *Berliner Platz 1 NEU*.

⁴ Folgend mit *GERS* abgekürzt.

Im letzten theoretischen Kapitel werden die in dieser Arbeit verwendeten Analysemethoden (Lehrwerkanalyse, linguistische Gesprächsanalyse, Filmanalyse, qualitative Inhaltsanalyse) näher erläutert und eine mit den theoretischen Überlegungen der Vorkapitel in Einklang stehende Fragematrix entworfen, die im letzten Teil auf die bereits angesprochenen Lehrwerke angewandt wird. Die sich im Anhang befindenden Auszüge der Einstellungsprotokolle bieten einen detaillierten Einblick in die analysierten Filme. Die gesamten Protokolle können auf der beiliegenden CD-ROM eingesehen werden.

1 Der Film

Im ersten Kapitel werden grundsätzliche Überlegungen filmwissenschaftlicher und didaktischer Natur zum Thema Film dargelegt. Zunächst wird jedoch der Begriff ‚Medium‘ näher erläutert.

Im allgemeinen Sprachgebrauch werden Fernsehen, Radio, Presse und Internet als Medien bezeichnet; der in der Wissenschaft gebrauchte Begriff ist jedoch weiter gefasst und umschreibt „die Gesamtheit der Kommunikationsmittel“, von körperbezogenen bis technisierten (vgl. Schanze/Pütz 2002, S. 199 zit. nach Hickethier 2007, S. 7), die als „dominante Steuerungs- und Orientierungsinstanzen“ (Faustich 2004, S. 9) auf unser gesellschaftliches Leben Einfluss nehmen. Der Schlüsselrolle, die Medien in unserem Alltag einnehmen, steht ein relativ großes Unwissen über deren Wirkungsmechanismen gegenüber (vgl. Faustich 2004, S. 9). Auch in der Medienwissenschaft selbst ist der Begriff Medium noch nicht ausreichend definiert, was laut Faustich am Fehlen einer lückenlosen mediengeschichtlichen Aufarbeitung liegt (vgl. Faustich 2004, S. 25).

Versuche, Medien zu kategorisieren, werden meist über den Komplexitäts- oder Technisierungsgrad vorgenommen, wie beispielsweise Harry Pross' Ansatz, in welchem er die Medien nach der Frage einteilt, ob und wie viele Hilfsmittel zur Produktion und Rezeption benötigt werden. Primäre Medien, wie gesprochene Sprache, bedürfen keiner zusätzlichen Hilfen, sekundäre Medien, wie die Schrift, verlangen auf produzierender Seite einen außerkörperlichen Mittler. Bei tertiären Medien schließlich benötigt man sowohl als ProduzentIn als auch als RezipientIn ein Gerät, wie das beim Film der Fall ist (vgl. Pross 1987 zit. nach Hickethier 2007, S. 7). Später wurde dieses Modell noch um eine vierte Kategorie erweitert: die der Quartärmedien, die alle Phänomene der digitalen Kommunikation, wie beispielsweise das E-Mail oder Chats, umfasst (vgl. Faustich 2004, S. 9). Diese in der Fachliteratur am häufigsten zu findende Einteilung ist nicht unumstritten, da sich Medien der einzelnen Kategorien

beispielsweise im Grad der Öffentlichkeit (wie ein persönlicher Brief und ein Plakat) voneinander unterscheiden.

Außerdem ist nach Meinung mancher ForscherInnen eine sehr strikte Trennung zwischen einzelnen Medien in Zeiten eines immer größer werdenden Medienangebots und der zunehmenden Vernetzung von Medien untereinander nicht mehr in dieser Form gültig. Hickethier spricht von einem „Medienverbund“, in dem audiovisuelle Medien, aber auch Printmedien zu einem großen Medium „Audiovision“ zusammengeschlossen und aufeinander bezogen sind (Buch zum Film, Theaterstück nach Filmvorlage) (vgl. Hickethier 2007, S. 1). Diese – unter anderem marktwirtschaftlichen Prinzipien folgende – Vernetzung der einzelnen, früher isolierten Medien ist in einer gewissen Form auch in der Lehrwerkproduktion spürbar, wie im Kapitel 2 noch erläutert wird.

Die audiovisuellen Medien, den Tertiärmedien zugehörig, sind im Vergleich zum Medium Stimme oder Schrift sehr jung. Dennoch haben sie innerhalb der letzten 100 Jahre die Freizeitgewohnheiten der Menschen grundlegend verändert: In der Soziologie werden Jugendliche ab den 1960er Jahren als „fernsehsozialisierte[...] Generationen“ (Hickethier 2007, S. 2) bezeichnet, die sich von ihrer schriftkulturell geprägten Elterngeneration abheben. Das Erlangen filmischen Wissens wird deshalb auch in der Medienwissenschaft als Notwendigkeit zur reflektierten Teilnahme am gesellschaftlichen Leben angesehen.

Wie in jeder Art von Kommunikation wird auch in einem Film eine „Intention“ (Hickethier 2007, S. 17) verfolgt, die mit den entsprechenden Darstellungsweisen umgesetzt wird. Hickethier befindet nach Greulich, dass Fernsehen ohne eine manipulative Veränderung des Materials gar nicht denkbar sei und eine „Immunisierung“ des Publikums nur geschehen könne, wenn die RezipientInnen über die Umstände der Produktion informiert würden, um „den Schein von Objektivität“ aufzulösen (vgl. Greulich 1973 zit. nach Hickethier 2007, S. 17).

1.1 Die filmwissenschaftliche Perspektive

An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass eine nähere Unterscheidung der verschiedenen Dispositionen von Film, Kino und Fernsehen nicht vorgenommen wird, da sie in Bezug auf das zu analysierende Material nicht notwendig erscheint. Die folgend vorgestellte Definition von Film als Text und Zeichensystem stellt nicht den einzigen existierenden Ansatz dar, jedoch ist es eine Zugangsmöglichkeit zum Thema, die für die Gegenüberstellung von Sprache und Filmsprache sowie für die weitere Analyse der Sprachlehrfilme als die praktikabelste erachtet wird.

1.1.1 *Der Film als Text*

Das Medium Film wird in der Filmanalyse als eine besondere Form von ‚Text‘ verstanden:

„Sie [audiovisuelle Texte, Anm.] sind in sich durch einen inhaltlichen Zusammenhalt, eine formale und kommunikative Kohärenz ihrer Elemente und durch den Rahmen einer Kommunikationssituation bestimmt. Damit sind also einzelne Filme, Fernsendungen, Videoclips gemeint, die sich durch Anfang und Ende und eine innere Gestaltung als eine geschlossene Wahrnehmungseinheit verstehen lässt.“ (Hickethier 2007, S. 23)

Im Gegensatz zu einem schriftlichen Text drückt sich die von Hickethier konstatierte Wahrnehmungseinheit nicht nur in der Kombination sprachlicher Zeichen, sondern in der mehrerer verschiedener Ebenen aus. Der Film bildet seine Bedeutung aus der Zusammenstellung von Sprache, Geräuschen und Bildern und der Art wie diese Kombination passiert, der „Montage“ (vgl. Hickethier 2007, S. 23), was Raabe unter dem Begriff „Verbundmedium“ subsummiert (vgl. Raabe 2003, S. 423).

Leitzke-Ungerer bezeichnet Film als „komplexes Medium, das sich verschiedener Zeichensysteme bedient, um Bedeutung zu vermitteln, nämlich visueller, sprachlicher und außersprachlich-akustischer Zeichen. Mit anderen Worten sind Bild, Sprache *und* Ton konstitutiv [...]“ (Leitzke-Ungerer 2009, S. 12). Durch die bewegten Bilder wird ein zeitlicher Ablauf gesteuert, der mithilfe

akustischer Signale zu einem Kontinuum wird (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 24). Dieses Kontinuum wird als „ein Geflecht“ begriffen, das durch sein „spezifisches Zeichensystem die Bedeutung des Films konstruiert“ (Schwerdtfeger 1989, S. 15). Was die Elemente Bild und Ton zur Narration beisteuern, ist Thema der folgenden Kapitel.

1.1.1.1 Bild

Visualität ist ein „entscheidender Modus der Kommunikation“ in unserer Gesellschaft (Borstnar et al. 2002, S. 85). Täglich wirkt eine Vielzahl von Bildern in Fernsehen, Werbung, Internet, etc. auf uns ein. Bilder und deren Rezeption sind unmittelbarer als Schrift. Abbilder von momentan nicht vorhandenen Motiven anzufertigen, scheint ein bereits sehr altes Bedürfnis der Menschen zu sein, das in vielen Kulturen seinen Niederschlag findet (Hickethier 2007, S. 37). Eine Eigenschaft von Bildern besteht darin, dass RezipientInnen das Abgebildete mit dem Bild gleichsetzen und ihm gleiche Verehrung entgegengebracht oder Realitätsnähe beigemessen wird wie dem Motivgeber selbst. Diese Wirkung zeigt sich in einem höheren Maße noch im Film als bewegtes Medium, da ihm durch das Zusammenspiel mit dem Ton eine noch größere Lebensnähe zugesprochen wird als einem statischen Bild und durch die Darstellung von Größenverhältnissen, Schatten, Bewegung und Schärfe (Borstnar et al. 2002, S. 105) Dreidimensionalität nachgeahmt und so dem Bild ‚Raum gegeben‘ wird (vgl. Hickethier 2007, S. 38).

Durch Zeit und Ton wird Bild zu etwas Erlebbarem: „Filme bestehen aus Bildern und sind gleichzeitig mehr als eine Folge von Einzelbildern“ (Borstnar et al. 2002, S. 85). Die Beobachtung der zeitlichen Abfolge von Geschehnissen innerhalb eines Films und deren Gestaltungsmerkmale kreieren den Schein von (filmischer) Wirklichkeit.

Bilder, auch Filmbilder, sind im höchsten Maß konstruiert, in Übereinstimmungen mit der repräsentierten Welt hergestellt und damit auch kulturell geprägt. Die Darstellung von Situationen aus verschiedenen Perspektiven beispielsweise entspricht nicht unserem normalen Sehmodus, sondern ist eine filmtraditionell entwickelte Gewohnheit (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 52). Aus diesem Grund ist es für eine wissenschaftliche

Auseinandersetzung von Bedeutung, das Bild in seiner Strukturierung zu entschlüsseln. Einer der Gestaltungsgrößen ist die Kamera, durch deren Blick auch die Betrachtung der Zusehenden kanalisiert wird und durch die Unsichtbarkeit der Produktionsumstände eine „Suggestion der Realitätsbildung“ entsteht (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 52). Durch die Bewegung von Kamera und Objekt wird der „filmische Raum als Handlungsraum der Figuren“ (Borstnar et al. 2002, S. 62) erkennbar und deren Kombination wird zum Mitträger der Narration. Einstellungsgrößen zeigen das (filmische) Objekt in Relation zu seiner Umgebung und erzeugen „fiktive Nähe“, die sich im Laufe eines Filmes verändert. Neben Einstellungen und Perspektive ist die „Mise en scène“, also die Vorbereitung und Ausleuchtung des von der Kamera gefilmten Raumes, ein Einflussfaktor für das filmische Bild. Die ZuseherInnen greifen auf ihr Repertoire an kennen gelernten Darstellungskonventionen zurück, um Bedeutung zu konstruieren (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 98). Ein gleichsam bedeutungsvoller wie oft unbeachteter Bestandteil der Bildgebung ist das Licht, durch das die „Glaubwürdigkeit“ des Films gesteuert wird (Hickethier 2007, S. 76). Durch die Zusammenstellung, die Montage der gefilmten Einstellungen zu einer Einheit, wird der Raum als Raum der Handelnden und auch als Handlung selbst offenbar (vgl. Hickethier 2007, S. 81).

1.1.1.2 Ton

Obwohl ebenso bestimmend für das Gesamtprodukt wie das Bild, wird in der Filmwissenschaft dem Ton tendenziell weniger Gewicht beigemessen, vor allem weil die RezipientInnen durch seine ständige Präsenz dazu geneigt sind, „ihn zu unterschätzen“. Für die Analyse sind Töne schwerer fassbar, da sie (zeitlich und nach Geräuschebenen) weniger leicht fragmentiert werden können. Wie schon im vorangegangenen Kapitel erwähnt, zeichnet sich Ton für die Räumlichkeit im Film stark mitverantwortlich, zudem „erzählt“ er durch gesprochene Sprache, „synthetisiert“ den Film durch so genannte „Sound bridges“, verarbeitet ihn zu einem Kontinuum, macht in seiner deiktischen Funktion „auf bestimmte Motive, Objekte, Figuren“ aufmerksam und „[i]nterpretier[t]“ auch für die RezipientInnen (vor). (vgl. Monaco et al. 2000, S. 215).

Drei Ebenen des Tones – Geräusche, Musik und Sprache – werden unterschieden (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 124, vgl. auch Hickethier 2007, S. 81), wobei diese aus der Handlung „synchron“ entwachsen, oder „asynchron“ ohne eindeutigen Ursprung im Bild vorkommen können (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 216).

Geräusche sind für die Atmosphäre und somit wiederum für den Realitätseindruck des Films verantwortlich, auch wenn viele Geräusche nur in der filmischen Realität vorkommen, also konventionalisiert sind und von gleichen Handlungen in der Wirklichkeit gar nicht erzeugt würden (vgl. Hickethier 2007, S. 81). Monaco statuiert, Geräusche hätten auf der auditiven Ebene das größte Gewicht, da durch sie „der wirkliche Aufbau des akustischen Umfeldes statt[findet]“ (Monaco et al. 2000, S. 215) und sie zur Vervollständigung des nur zum Teil oder nicht gezeigten Bildes seitens der RezipientInnen beitragen.

Sprache ist nicht wie das Geräusch omnipräsent, aber „ein wichtiger Träger der Narration“ (Borstnar et al. 2002, S. 124). Ihre Besonderheit liegt darin, dass sie präziser als Bilder kausale Zusammenhänge beschreiben und deuten kann und nicht visualisierbare Sachverhalte und Handlungen kommentieren und eine Vorinterpretation für die ZuseherInnen leistet (vgl. Hickethier 2007, S. 97).

Sprache kommt im Film nicht nur gesprochen in Form der Figurenrede oder asynchron bzw. aus dem Off, sondern auch als Schrift vor, sei es als Inter- oder Untertitel oder als Zeugnisse des Handlungsraums (Annoncen, Schilder, etc.), womit Sprache der lautlichen Ebene entrissen wird.

Bei der Verwendung von Musik, die zur Steigerung emotionaler Beteiligung und leitmotivisch der Wiedererkennung von Situationen oder Personen dient, haben sich gewisse Konventionen filmischer Wirklichkeit gebildet, die einen Realitätseindruck verstärken. Melodiöse, harmonische Musik vermittelt ein Gefühl von Normalität, stark rhythmisierte oder disharmonische Klänge deuten Gefahr oder unangenehme Wendungen voraus.

1.1.1.3 Filmische Narration

Als Narration wird hier mediales Erzählen verstanden, das durch die bereits genannten filmischen Komponenten entsteht. Ein „eigene[r], gestaltete[r] [...]Kosmos“ wird kreiert, der in sich geschlossen und durch Beginn und Schluss begrenzt ist (vgl. Hickethier 2007, S. 106). Die zwei Merkmale „Wechsel“ und „Kohärenz“ legen die Narration entscheidend fest. Der Wechsel der Kameraeinstellungen und Veränderungen der Bilder steht in einem größeren Zusammenhang, der den „filmischen Text“ zusammenhält. In diese eigene Welt werden die RezipientInnen eingebunden und konstruieren aus den Bilderfolgen eine kohärente Handlung (vgl. Hickethier 2007, S. 113).

Die Ausgestaltung der Dramaturgie wird durch die Vermittlungsintention des Films (fiktional oder nicht-fiktional) oder die Art der Inhaltsorganisation (narrativ oder deskriptiv) bestimmt. Diese zwei Größen hängen nicht voneinander ab, denn auch ein fiktionaler Film kann beschreibend und ein Dokumentarfilm erzählend angelegt sein (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 35).

Filme werden ebenso wie schriftliche Texte in Textsorten oder Genres der „Fiktion“ oder „Nicht-Fiktion“ eingeteilt, die als Ordnungsprinzipien fungieren, anhand derer sich Filme in Bezug auf ihren Ablauf, ihren Umgang mit Raum und Zeit, Kameraführung und stilistische Mittel einordnen lassen. Diese Schemata, die aus „erkenntnisorientierten, ästhetischen und auch ökonomischen“ Gründen existieren, geben Orientierung im Umgang mit dem Film und bauen Erwartungshaltungen auf. RezipientInnen werden im Laufe ihres Lebens mit verschiedenen filmisch-narrativen Strukturen konfrontiert, die ihre Vorstellungen beeinflussen, und eignen sich so ein gewisses Genrerepertoire an. Diese Tatsache wird von den Filmregisseuren oder seitens der Vermarktung wiederum aktiv genutzt. Wie die US-amerikanische Filmindustrie schon in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erkannte, führt die Klassifizierung auch zu besseren Prognosen über einen eventuell erreichbaren Erfolg des Produkts. (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 48)

1.1.2 Der Film als Zeichensystem

Wie eingangs schon erwähnt, spricht man vom filmischen „Text“, einem „Zeichensystem“, das sich auf den oben beschriebenen Darstellungsebenen manifestiert. Bei der Beschreibung der akustischen und visuellen Zeichen, bei der man sich auf die sprachtheoretischen Auseinandersetzungen des Strukturalisten Ferdinand de Saussure stützt, geht man davon aus, dass in jedem audiovisuellen Zeichen Signifikat und Signifikant erkennbar sind. Letzterer ist der visuelle oder lautliche Verweis im Film, den wir mit dem Konzept des Bezeichneten in Zusammenhang bringen. Diese Zeichen werden nicht über eine einzige, allgemein gültige „Grammatik“, die mit der linguistischen vergleichbar ist, sondern über eine große Anzahl an Verknüpfungsregeln – den durch Konventionen geprägten, den einzelnen Genres zuordenbaren Codes – zu bedeutungsvollen Einheiten verbunden (vgl. Borstnar et al. 2002, S. 16).

Saussure hat sich mit dem Verhältnis zwischen Bezeichnetem und Bezeichnendem, aber nicht mit dem Platz des Zeichens in der Sprachverwendung auseinandersetzt. Für die Frage, in welcher Art und Weise das Zeichen in Beziehung zur Realität steht, wird häufig – in Rekurs auf C. S. Peirces dreiteiliges Modell, das anders als jenes von Saussure Sprache im Gebrauch im Fokus hat – nach ikonischer, symbolischer und indexikalischer Bedeutung unterschieden. Die Verbindung zwischen einem Ikon und dem Bezeichneten wird durch das Prinzip der „Ähnlichkeit“ bestimmt, wie es bei einer Fotografie und dem Abgebildeten der Fall ist. Ein Index hat eine „inhärente Beziehung“ (Monaco et al. 2000, S. 165) zum Bezeichneten, wie Schmerzen Indices für Krankheiten sind, während das Symbol als Zeichen aufgrund von Konventionen besteht, also arbiträr und kulturell geprägt ist. Sprachliche Zeichen wären in dieser Kategorie einzuordnen (vgl. Hickethier 2007, S. 111–112). Die spannende und zugleich schwierige Aufgabe der Filmanalyse ist es unter anderem, indexikalisch und symbolisch zu deutende Zeichen zu erfassen und zu interpretieren.

Bestimmte Darstellungsformen, wie beispielsweise Merkmale gewisser filmischer Genres, sind spezifischen kulturellen Kontexten zugehörig und somit nicht für jeden Menschen auf die gleiche Weise verständlich, wenngleich innerhalb der letzten Jahre eine immer größere Gruppe von Menschen über

Serien und Filme mit den gleichen Symbolen vertraut geworden ist. Audiovisuelle Texte können wie schriftliche Texte auch ‚gelesen‘, analysiert, werden, ihre Zusammensetzung – also auch ihre Rezeption – folgt aber nicht denselben Regeln. Dieser Umstand hat nicht nur für die Medienwissenschaft, sondern auch für die Sprachdidaktik Konsequenzen. Es soll daher des Weiteren versucht werden, die an dieser Stelle gewonnenen Erkenntnisse um den Aspekt des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens zu erweitern.

1.2 Die fremdsprachendidaktische Perspektive

In der Didaktik wird – wie auch in anderen Wissenschaftsgebieten außerhalb der Medienwissenschaft (vgl. Faulstich 2004, S. 13) – der Begriff Medien auf den eigenen Bezugsrahmen, wie in diesem Fall das Lehren und Lernen, bezogen definiert und als Instrument der Wissensvermittlung, nicht aber als eigenständiger Beobachtungsgegenstand wahrgenommen.

In den 1960er Jahren waren in der Sprachdidaktik mit Medien jene „nur technische[n] Geräte gemeint, die für außerschulische Zwecke erfunden worden waren und für das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Anspruch genommen wurden. Dazu zählten vor allem Tonträger (Schallplatten, Radio, Tonband- und Kassettengeräte)“ (Freudenstein 2003, S. 395). Im fachdidaktischen Diskurs hat sich diese Definition dahingehend erweitert, dass nun alle im Unterricht verwendeten Hilfsmittel, vom Beamer bis zum Tafelanschrieb, als Medium bezeichnet werden. Der Begriff Medium im Unterricht ist bis dato dennoch uneinheitlich und steht eng mit der unterrichtlichen Funktion, die den einzelnen Materialien zugesprochen wird, in Zusammenhang (vgl. Freudenstein 2003, S. 395).

Kategorisierungsversuche richten sich wie in der Medienwissenschaft selbst nach dem Technisierungsgrad, oder den vorwiegend von den einzelnen Medien angesprochenen Sinnen (visuelle, auditive und audiovisuelle Medien) (vgl. Schwerdtfeger 2008, S. 1018). Erdmenger unterteilt zudem in „bewegte“, „motorische“ und „nicht bewegte“, „starre Medien“ (vgl. Erdmenger 1997, S. 12).

Wie bereits angedeutet, steht in der Didaktik die Frage nach den potentiellen Leistungen der Medien im Unterrichtseinsatz im Vordergrund. Ihre Funktion ist

laut Freudenstein die „Optimierung des Unterrichtsprozesses“ (Freudenstein 2003, S. 396). Auch Schwerdtfeger bezeichnet Medien als „Mittel [...], durch deren Einsatz Prozesse verschiedenster Art hervorgerufen, erleichtert, befördert oder aufrecht erhalten werden“ (Schwerdtfeger 2008, S. 1017). Freudenstein klassifiziert die Funktionen von Medien im Unterricht folgendermaßen: Sie würden eingesetzt, zum einen, um „Unterrichtsführung zu erleichtern und zu vervollkommen [...]“, zur Veranschaulichung der Inhalte und besseren Weitergabe authentischer Texte, um die Zielsprache der Erstsprache der Lernenden vorziehen zu können, zur Strukturierung des Stundenablaufs sowie zur Schaffung neuer Lernanreize und zu guter Letzt, um „die Motivation zum Lernen – und auch zum Lehren“ beizubehalten oder zu vergrößern (vgl. Freudenstein 2003, S. 397).

Die starken technischen Veränderungen der letzten Jahrzehnte haben die Möglichkeiten, mit technischen Medien im Unterricht zu arbeiten, immens erweitert. Erst durch Speichermedien wie Videokassette oder DVD konnte der Film als „Produktmedium“, also als aufgezeichnetes, wieder abspielbares Material (im Gegensatz zum ephemeren „Prozessmedium“) eingesetzt werden (vgl. Raabe 2003, S. 423). Meist ist es notwendig und sinnvoll, die Materialien wiederholt zu zeigen, was bei einer einmalig ausgestrahlten Fernsehsendung nicht möglich wäre.

Innerhalb der Produktmedien haben digital gespeicherte Materialien den Vorteil, dass auf einzelne Szenen rasch und punktgenau zugegriffen werden kann, was bei einer intensiveren Bearbeitung, dem „[L]esen“ des Filmes, sehr hilfreich ist (vgl. Tschirner 2000, S. 67). Viel wichtiger jedoch als die Frage, in welcher Form audiovisuelle Medien abgespielt werden sollen, ist zunächst einmal jene danach, was für oder gegen den Einsatz audiovisueller Materialien im Unterricht spricht.

Schwerdtfeger versucht in einer Gegenüberstellung hervorzuheben, dass verbale Sprache und Film sich in vielerlei Hinsicht nicht gleichen – eine genauso simple wie (in der Erstellung von Lehrmaterialien) oft nicht berücksichtigte Feststellung. Sie meint, ein Film könne im Gegensatz zu Sprache keine „konditionale[n] Beziehungen, Negation, Fragen, Rückbezüglichkeit“ zum Ausdruck bringen und keine „metafilmischen Aussagen

machen“ und dass, um sich über diese Elemente verständigen zu können, Sprache notwendig ist. Filme haben allerdings eine andere Verknüpfungssystematik, die es ihnen erlaubt, Situationen darzustellen, anstatt sie erklären zu müssen. Hier liegt also die herausragende Kraft des Films, die es auch ‚spracharmen‘ LernerInnen erlaubt, die Handlung zu erleben und gleichzeitig das Bedürfnis nach sprachlicher Äußerung hervorruft. Daraus könne die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Filme nicht wie schriftliche Texte mit rein sprachlich-formorientierten Übungen bearbeitet werden können. (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 15 – 16)

Hier ist eine Bewusstmachung der LehrwerkproduzentInnen/-autorInnen und Lehrpersonen darüber gefordert, dass ein Film nicht nur Mittel zur bildunterstützten Sprachrezeption, sondern ein System ist, in welchem die Verbalsprache nur einen Teil der Kommunikation ausmacht. Diese Einsicht ist für die Produktion oder Auswahl des Unterrichtsmaterials, aber auch die Herstellung von entsprechenden Übungen unablässig. Obschon die Lernenden keines umfassenden theoretischen Filmwissens bedürfen, um erfolgreich Deutsch zu lernen, muss im Unterricht Raum für die Erkenntnis geschaffen werden, dass es beispielsweise in verschiedenen Kulturräumen auch unterschiedliche filmische Darstellungskonventionen gibt.

1.2.1 Argumente pro und contra Film im Unterricht

Seit einigen Jahrzehnten werden die Sinnhaftigkeit des Einsatzes von Filmmaterial im Fremdsprachenunterricht, dessen Funktionen und methodische Zugänge stark diskutiert. Die Einwände gegen Film im Unterricht sind vielfältig und reflektieren einerseits den Zugang zum Sprachenlernen und die didaktische Brauchbarkeit des Mediums, andererseits ist Skepsis gegenüber den vermittelten Inhalten zu vernehmen. So wird beispielsweise die „passive Konsumentenrolle“, die LernerInnen einnehmen, und in der die „Einwegkommunikation [...] zum Kommunikationsstau [führt]“, kritisiert. Das Zeigen eines Films fördere laut KritikerInnen außerdem ein auf Lehrpersonen zentriertes Arbeiten im Unterricht und verhindere die Konzentration auf die Lernenden. (vgl. Hecht 2003, S. 30)

In der modernen Sprachdidaktik ist die Ansicht, es handle sich beim Hör-Seh-Verstehen nicht um aktive Tätigkeiten, überholt. Rezeptive Fertigkeiten sind, auch wenn sie keine sichtbaren Produkte zutage fördern, sehr arbeitsintensive und ein hohes Maß an Konzentration fordernde Aktivitäten. Die Argumente der Gefahr von Kommunikationsstau und Frontalunterricht sind nicht schlüssig: Ob den individuellen Gefühlen, die beim Sehen eines Filmes entstehen, genügend Platz gemacht wird und in welchen Sozialformen während des Unterrichts gearbeitet wird, liegt weniger am Medium als an der Unterrichtsplanung und -gestaltung durch die Lehrperson.

Bedenken werden auch dahingehend laut, dass die Konzentration zu stark auf die visuellen Eindrücke gelenkt würde, die „ungleich reicher, rasanter, aber auch einprägsamer als sprachliche Informationen“ sind. Dadurch würde der Fokus der Lernenden nicht mehr auf die Rezeption der Sprache, sondern auf andere, für den Fremdsprachenunterricht weniger relevante Reize gerichtet. (vgl. Raabe 2003, S. 424)

Schwerdtfeger unterstreicht in der Gegenüberstellung von Lehrbuch und Film neben der mehrfachen Aktivierung der LernerInnenaufmerksamkeit die Tatsache, dass im Sprachunterricht die Kommunikationssituationen direkt wahrgenommen werden können. Die simultane Rezeption von Geräuschen, (von) Atmosphäre ist über den Film möglich; etwas, was in geschriebenen Texten nur durch zusätzliche Erklärungen erfahrbar gemacht werden kann. (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 14)

Die mancherorts geäußerte Kritik an der zu starken Fokussierung der LernerInnen auf das Bild und an der vermeintlichen Vernachlässigung der Sprache wird unter anderem von Biechele zurückgewiesen. Die Kombination des auditiven und visuellen Kanals könne oft fehlende Informationen zur situativen Einordnung, zum SprecherInnenverhalten, zur Gestik, etc. beisteuern, was den LernerInnen durch die stärkere Realitätsnähe nütze und im reinen Hörtext fehle (vgl. Biechele 2010, S. 21). Selbst bei einer sehr starken Ton-Bild-Divergenz konnte in empirischen Untersuchungen kein Nachteil bei der Merkleistung der LernerInnen ausgemacht werden (vgl. Hecht 2003, S. 35). Leitzke-Ungerer unterstreicht außerdem, dass durch das Zusammenspiel der verschiedenen Ebenen nicht nur sprachliche Verständnisprobleme gelöst

werden können, sondern auch Nichtverstehen im außersprachlichen Bereich durch verbale Erklärungen überbrückt wird (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 12).

Der sehr große Einfluss der Bilder auf unser Verständnis von der Welt wird vor allem im Bereich der Landeskunde hervorgehoben. Einerseits wird das Potential der Lebensnähe betont (vgl. Chudak 2010, S. 73, vgl. auch Brandi 1998, S. 5), aber auch die unreflektierte Hinnahme des Gesehenen als problematisch erachtet (vgl. Raabe 2003, S. 424). Raabe mahnt zur Vorsicht, „dass das Gezeigte naiv für wahr genommen wird“, da Film „nicht ohne strukturbedingte Manipulationen“ auskomme und die dort getätigte Repräsentation der Wirklichkeit nur ein Ausschnitt sein könne (vgl. Raabe 2003, S. 424). Auch Manfred Erdmenger warnt eindringlich vor der unbedachten Verwendung der Videos im Unterricht, da Medien immer auch „Inszenierung“ seien und einen Einfluss auf die SeherInnen ausüben (vgl. Erdmenger 1997, S. 127).

Der Einwand des unüberlegten Einsatzes von Filmen hat dahingehend seine Berechtigung, als dass Unterrichtsmaterialien nicht ohne eine entsprechende Möglichkeit zur Reflexion über die Inhalte und ihre Darstellungsmittel verwendet werden sollten. In audiovisuellen Texten wird den RezipientInnen weniger Spielraum gelassen als in geschriebenen. Film liefert eine Interpretation der ‚Wirklichkeit‘ in einem höheren Maße mit (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 16) und verleitet dazu, diese als wahr in das persönliche Weltbild aufzunehmen. Um dieser sehr heiklen Thematik professionell zu begegnen, muss meiner Ansicht nach Filmbildung, die Genuss, Fertigkeitstraining und Reflexion integriert, als integrierendes Konzept im Umgang mit Film immer einbezogen sein (siehe dazu eingehender das Kapitel 4).

Außerdem ist es wichtig, zu betonen, dass die Entscheidung über die Themenauswahl den Lehrpersonen obliegt und es bei jedem Medium Texte gibt, die sich für den Unterricht besser oder schlechter eignen als andere. Hat man einen für den Unterricht wenig wertvollen Zeitungsartikel gelesen, wird nicht die Textsorte für immer und ewig aus dem Unterricht verbannen. Gleiches sollte für den Film gelten. Gerade diese Verantwortung stellt aber für viele Lehrende ebenfalls einen Hinderungsgrund dar, Film im Unterricht zu verwenden, da sie ihre eigene Medienkompetenz als zu gering einschätzen, um

die Auswahl und Aufbereitung für den Unterricht bewerkstelligen zu können (vgl. Sass 2007, S. 6). Bei Sprachlehrfilmen ist die Frage der Themenauswahl nicht alleine den Lehrpersonen zuzuschreiben, sondern unterliegt im Gegensatz zu Originalfilmen⁵ schon im Vorhinein den Sprachunterricht betreffenden Überlegungen, wie weiter unten näher ausgeführt wird.

Immer mehr ExpertInnen sprechen sich dezidiert für die Nutzung des Mediums Film im Kontext von Lehren und Lernen aus. Zum einen ist es eine Reaktion des Unterrichts auf die Lebensbedingungen vieler LernerInnen, in denen „Visualität in Form von allgegenwärtigen Bildern von Film und Fernsehen um uns herum besteht“ (Faistauer 2010, S. 34) und unsere Wahrnehmung verändert, die auch im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden sollte. Zum anderen wird die Motivation der LernerInnen, die eine Brücke zwischen Emotion und Kognition schlägt und mit Filmmaterialien verstärkt genutzt werden kann, als wichtiger Einflussfaktor auf bessere Merkleistungen und den Willen zur Anschlusskommunikation an die Filmrezeption genannt.

In Anlehnung an Raabe betont Biechele die „Lernvorteile [...] für besseres Verstehen, günstigeren Prozessverlauf und größeren Lernzuwachs bei audiovisuellen Medien“ (vgl. Raabe 1997, S. 152 zit. nach Biechele 2006, S. 311-312). Das bessere Verständnis beinhaltet die leichte und schnellere Aufnahme von Inhalten und eine gesteigerte Motivation, wobei die durch das bewegte Bild authentischere Wahrnehmungssituation ein ausschlaggebender Faktor ist. Das Bild kann zudem helfen, sprachlich oder kulturell Unverständliches zu überbrücken und führt die RezipientInnen mithilfe von akustischen oder visuellen Verweisen zu den essenziellen Informationen (vgl. Biechele 2006, S. 311, vgl. dazu auch Thaler 2007, S. 10).

Im Lernprozess wird die motivationale Stärkung der LernerInnen durch das Ansprechen mehrerer Kanäle und die dadurch höhere „Aktivierung“, Konzentrations- und Lernleistung, hervorgehoben. Als Vorteil wird das „situative[...]“, „kontextbezogene[...]“ und „ganzheitliche[...]“ – also für die

⁵ Wenn in dieser Arbeit von Originalfilmen die Rede ist, werden damit die nicht für Unterrichtszwecke produzierten Filme gemeint. Diese Bezeichnung hat zweierlei Gründe: Sowohl die sonst in der Fachliteratur verwendeten Adjektiva „kommerziell“ als auch „authentisch“ sind nicht ganz richtig, da zum einen auch Sprachlehrfilme aus kommerziellen Überlegungen produziert werden und sie zum anderen Merkmale der Authentizität enthalten können (siehe dazu Kapitel 3.2.1).

LernerInnen sinnstiftende Lernen – genannt. Zudem könne durch die vom Bild hervorgerufene schnelle Wissensaktivierung helfen, den top-down (also den konzeptgeleiteten) Verarbeitungsprozess zu beschleunigen und das „Antizipieren“ durch das Zusammenspiel visueller und akustisch-sprachlicher Informationen zu erleichtern. Prosodische Merkmale werden nicht nur durch die Präsenz von Bildern besser verstanden, sondern in Kombination mit Mimik, Gestik und Proxemik im Kontext wahrgenommen. (vgl. Biechele 2006, S. 311)

Im Bereich des Lernfortschritts wird allgemein ein „größerer Lernzuwachs“ mit höheren „Langzeiteffekte[n]“ durch die „duale[...] Codierung“ (Biechele 2006, S. 312) von Visuellem und Auditivem konstatiert, was unter anderem von Hecht und Thaler mehrfach bestätigt wird (vgl. Hecht 2003, S. 53, vgl. Thaler 2007, S. 10). Eines der Hauptargumente, das für Film im Fremdsprachenunterricht ins Feld geführt wird, ist die durch die eben genannte duale Codierung und die Anbindung an das Freizeitverhalten vieler LernerInnen erreichte Motivation, wovon im nächsten Kapitel die Rede sein soll.

1.2.2 Emotion und Kognition im Lernprozess

Motivation ist ein affektives Phänomen, das einen Lernprozess wesentlich steuern kann und das das enge Zusammenspiel von Emotion und Kognition sehr eindringlich zeigt. Wie diese beiden Komponenten gemeinsam für das Lernen verantwortlich sind, wird in diesem Kapitel kurz umrissen.

Auf den ersten Blick ist die Kognition, die die „Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens“ beinhaltet, leichter zu fassen als der Begriff der Emotion, der mit Gefühlsbetontheit in Verbindung gebracht (vgl. Wolff 2004, S. 89) und lange Zeit als für den Lernvorgang weniger bedeutsam eingestuft wurde. Doch ist Schwerdtfeger mit ihrer Erkenntnis von den engen Verbindungen zwischen der Wissenskonstruktion und Emotion nicht allein, wenn sie ausführt:

„Wir können [...] davon ausgehen, daß ein Mensch regelhafte Bezüge zwischen den unterschiedlichen Phänomenen seines Alltags sucht. Wir stellten weiter fest, daß er diese regelhaften Bezüge niemals nur kognitiv, sondern vor allen Dingen auch emotional bewertend gestaltet.“ (Schwerdtfeger 1989, S. 31)

Wie eingangs schon erwähnt, können Emotionen als Triebfedern der Kognition fungieren. Jedoch beeinflusst nicht nur Emotion Kognition, sondern auch kognitive Prozesse wirken auf die emotionale Reaktion zurück. Dieter Wolff geht einen Schritt weiter als Schwerdtfeger, wenn er darauf verweist, „dass Emotionen Entwicklungen unterworfen sind, d.h. dass sie gelernt oder erworben werden, und [...], dass sie wie die Kognitionen Prozesscharakter haben und variabel und flexibel sind“ (vgl. Wolff 2004, S. 90). Im Behalten von affektivem und kognitivem Wissen macht unser Hirn keinen Unterschied, denn sowohl bei Ort als auch bei Art der Speicherung ist keine Wertung festzustellen (vgl. Spies/Hesse 1986 zit. nach Wolff 2004, S. 91).

Weiters führt Wolf aus, dass der in der Fremdsprachendidaktik viel behandelte Begriff der Konstruktion ebenfalls als nicht rein rationaler Prozess gesehen werden darf. Konstruktion impliziert die Vorstellung über die Wirklichkeit als etwas von jedem Individuum in der „in der Interaktion zwischen bereits vorhandenen Wissensstrukturen und neuen Wahrnehmungen“ Erschaffenes (vgl. Wolff 2004, S. 92-93). Er stellt fest, dass Konstruktion ein individueller Vorgang und „Grundprinzip aller kognitiv/emotionalen Prozesse“ ist. In der Interaktion von bereits erworbenem Wissen und neuen Wahrnehmungen werden Wissensstrukturen aufgebaut, die nicht nur „kognitionsbasierte, sondern gleichzeitig auch emotionsbasierte subjektive Konstrukte“ (Wolff 2004, S. 95-96) sind.

Welche Konsequenz haben diese in der Psychologie erforschten Erkenntnisse für den Fremdsprachenunterricht? Auch Sprachlernen, das wie jedes Lernen ein solcher Konstruktionsprozess ist, funktioniert nach den gleichen Regelmäßigkeiten und kann durch die Förderung des Konstruktionsvermögens einerseits und durch die Schaffung einer geeigneten Lernumgebung andererseits maßgeblich positiv beeinflusst werden. Wolff plädiert für offene, authentische Aufgaben (vor allem im Rahmen eines Projektunterrichts), in welchem eine Vielzahl an Lern- und Arbeitsstrategien erworben und praktisch angewandt werden können. (vgl. Wolff 2004, S. 100)

Wodurch wird aber ein Umstrukturierungsprozess ausgelöst? Durch neuartige, überraschende Signale, die das Gehirn nicht sofort einer Strategie zuordnen kann, werden „tief greifende Signalstoffe“ (Hüther 2004, S. 25) ausgeschüttet,

die eine Neubahnung stark begünstigen. Das „emotionale[...] Gleichgewicht[...]“ wird vor allem durch psychosoziale Phänomene aus dem Lot gebracht. Die damit einhergehenden Problemlösungs- oder Adaptationsstrategien, die eingesetzt werden, um die Balance wieder herzustellen und als nützlich verankert werden, konstituieren unsere Erfahrung. Aus dem Zusammenleben mit anderen Menschen und der Interaktion mit ihnen kommt ein Großteil dieser Erfahrungen zustande (vgl. Hüther 2004, S. 25). Lernprozesse sind also immer in der Verbindung mit emotionalen Beziehungen (beispielsweise zwischen Lernenden und Lehrenden), zu sehen. „Bindung und Bildung, so scheint es, sind untrennbar aneinander gekoppelt“. (vgl. Hüther 2004, S. 33)

Filme sind dazu geeignet, die emotionale Beteiligung der LernerInnen zu beeinflussen, da sie dafür konzipiert werden, die Aufmerksamkeit ihrer RezipientInnen durch Bild und Ton zu behalten und zu steuern. Im Unterricht ist es die Herausforderung, die Ziele der Lehrpersonen, die „sprachpraktisches, interkulturelles, medienkritisches Lernen [...] befördern“ möchten mit der Perspektive der LernerInnen in Einklang zu bringen. Letztere sehen Fernsehen größtenteils als Freizeitmedium und wünschen sich „Spannung, Staunen, Stressabbau“. Der reduzierte Einsatz von Verstehensfragen, Vokabelarbeit und Grammatikblättern könne zu einer entsprechenden Ausbalancierung beitragen (vgl. Thaler 2007, S. 10).

1.3 Zusammenfassung

Film ist ein aus visuellen und auditiven Strängen bestehender Text, dessen einzelne Ebenen die Wahrnehmung der RezipientInnen steuern. Formen der Visualität (wie Perspektive, Einstellungsgrößen, Kamera- und Objektbewegung, Farb- und Lichtgestaltung) und Auditives (Geräusch, Musik, Ton, Stille) werden eingesetzt, um filmisches Erzählen oder Beschreiben zu ermöglichen. Filmische Genres dienen der Vermarktung und sind Instrumente der Erwartungssteuerung.

Filme bringen als Erweiterung des Materialienpools viele Vorteile mit: Landeskundliche Informationen und Sprache im Gebrauch werden in natürlicher

Umgebung gezeigt. Die Unterstützung des Bildes stellt kein Hindernis, sondern im Gegenteil einen Bonus dar, da fehlende Sprachkenntnisse überbrückt und wissensgeleitete Verarbeitungsprozesse erleichtert werden können. Durch die duale Codierung des Textes und die Anbindung an das Freizeitverhalten der LernerInnen wird eine höhere Motivation der LernerInnen erzielt und so die Konstruktionsprozesse beim Lernvorgang im Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen befördert. Wichtig dafür sind entsprechende Übungen und Aufgaben, in denen die emotionale Beteiligung der LernerInnen zum Ausdruck gebracht werden kann.

2 Das Lehrwerk

Lehrwerke sind in vielen Fällen im Unterricht nicht wegdenkbare Begleiter. Sie bieten LehrerInnen wie LernerInnen eine Leitlinie und bestimmen sowohl die Reihenfolge der Lerninhalte als auch die Organisation des Unterrichts selbst. Deshalb werden sie nicht umsonst oftmals als heimlicher Lehrplan bezeichnet. Überdies sind sie für den Sprachlehrfilm, der – zumindest im Fall der hier untersuchten Exemplare – Teil eines Lehrwerks ist, in ihrer Themenwahl, Progression, etc. von maßgeblicher Bedeutung. Terminologische Grundlagen und Einflüsse bei der Entstehung von Lehrwerken werden in diesem Kapitel behandelt.

2.1 Zum Begriff Lehrwerk

Unter einem Lehrbuch versteht man ein „in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption“, in dem alle für den Unterricht relevanten Informationen und Hilfen „zwischen zwei Buchdeckeln“ stehen. Ein Lehrbuch kann ein Bestandteil eines Lehrwerks sein, das „aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, auditive [...], visuelle Medien [besteht]“. Im Lehrwerk sind alle Elemente aufeinander bezogen und folgen einer gemeinsamen Progression, nicht alle Teile sind jedoch dafür unbedingt notwendig. (vgl. Neuner 2003, S. 399)

Das Lehrbuch steht zwar im Regelfall als sogenanntes Ankermedium im Mittelpunkt, allerdings ist ein immer größer werdendes mediales Zusatzangebot zu vermerken, das inhaltlich und sprachlich auf die im Buch vermittelten Lehrinhalte abgestimmt ist. Filme, wie auch andere Komponenten eines Lehrwerks, können „im Medienverbund (d.h. sie sind integraler Teil eines Lehrwerks), [oder] im *enrichment*-Verfahren (d.h. sie ergänzen den Lernstoff)“ (Raabe 2003, S. 424) vorkommen.

2.2 Das Bedingungsgefüge des Lehrwerks

Das Lehrwerk bringt die vom Lehrplan vorgegebenen Inhalte „in eine abgestufte und koordinierte Lehrprogression“ (Neuner 2003, S. 399) und ist so ein Mittler zwischen den LernerInnen und den „institutionellen Bedingungen“ (vgl. Neuner 1994, S. 9).

In den gängigen Lehrwerken ist das Buch „Leitmedium“ (Eichheim 2008, S. 1053), in welchem audiovisuelle Materialien eingeschlossen sind. Das Angebot an vielfältigen Medienangeboten wird von den LehrwerkautorInnen und Verlagen⁶ immer stärker erweitert, wie es auch bei den in der Arbeit behandelten Lehrwerken der Fall ist. Solche Produkte, von den Verlagen als Kranzprodukte bezeichnet, werden als Visitenkarten für die Fortschrittlichkeit und Vielfältigkeit des Lehrwerks verstanden und dementsprechend beworben. Der Film ist längst nicht mehr das einzige Zusatzangebot, das Verlage den LernerInnen und LehrerInnen bieten. Internetauftritte mit Online-Übungen und ausdrucksbaren Arbeitsblättern, zusätzlichen aktualisierte Landeskundelinks, downloadbare Moodle-Plattformen, Facebook-Seiten, interaktive Tafelbilder und Vokabeltrainer im mp3-Format werden immer mehr zur Selbstverständlichkeit.

Bei der Produktion und Überarbeitung von Lehrwerken „spielen legitimitative, reflexive, institutionelle und materielle Bedingungen eine übergeordnete Rolle“ (Neuner 2003, S. 400). Im Lehrwerk spiegeln sich die Auffassungen, die in der Gesellschaft über den Lehrgegenstand vorherrschen, und davon wie der

⁶ Neben den in der Arbeit behandelten Lehrwerken sollen an dieser Stelle auf die Lehrwerke *Aussichten*, *Netzwerk*, sowie auf das im Februar 2012 erscheinende Lehrwerk *Menschen*, Hueber Verlag, verwiesen werden, deren Lehrbüchern eine DVD beiliegt. Schritte Die DVD zu *Schritte international* ist extra zu erwerben.

Unterricht in diesem auszusehen hat, institutionalisierte Curricula und finanzielle Überlegungen wider (vgl. Kast/Neuner 1994, S. 109). Wie Neuner es auf den Punkt bringt, werden die Sprache, Themen, Texte sowie Überlegungen aus der Lernpsychologie oft in den Hintergrund gedrängt (vgl. Neuner 2003, S. 400) und münden nur dann in der Überarbeitung oder Produktion eines Lehrwerks, wenn einer der anderen, zuvor genannten Faktoren damit in Einklang zu bringen ist (vgl. Kast/Neuner 1994, S. 109).

Heutzutage sind vor allem der *GERS* und *Profile deutsch* für den Standardisierungsprozess der Lehrwerke und Prüfungen verantwortlich (Krumm 2006, S. 67). Laut Krumm hat die Standardisierung der letzten Jahre zur Folge, dass Lehrwerke viel mehr an Referenzrahmen und den dazugehörigen Prüfungen orientiert würden und das lernende Subjekt somit aus dem Zentrum des Interesses rücke (vgl. Krumm 2006, S. 68). Ebenso beschreibt Funk den Umstand, dass in den neuen Lehrwerken ein sehr vereinheitlichtes Angebot an Themen, Aufgaben, Bildern geboten werde (vgl. Funk 2004, S. 42). Für die Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke sind die *Profile deutsch* (vgl. Glaboniat 2002), die den *GERS* mit detaillierten Kannbeschreibungen, Lernzielbestimmungen und den Niveaus zugehörigen kommunikativen Mitteln auf die deutsche Sprache umgelegt haben, die maßgebliche Referenz zur Konzeption eines Lehrwerks geworden.

Als weiterer Kritikpunkt wird die mangelnde Aktualität der Lehrwerke genannt, da sie von ihrer Produktion bis hin zu ihrer Veröffentlichung einem langen Prozess an Kontrollen und Anerkennungen durchlaufen müssen. Funk meint, es sei fast unmöglich, Lehrwerke nicht als defizitär einzuschätzen, da sie die Vielfältigkeit der Verarbeitungsprozesse meist nicht einbeziehen und die Bedürfnisse und individuellen Lernfortschritte der LernerInnengruppen nicht berücksichtigen können. Auch wenn das Lehrwerk nicht alleine für den Erfolg des Unterrichts verantwortlich zu machen sei, werde es als „Leitfaden“ für den Unterricht allerdings nicht an Wichtigkeit verlieren. (vgl. Funk 2004, S. 42)

Eine Methode, die sich mit dem Lehrwerk wissenschaftlich auseinandersetzt, stellt die Lehrwerkanalyse dar, wie im Kapitel 5.1 näher ausgeführt werden soll.

2.3 Zusammenfassung

Lehrwerke sind als Medienverbund zu verstehen, der verschiedene Komponenten mit unterschiedlichen Aufgaben in sich integriert. Bei ihrer Produktion stehen die Wichtigkeit des Faches, die übergeordneten Institutionen (wie u.a. *GERS*) und marktwirtschaftliche Überlegungen oft mit Erkenntnissen der Sprachdidaktik in Konkurrenz.

Eine größer werdende Vielfalt an Medienangeboten im Lehrwerk ist in den letzten Jahren zu verzeichnen, wobei die Vorrangstellung des Buches noch immer erhalten bleibt und Filme als Zusatz, nicht als Pflichtteil für die Progression eingesetzt werden.

Im Folgekapitel wird der Stellenwert des Sprachlehrfilms im Sprachunterricht als Teil des Lehrwerks einerseits und als audiovisuelles Material andererseits, sowie die daraus entstehenden Unterschiede zum Originalfilm umrissen.

3 Der Sprachlehrfilm

In diesem Kapitel wird der Sprachlehrfilm ins Zentrum des Interesses gestellt. Zuerst soll die Frage beantwortet werden, welche Argumente für oder gegen die Produktion und den Einsatz von Sprachlehrfilmen sprechen, um in einer Gegenüberstellung detailliert aufzuschlüsseln, was denn einen Sprachlehrfilm von einem nicht für den Unterricht produzierten Film unterscheidet und wo die Potentiale und Problemfelder der beiden im Unterrichtsgebrauch liegen.

Eine Einteilung der Sprachlehrfilme kann nach Raabe in drei „zentrale Typen“ und einen Mischtyp erfolgen: „den reinen Instruktionsfilm, den Storyfilm, den Storyfilm mit Instruktionssequenzen, sowie landeskundliche Lehrfilme“, die für die verschiedensten Ziele – angefangen von der landeskundlichen Sensibilisierung bis hin zur Visualisierung von Vokabeln – gemacht werden. Wie auch im Bereich des Originalfilms wird also in fiktionale und nicht fiktionale Genres eingeteilt (Raabe 2003, S. 424). Neben der immer breiter werdenden Diskussion über den Film im Fremdsprachenunterricht scheint allerdings das wissenschaftliche Interesse an eigens für den Unterricht produzierten

Sprachlehrfilmen sehr klein, wohl auch deshalb, weil sie dem oft für den Film im Unterricht eingesetzten Argument der Authentizität nicht entsprechen. Im Folgenden wird den Spuren des Sprachlehrfilms in der Fachliteratur nachgegangen.

3.1 Sprachlehrfilm Pro und Contra

Unter den nicht sehr zahlreichen ExpertInnen, die sich zu diesem Thema äußern, finden sich wiederum nur wenige, die sich explizit für den Einsatz von Sprachlehrfilmen im Unterricht aussprechen. Rolf Ehnert war in den 1980er Jahren einer der GegnerInnen von Originalfilmen im Sprachunterricht und ein Befürworter des Sprachlehrfilms. Er lehnte den „Terror des Bildes“ in sehr elliptischen Filmen ab, die den Zusehenden nicht alle Informationen preisgeben oder die Handlung nicht chronologisch abbilden. Dies habe „schwerwiegende psychologische und gesellschaftliche Folgen“. Filme sollten aus diesem Grund sehr statisch organisiert sein. (vgl. Ehnert 1983/1984 zit. nach Schwerdtfeger 1989, S. 11)

Diese Überzeugung wird unter anderem von Schwerdtfeger, die einen handlungsorientierten und medienspezifischen Umgang mit Filmen vertritt, heftig kritisiert, da der Film wie ein Buch behandelt und sein Potential als eigenständiges Medium nicht genutzt werde (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 12). Zu ähnlichen Erkenntnissen kommt Susanne Hecht, die in ihrem empirisch untersuchten Kriterienkatalog unter anderem „[ä]sthetische Eigenständigkeit“ als wichtiges Motivationskriterium für LernerInnen sieht (vgl. Hecht 2004, S. 2) und den Vorschlägen Ehnerts, die Lernenden haben sich den notwendigerweise „langweilig“ werdenden Sprachlehrfilmen mit ihren Sehgewohnheiten anzupassen, eine Absage erteilt (vgl. Hecht 2003, S. 28).

Hechts durchgeführte Langzeitstudie bildet eine große Ausnahme im Bereich der Forschung über Sprachlehrfilme für Deutsch als Fremdsprache.⁷ Sie tritt für eine Bevorzugung didaktischen Filmmaterials vor allem in AnfängerInnenunterricht ein und begründet dies mit der mangelnden Passung

⁷ Interessanterweise hebt Hecht als einen der wichtigsten Motivatoren, sich mit diesem Forschungsgebiet zu beschäftigen, die Unzufriedenheit über das bestehende Material hervor.

des Inhalts und der hohen Wahrscheinlichkeit sprachlicher Überlastung der LernerInnen bei Originalfilmen. Durch die begrenzte sprachliche Handlungsmöglichkeit der Lernenden könne das Potential des Materials nicht voll ausgeschöpft werden. Dies führe zu frustrierenden Momenten, da die Aufmerksamkeit eher auf die Defizite der LernerInnen als deren Fortschritte gelenkt würden (vgl. Hecht 2003, S. 55). Auch Biechele bezeichnet die Produktion von Sprachlehrfilmen als begrüßenswert, da dadurch Verstehensleistungen und die Automatisierung von Chunks gefördert werden (vgl. Biechele 2006, S. 322).

Im nächsten Kapitel wird versucht, herauszuarbeiten, inwiefern sich Filme für den Unterricht von Originalfilmen unterscheiden.

3.2 Sprachlehrfilm versus Originalfilm

Die Besonderheiten von Film und Sprachlehrfilm⁸ sollen anhand einer Gegenüberstellung herausgearbeitet und kommentiert werden. Die folgenden Ausführungen beinhalten diese Genres prototypisch, es soll aber darauf hingewiesen werden, dass die einzelnen, realen Produktionen diesem Schema nicht vollkommen entsprechen. Grob lassen sich die Unterschiede in drei voneinander stark abhängige Kategorien einteilen: Die *Produktion* und ihre Bedingungen, die sich auf das *Produkt* selbst, also den Film und seine Begleitmaterialien, auswirken und einen Effekt auf die *LernerInnen* ausüben.

	Sprachlehrfilm	Originalfilm
Produktion		
Orientierung	didaktisch marktwirtschaftlich institutionelle Bedingungen sonstige Produktionsbedingungen	ästhetisch wirkungsorientiert marktwirtschaftlich sonstige Produktionsbedingungen
Produkt		
Themen	angepasste Themenwahl, Zeitersparnis Lehrperson „Sicherheit“ über Wirklichkeitstreue, inhaltliche Relevanz/Lerninteresse	Themen beliebig, hoher Zeitaufwand Lehrperson Wirklichkeitstreue nicht vonnöten, Relevanz/Genuss
Handlung	Themen des Lehrbuchs, in eine Handlung integriert	frei

⁸ In dieser Übersicht werden Sprachlehrfilme mit narrativen Elementen (Storyfilme und Mischformen mit Storyelementen), aber keine rein dokumentarischen Filme berücksichtigt.

Landeskunde	tendenziell explizit, Außenperspektive	implizit, Innenperspektive
Bild	Ton-Bild-Schere verständnisstützend, wirkungsorientiert	Ton-Bild-Schere wirkungsorientiert
Ton	Nebengeräusche und Musik minimiert	Nebengeräusche und Musik wirkungsorientiert
Sprache	Authentizität und Progression	„natürlich“-authentisch
Sprechgeschwindigkeit	reduziert	der Kommunikationssituation entsprechend
Wortschatz	angepasst	„natürlich“, bekannte und unbekannte Wörter nebeneinander
Grammatik	angepasst	„natürlich“, leichte und schwere Strukturen nebeneinander
Personeninventar gewählt nach	Handlungslogik, Repräsentation der gesellschaftlichen Verhältnisse	Handlungslogik
Zusätzliche Informationen	Informationen über Methoden und Zielsetzungen im LehrerInnenhandbuch	Informationen und Methoden selbst zu erarbeiten, aus Zeitung, Fernsehen, Internet
Didaktisierung	vorhanden	nicht vorhanden
Methodisches Vorgehen	vorhanden	nicht vorhanden
Unterrichtseinheit	Sequenzen zeitlich in den Unterricht gut integrierbar	Filme müssen oft gekürzt werden
LernerInnen		
Motivation	leichteres Verständnis der Kommunikationssituation durch Mehrkanaligkeit, Anbindung an Freizeitgewohnheiten	leichteres Verständnis der Kommunikationssituation durch Mehrkanaligkeit, Anbindung an Freizeitgewohnheiten
	geringere Motivation der Lernenden, weil Lehrmaterial	hoher Motivationsgrad der Lernenden, kulturelle Realität
	hoher Motivationsgrad, weil keine sprachliche Überforderung	Frustration aufgrund sprachlicher Überforderung

Abbildung 1: Gegenüberstellung Sprachlehrfilm – Originalfilm (Brigitte Stückler)

Im Bereich der Produktion darf man nicht aus dem Auge verlieren, dass Sprachlehrfilme auch Produkte sind, die auf einem Markt bestehen sollen und dass unterschiedliche Einflussfaktoren, nicht nur didaktische Vorstellungen, auf die Produktion einwirken (siehe dazu das Kapitel 2.2). So sind die ProduzentInnen eines Originalfilms mit weniger institutionellen Einschränkungen konfrontiert. Der Sprachlehrfilm unterliegt Restriktionen, die die Auswahl der Methode beeinflussen, die wiederum das Ziel des Sprachlehrfilms bestimmt. Je nach zugrunde liegender Konzeption soll Dialogtraining angeboten, landeskundliche Information vermittelt und Anlass zur Kommunikation etc. gegeben werden. Dass diese Ansprüche einen Einfluss auf

die Handlung und künstlerische Ausgestaltung des Filmes haben, ist außer Frage gestellt.

Für die Lehrenden bieten sich die größten Vorzüge der Verwendung von Sprachlehrfilmen in der Hinsicht, dass sie in einem LehrerInnenhandbuch alle notwendigen Informationen über die Verwendung des Materials im Unterricht und eine vorgefertigte Didaktisierung sowie einen Fahrplan über das methodische Vorgehen vorfinden. Wenn der Sprachlehrfilm im Medienverbund mit dem Lehrbuch integriert ist, spart man sich zudem die zeitintensive Auswahl des Materials, dessen Vorbereitung, das Schneiden oder Kürzen gewisser Filmteile, um es dem Unterrichtsrahmen anzupassen. Dieser Umstand bietet vor allem für Lehrpersonen, die keinen Zugang zu den Medienangeboten der deutschsprachigen Länder haben, eine wichtige Orientierungshilfe und ein Gefühl von Sicherheit, dass die inhaltliche Relevanz und Wirklichkeitstreue gegeben sind. Dieser Faktor stellt auch ein Verkaufsargument der Verlage dar; von „landeskundliche[r] Realität“ (Lundquist-Mog 2009, S. 2), oder, wie auf dem Cover der DVD zu *Berliner Platz NEU* zu lesen ist: Von „alltagsrelevante[r] Sprache“ (Scherling 2009) ist die Rede.

Kultur wird in Original-, wie auch Sprachlehrfilmen behandelt, aber auf andere Weise. In letzteren spiegelt sich vor allem wider, was die Produzierenden von den Zielsprachenländern und der dort lebenden Menschen als repräsentativ erachten. Diese Vorstellungen können von der Präsentation von alltäglichen Situationen bis hin zu sehr faktenorientiertem Input reichen. In Originalfilmen hingegen sind landeskundliche Themen in allen Situationen verankert – Biechele bezeichnet Spielfilme als „Bestandteil jeder nationalen Kultur und dominante Ausdrucksformen kultureller Identität“ (Biechele 2010, S. 15) – werden aber zumeist implizit verhandelt. Darüber hinaus ergibt sich eine Problematik durch die Rezeptionshaltung der ZuseherInnen. Während nämlich bei fiktionalen Filmen keine Abbildung der Realität erwartet wird (und sehr außergewöhnliche Lebensweisen dargestellt werden, ohne dass sie zwingend allgemeingültig für wahr gehalten werden), werben Verlage gerade mit der Realitätsnähe ihrer Produkte.

Lehrpersonen wie Sprachenlernende vertrauen auch auf die sprachliche und inhaltliche Richtigkeit des Lehrwerks, die tatsächlich aber nur ein Bruchteil einer

Darstellung ist. Wird in den Begleitmaterialien die Illusion von Wirklichkeit nicht durchbrochen, besteht die Gefahr, dass das Gesehene für wahr gehalten und pauschalisiert wird. Die Notwendigkeit einer umfassenden Orientierungshilfe, die über die Auswahl und Gestaltung der Inhalte informiert, versteht sich von selbst, wenn ein Abgleich mit den eigenen Erfahrungen, Daten und Fakten über das Zielsprachenland möglich sein soll.

Ein Vorteil für die LernerInnen bei Sprachlehrfilmen ergibt sich in Bezug auf die Verständlichkeit vor allem durch die unterstützende Funktion der Bilder und die Reduktion der Nebengeräusche. Doch besteht aufgrund einer evt. zu starken, curricular orientierten ‚Reinigung‘ der Sprache die Gefahr, dass die Glaubwürdigkeit der situativen Sprachverwendung, sowie die soziolinguistische Angemessenheit, die sich im Originalfilm auf eine ‚natürliche‘ Art und Weise ergibt, leiden. Verstöße gegen implizit vorhandene Verhaltensregeln werden beispielsweise in Konflikten oder durch humorvolle Überspitzung thematisiert, ohne dass sie erklärt werden. Diese Art von ‚Natürlichkeit‘ und die Angemessenheit der eingesetzten kommunikativen Mittel stehen im Sprachlehrfilm in Konkurrenz mit der Progression von Wortschatz und Grammatik. Wenn sich diese Faktoren nicht die Waage halten, führt das zu unpassenden Gesprächssituationen.

Durch die bereits erwähnte Gebundenheit an Progression und Lehrbuchthemen sind Handlung und Schauplätze in einem großen Maß schon festgelegt. Ähnlich verhält es sich mit der Auswahl des Personeninventars, die nicht nach der Logik einer Handlung, sondern anderen Kriterien – wie der Repräsentativität für das jeweilige Land – folgt. Ein letzter, aber nicht zu unterschätzender Punkt ist der der Motivation: Hier stehen sich zwei Möglichkeiten gegenüber, die beide voll oder nur zum Teil zutreffen können. Zum einen bietet der Sprachlehrfilm vor allem AnfängerInnen das Erfolgserlebnis, eine zusammenhängende Handlung sprachlich verstehen zu können.

Originalfilme ermöglichen jedoch den LernerInnen die Teilhabe an der Kultur des Landes und (zumindest ausschnitthaftes) Wissen über die Filmlandschaft der deutschsprachigen Länder, was einen sehr starken Motivator darstellen kann und auch filmgeschichtliches Arbeiten im Unterricht möglich macht. Sprachlehrfilme, die kein Publikum in der außerunterrichtlichen Welt vorfinden,

bieten auch keinen direkten Anlass zur weiteren Beschäftigung mit Zeitungsartikeln oder Recherchen im Internet⁹.

Während Produktionsbedingungen und potentielle Effekte auf Lernende nur angenommen werden können, werden im Rahmen dieser Arbeit der Film und das dazugehörige Begleitmaterial analysiert. Diese Komponenten betreffend tun sich meiner Einschätzung nach zwei Themenkomplexe auf, die den Sprachlehrfilm als Produkt grundlegend vom Originalfilm unterscheiden. Zum einen ist es die Authentizität, die über den Film selbst, aber auch durch die weiterführenden Übungen transportiert wird und im Sprachlehrfilm eigens ‚hergestellt‘ werden muss. Durch die Position als Lehrmaterial gelten für die im Sprachlehrfilm vermittelten Themen andere Wertigkeiten.

Das Verhältnis zur sprachlichen und nicht sprachbezogenen Realität schwingt in einigen dieser Ansprüche mit: Authentizität der präsentierten Emotionen, der gezeigten sozialen Verhältnisse, der vorkommenden Figuren sowie der filmischen Darstellung. Auch in der Fremdsprachendidaktik ist Authentizität eine wichtige Forderung vieler ExpertInnen. Über Definition des Begriffes und die damit zusammenhängende Debatte informiert das folgende Kapitel.

3.2.1 Kontrapunkt Authentizität

Authentizität, ein viel zitierter Begriff, der jedoch noch keine Definition in einer didaktischen Theoriebildung erfahren hat (vgl. Solmecke 2008, S. 898), wird in seiner strengsten Interpretation nur solchen Texten als Eigenschaft zugesprochen, „die von MuttersprachlerInnen der L2 für MuttersprachlerInnen der L2 konzipiert wurden“ (Buttaroni 1995, S. 34). Fritz/Faistauer erkennen die Authentizität als eines der allgemein-didaktischen Prinzipien, auf das Verlage sich oft berufen, das in Wirklichkeit aber in wenigen Lehrwerken Berücksichtigung findet. Sie definieren den Begriff der Authentizität etwas weiter, da sie auch Texte, die nicht von MuttersprachlerInnen, aber doch für einen außerunterrichtlichen Kontext geschrieben werden, als authentisch bezeichnen. Allerdings müsse man nicht nur auf die Authentizität der Texte,

⁹ Um auch im Internet Anreize zu schaffen, hat Langenscheidt auf Facebook eine Seite mit der Protagonistin des Sprachlehrfilms von *Netzwerk* kreiert, wo Lernende mit der fiktiven Person via Posts kommunizieren können. <https://www.facebook.com/beakretschmar>, Stand 30.11.2011.

sondern auch auf die „Sprachverwendung im Unterricht“ und die „Lernenden als authentische Personen“ achten (Fritz/Faistauer 2008, S. 126). Solmecke stellt zudem die Frage, wie authentisch ein Text noch sei, wenn er der ursprünglichen Situation entnommen und in den Unterrichtskontext eingebettet ist und bewertet die der Rezeption beigegebenen Übungs- und Aufgabenformen als ausschlaggebender (vgl. Solmecke 2003, S. 4).

Solmecke übernimmt die Unterscheidung von Honnert-Becker zwischen „Originaltexten“, also außerunterrichtlich entstandenen, und „didaktisch-authentischen Texten“, für den Unterricht geschriebenen Texten, die ebenfalls als authentisch bezeichnet werden können, wenn sie die Merkmale des jeweiligen in der Realität vorkommenden Texttypus aufweisen (vgl. Honnert-Becker 1996, S. 50-51). Der Einsatz von Originaltexten ist unersetzlich in einem handlungsorientierten Unterricht. Wo das nicht möglich ist, müssen zumindest die didaktischen Texte den originalen Pendanten angeglichen werden. Auf die näheren von Solmecke gestellten Kriterien an authentische, gesprochene Sprache (vgl. Solmecke 2008, S. 898-899) wird im in Zusammenschau mit dem von Keim 1994 erstellten Katalog im Kapitel 3.2.1.1 eingegangen.

Nach Keim umfasst die Analyse der Authentizität potentiell drei verschiedene Bereiche: Es kann textbezogen auf die sprachliche Echtheit, auf die Richtigkeit der wiedergegebenen Inhalte, die die Lesende einbezieht, geachtet und unterrichtsbezogen der authentischen Umgang mit den LernerInnen analysiert werden (vgl. Keim 1994, S. 163). In dieser Arbeit wird, soweit es möglich ist, auf alle diese Teilaspekte eingegangen: Neben der Frage der Authentizität der gesprochenen Sprache und der vermittelten Informationen sollen die Aufgaben und Übungen als ‚Vorboten‘ des daraus resultierenden Unterrichts und die Darstellung der deutschsprachigen Welt in den Filmen behandelt werden.

Wie bereits erwähnt unterstehen für den Unterricht produzierte Texte Zwängen des Lehr- und Prüfungsbetriebs und laufen dadurch Gefahr, dass in ihnen nicht sprachliche Wirklichkeit abgebildet wird. So kommt es zu dem Phänomen, dass Texte zwar aus grammatikalisch korrekten, aber sinnfreien oder unnatürlich wirkenden Sätzen bestehen. Originaltexte in ihrer natürlichen Komplexität dagegen enthalten wichtige Informationen über den Alltag und die Sprachverwendung der im Zielsprachenland lebenden Menschen und „fördern

die sprachlichen und kognitiven Ressourcen der Lernenden“ (Buttaroni 1995, S. 39).

Nach den Kriterien Buttaronis können Lehrwerktexte nicht authentisch sein. Aber es ist unumstritten, dass diese sich unterschiedlich gut oder schlecht authentischen Texten angleichen. Deshalb wird in dieser Arbeit in puncto Authentizität nicht nach den Produktionsbedingungen des Materials gefragt, sondern im Sinne der von Honnef-Becker vertretenen Auffassung dessen Merkmale analysiert und bewertet.

Selbst Hecht, die die Wichtigkeit der Authentizität als einziges Kriterium für die Textauswahl eher bezweifelt, hat für Sprachlehrfilme drei Formen der Authentizität als relevant erkannt: Erstens ist es die kommunikative Authentizität, die Frage, ob das Material „ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation“ hervorruft, zweitens die „Darstellungsauthentizität“ die das Verhältnis zur Realität des LernerInnen beinhaltet und drittens die „rezeptive Authentizität“, die dann als erfüllt einzustufen ist, wenn MuttersprachlerInnen und LernerInnen das Programm mit einer gewissen Freude verfolgen. Selbst wenn nur einer dieser Faktoren nicht eingehalten wird, sinkt laut Hecht die LernerInnenmotivation erheblich (Hecht 2004, S. 4-5). Innerhalb dieser Kriterien spielt nicht nur gesprochene Sprache eine Rolle, sondern auch die filmische Qualität, die für ErstsprachlerInnen und LernerInnen gleichermaßen ansprechend sein sollte.

Authentizität wurde auch als Schlagwort von den Verlagen aufgegriffen, um die Lehrwerke zu bewerben. Sie heben die Realitätsnähe der Situationen und der gesprochenen Sprache hervor: In *Berliner Platz* wird ein „Einblick in [die] Lebenswirklichkeit [der SchauspielerInnen geboten]: authentisch, facettenreich und unterhaltsam.“ (Langenscheidt KG o.J.: Berliner Platz NEU. Komponenten). In *studio d* werden „natürliche[...] Sprachmuster[...] und Kontexte[...]“ (Cornelsen Verlag o.J.: studio d. Konzept.), auch in *Schritte international* wird ein „lebendige[r] Einblick in den deutschsprachigen Alltag“ versprochen. (Hueber Verlag (2009): Schritte international. Die DVD.) In *Netzwerk* werden laut Verlagshomepage „[w]ichtige Aspekte der gesprochenen Sprache [...] thematisiert“ (Langenscheidt KG: Netzwerk. Konzeption und Aufbau) und das Lehrwerk *Aussichten* wirbt mit dem Vorkommen von „natürlich[er]“ Sprache

(Lundquist-Mog 2009, S. 1) und „Alltagssituationen“ ohne „künstliche‘ Lehrbuchdialoge“ (Lundquist-Mog 2009, S. 1).

Ein Sprachlehrfilm hat keine Verhaftung in der ‚realen‘ Welt und deshalb sind auch keine Dokumente wie Interviews, Fernsehprogramm, Rezensionen oder Werbung über ihn zu finden. Mithilfe dieser Texte können allerdings Rezeptionshaltungen aufgebaut und hinterfragt sowie gewisse filmische „Stereotypen“ für das Verstehen und Verarbeiten genutzt werden (dazu eingehend Welke 2010). Somit kann der Lehrfilm nicht in dem Maße wie ein Originalfilm auf das Leseinteresse oder auf die Anschlusskommunikation der Lernenden wirken.

Im Rahmen dieser Arbeit können nicht alle Facetten der Authentizität, die den Einsatz im Unterricht und den Umgang mit den LernerInnen betreffen, bewertet werden. Was aber möglich ist, ist eine intensive Auseinandersetzung mit (Film-) Sprache und Inhalt, in der Überzeugung, dass die begrenzten sprachlichen Möglichkeiten im AnfängerInnenunterricht der Umsetzbarkeit nicht im Wege stehen müssen, sowie den angebotenen Aufgaben und Übungen, die eine authentische Rezeptionssituation zu einem guten Teil beeinflussen.

3.2.1.1 Gesprochene Sprache

Authentizität als Postulat in der Fremdsprachendidaktik ist mittlerweile zu einer gemeinsamen Forderung aller DidaktikerInnen geworden, auch wenn keine eindeutige Begriffsdefinition im Bereich Deutsch als Fremdsprache vorhanden ist. Wie bereits beschrieben, wird in dieser Arbeit Authentizität als Eigenschaft verstanden, die auch Unterrichtstexte unter Berücksichtigung verschiedener Gesichtspunkte erreichen können.

Für die eingehende Untersuchung der gesprochenen Sprache wird als Beobachtungsinstrument in dieser Arbeit die linguistische Gesprächsanalyse verwendet. Weiters werden der Kriterienkatalog für authentische Sprache von Lucrecia Keim, der phonetische, lexische wie diskursive Merkmale bewertet, sowie die Anforderungen an authentische Texte von Gert Solmecke herangezogen.

Im Bereich der Phonetik werden die Prosodie einerseits und die von Keim als „[s]atzphonetisch[...]“ (Keim 1994, S. 173) bezeichneten Elemente andererseits untersucht. Prosodie umfasst alle phonetischen Merkmale einer Aussage, die nicht einzelne Laute, sondern eine größere Einheit betreffen. Sie ist

„ein Komplexphänomen, das Intonation (den Tonhöhenverlauf von Äußerungen), Veränderungen in der Intensität (Lautheit) und zeitlichen Dauer (z.B. von einzelnen Silben, Phrasen oder Pausen) umfasst. [...] Natürlich gibt es noch weitere prosodische Einheiten wie Pausen und Phrasierung, Artikulationsgeschwindigkeit und Flüssigkeit, die eine erhebliche Rolle für Lernende spielen.“ (Mehlhorn/Trouvain 2007, S. 2)

Die wichtige Rolle für MuttersprachlerInnen und LernerInnen, die prosodische Merkmale in einer Sprache einnehmen, erschließt sich durch die unterschiedlichen Funktionen, die sie im Gespräch innehaben: Durch ihren Einsatz werden Bedeutungen einer Äußerung verändert, inhaltliche Akzente gesetzt, Gespräche organisiert und Emotionen ausgedrückt (vgl. Hirschfeld 2010, S. 265). Die Herausforderung für die Lernenden ergibt sich dadurch, dass diese Phänomene keine Universalien, sondern kulturell geprägte Phänomene darstellen und vor allem auf niedrigen Lernniveaus schwer expliziert werden können. Gerade aus diesen Gründen sollte dieser Aspekt der authentischen Sprachverwendung, wie auch satzphonetische Merkmale, unter denen Keim das Verschlucken oder Zusammenziehen einzelner unbetonter Silben oder unwichtiger Laute im Satz versteht (vgl. Keim 1994, S. 172), auch in den Materialien des AnfängerInnenunterrichts nicht fehlen (vgl. auch Solmecke 2008, S. 899). Auch von einer motivationalen Perspektive aus ist die Prosodie nicht zu vernachlässigen: Der Sprechgeschwindigkeit sollte beispielsweise weitgehend der dargestellten Situation angepasst werden, um dem Film nicht „seine suggestive Kraft“ (Hecht 2003, S. 173) zu nehmen.

Im Rahmen der Lehrwerktexte ist außerdem auf die Akzeptabilität, d.h. die Angemessenheit des Wortschatzes in Bezug auf das Niveau der LernerInnen zu achten (vgl. Keim 1994, S. 172). Alle behandelten Lehrwerke berufen sich auf den *GERS*, weshalb davon ausgegangen wird, dass sie die Wortschatzlisten der *Profile deutsch* weitestgehend berücksichtigen. Meiner Einschätzung nach ist eine situationsadäquate Sprache als relevanter zu bewerten als eine ausschließlich den Wortschatzlisten angepasste (vgl. auch

Solmecke 2008, S. 899). Aus diesem Grund und weil in den bereits gesichteten Materialien eher die Gefahr nach zu stark ‚gereinigter‘ Sprache geortet wurde, wird der Bereich lexische Angemessenheit um den Faktor der Situationsadäquatheit ergänzt.

Dialektale Varietäten sind laut Keim, sofern sie in einem Lehrwerk Beachtung finden, dahingehend auf ihre Authentizität zu prüfen, als dass sie von SprecherInnen aus dem Dialektgebiet gespielt und nicht nachgestellt werden sollten (vgl. Keim 1994, S. 173). Da bei Keim die Begrifflichkeiten nicht näher bestimmt sind, soll an dieser Stelle mit allem Nachdruck betont werden, was mit Dialekt nicht gemeint sein darf: der österreichische oder Schweizer Standard. Seit ca. 20 Jahren ist die Gleichsetzung der verschiedenen Sprachzentren und der deutschen Standardsprachen in Fachkreisen unumstritten. In Lehrwerken wird das Prinzip der Plurizentrik, wenn überhaupt, sehr oberflächlich berücksichtigt und nicht konsequent verfolgt (vgl. Calüna et al. 2001, S. 39).

„D-A-CH-spezifische Hörübungen“, in denen die kontinuierliche und zielgerichtete Gewöhnung an die vielfältige Klangwelt des deutschen Sprachraumes erarbeitet wird, sind jedoch von immenser Wichtigkeit für die Lernenden (vgl. Calüna et al. 2001, S. 41). Auch Susanne Hecht verlangt im Sinne der Darstellungs-Authentizität nach „regional gefärbt[er] [Aussprache]“ (Hecht 2004, S. 19). Zudem ist es notwendig, der sozialen Realität der deutschsprachigen Länder dahingehend zu entsprechen, dass viele Menschen nicht deutscher Muttersprache Teil dieser Gesellschaften sind und ebenfalls in Sprachlehrfilmen vorkommen sollten.

Neben phonetischen und lexischen Merkmalen werden bei Keim „[d]iskursive und pragmatische Merkmale“ behandelt, die sich mit den Störungen, der Interaktion und der Bewertung der Aussagen in den Gesprächen widmen. Wer in einem Gespräch wann das Wort ergreift, ist nicht immer klar geregelt, deshalb kann es auch zu gleichzeitigen Wortmeldungen kommen, oder dazu, dass einE GesprächspartnerIn nicht aussprechen kann. Die Rolle der Sprecherin/des Sprechers wird durch verbale oder paraverbale Mittel behalten, ergriffen oder zugeteilt. (vgl. Solmecke 2008, S. 899)

Solmecke plädiert für Hörtexte, in denen Konflikte und deren Regelung vorkommen, in denen die Einstellung der AkteurInnen zueinander durch Signale

der „Höflichkeit, Freundlichkeit, Vertrautheit oder Fremdheit“ kenntlich gemacht wird (vgl. Solmecke 2008, S. 899). Diese Faktoren werden zu einem großen Maß von der Art des Gespräches (Handelt es sich beispielsweise um eine Diskussion in der Familie oder ein Interview?) bestimmt, Verstöße gegen gewissen Konventionen in einem Gespräch können verstörend wirken. Der große Vorteil von Filmen gegenüber Hörtexten ist die zusätzliche visuelle Information, die das Gespräch in seinem Kontext besser erfahrbar macht (siehe dazu eingehender das Kapitel 1.1).

Weiters stellt Keim die Frage nach sogenannten „Sprecher- und Hörersignale[n]“ (wie z.B. nicht?, nicht wahr? oder aha, verstehe), die nicht dem SprecherInnenwechsel dienen, sondern um die Beziehung zum/zur anderen GesprächsteilnehmerIn aufrecht zu erhalten (vgl. Keim 1994, S. 175; vgl. auch Brinker/Sager 2010, S. 59). Wiederum sei hier auch auf das zusätzlich vorhandene Bild verwiesen, da durch Gestik und Mimik auch solche Eindrücke vermittelt werden können.

Zu guter letzt bewertet Keim die Aufnahme von „Paraphrasierungen, Korrekturen und Redebewertungen“. Diese drei Phänomene dienen der Klärung oder Vermeidung von Missverständnissen – Situationen, die LernerInnen sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache, innerhalb und außerhalb der unterrichtlichen Kommunikation kennen. Ihre Unterscheidung liegt in der Bewertung der vorangegangenen Aussagen: Während bei der Korrektur die erste Bezeichnung als falsch gewertet wird, ist das bei der Paraphrase nicht der Fall. Durch eine Redebewertung wird durch die Umformulierung die Einschätzung des/der Sprechenden bemerkbar (vgl. Keim 1994, S. 175). Auch Solmecke setzt sich für Hörtexte ein, die „nicht nur glatt und ohne Komplikationen verlaufen“ (Solmecke 2008, S. 899).

Für die gesprochene Sprache im Film gelten die gleichen Forderungen wie für Hörtexte. Aufnahmen, die sich an diesen Authentizitätskriterien orientieren, helfen LernerInnen, mit sprachlich komplexen Situationen umgehen zu lernen, indem sie diese im geschützten Rahmen des Unterrichts ausprobieren können. Aus den genannten Kriterien ergeben sich folgende Fragen für das Analyseraster, die mithilfe der linguistischen Gesprächsanalyse (siehe Kapitel 5.2) untersucht werden.

- Welche Sprechsituationen werden gezeigt?
- Werden Prosodie und Satzphonetische Elemente in der gesprochenen Sprache den Situationen entsprechend eingesetzt? Ist die Sprechgeschwindigkeit langsam/schnell?
- Ist der Wortschatz der Situation angemessen? Entspricht er den Einschränkungen des Lernniveaus?
- Kommen SprecherInnen aller deutschsprachigen Länder und SprecherInnen nicht deutscher Muttersprache zu Wort?
- Werden diskursive Merkmale in den Gesprächen deutlich (Begrüßung und Verabschiedung, SprecherInnenzuweisung, emotionale Beteiligung, Korrekturen, Redebewertungen, Paraphrasierungen)?

3.2.1.2 Dramaturgie und Ästhetik

Die Potentiale des Films im Unterricht, auf die bereits eingegangen wurde, ergeben sich aus der Kombination auditiver und visueller Kanäle. Biechele begründet die Auswahl von Spielfilmen im Gegensatz zu nicht fiktionalem Material für den Unterricht damit, dass die Versuche, im Film durch die „filmischen Zeichen Bild und Ton“ und mit einer Bandbreite filmischer Gestaltungsmittel Spannung und Neugierde hervorzurufen und „diese effektiv mittels Kamera, Ton, Licht und Montage zu vertiefen“, auch die Wissbegierde der LernerInnen aktiviert und so der Brückenschlag zwischen Emotion und Kognition möglich gemacht wird. Die Qualität eines Films spiele eine große Rolle, liege in der gelungenen Kombination der filmsprachlichen Zeichen und ergebe die „Glaubwürdigkeit der Geschichte, die Stimmigkeit, Überzeugungskraft und Ästhetik“ (Biechele 2010, S. 14).

Der Sprachlehrfilm hat dieselben Ausdrucksmittel wie ein Originalfilm zur Verfügung. Auch ohne ein künstlerisch eigenständiges Werk darzustellen oder aus einer künstlerischen Intention heraus entstanden zu sein, soll der Sprachlehrfilm von den Lernenden als ästhetisches Produkt wahrgenommen werden können und deshalb auch in der Produktion auf diesen Teilaspekt geachtet werden.

Bei Hecht wurden einige Kriterien aufgestellt, die einen erfolgreichen (also zur sprachlichen Rezeption und Produktion animierenden) Lehrfilm auszeichnen. Ihre Beobachtung und Befragung von 1500 LernerInnen ergab, dass sowohl

inhaltliche, als auch ästhetische und emotionale Komponenten ausschlaggebend sind. Einerseits sollte der Inhalt „Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit“, vor allem von „sozial relevante[n] Probleme[n]“, vermitteln und Neugierde wecken, Inhalte mit potentiell „hohe[m] Informationswert“ aufzunehmen. Gleichzeitig ist es wichtig, emotionale Einbindung, vor allem durch die „Vielfalt des Identifikationsangebots“ zu erlangen und durch Erfolgserlebnisse, die den subjektiven Lernerfolg darstellen, zu verstärken. „Ästhetische Eigenständigkeit“ und „handwerkliche Sorgfalt“ des Filmes ist für die Lernenden von großer Bedeutung, sogar gleich wichtig wie inhaltliche Faktoren (vgl. Hecht 2004, S. 2; vgl. auch Hecht 2003, S. 159).

Hecht bestätigt die Wichtigkeit der ästhetischen Eigenständigkeit in Sprachlehrfilmen in mehrfacher Hinsicht. Zum einen müsse Ästhetik die Tatsache kompensieren, dass der Sprachlehrfilm kein Originalmaterial ist und somit potentiell an Relevanz für die LernerInnen verliert. Zum anderen ist sie ein Indikator für die „Glaubwürdigkeit des Dargestellten“ im Sinne einer passenden filmischen Umsetzung und somit für die Einstellung der LernerInnen dem Lernmaterial gegenüber verantwortlich. (vgl. Hecht 2003, S. 159)

Aus Erhebungen Hechts hat sich ergeben, dass eine nicht geringe Anzahl an LernerInnen an Filmästhetik interessiert ist. Diese Gruppe wird durch eine anspruchsvolle Gestaltung animiert. Die Verteilung von „Empathie und Identifikation“ – für die Aktivierung der LernerInnen entscheidend – werden durch filmische Verfahren mitentschieden, die wiederum von der „sympathetischen Grundhaltung“ der FilmproduzentInnen beeinflusst ist. Eine wertschätzende Einstellung der Produzierenden gegenüber dem Material und den Lernenden führt zu einer positiven Reaktion auf den Film und eher zur erwünschten Aufmerksamkeitslenkung. Die Ebene der außersprachlichen, filmischen Zeichen, die der Erzählung eine weitere Dimension verleiht, ist gerade für den Unterrichtskontext, in welchem Filme mehrmals angeschaut werden, von großer Bedeutung, um das Interesse von Lernenden und wie Lehrenden auch nach oftmaligem Ansehen noch aufrecht erhalten zu können (vgl. Hecht 2003, S. 159-160).

Das Bild ist ein sehr wichtiger Begleiter im Sprachunterricht, weil es von den LernerInnen sehr schnell aufgenommen werden kann, und dadurch von

immenser Wichtigkeit im Sprachlehrfilm. Wie aber sollte das Bild im Sprachlehrfilm aussehen, um eine ideale Behaltensleistung und Anreiz zur sprachlichen Weiterverarbeitung zu geben? In seinen Qualitätsmaximen für Sprachlehrfilme im Fremdsprachenunterricht betont Rolf Ehnert, dass die einzelnen Einstellungen lange beibehalten werden müssen. Die Perspektiven sollen sich – ebenso wie das auf dem Bild gezeigte Motiv – so wenig und langsam wie möglich ändern, um die LernerInnen nicht zu überfordern bzw. ihnen nicht zu schaden (vgl. Ehnert 1983/1984 zit. nach Schwerdtfeger 1989, S. 11). Diese Sichtweise wird allerdings heutzutage von ExpertInnen nicht mehr geteilt und entspricht keineswegs den gängigen Darstellungskonventionen.

Gegenteilig zu Ehnert stellt Hecht fest:

„Eine Ton-Bild-Synchronisation in didaktischen Filmen für Anfänger auf der Basis des Grundwortschatzes ist um so [sic!] effizienter, je mehr sie wenig signifikantes Sprachmaterial mit signifikanten Bildinhalten verknüpft.“ (Hecht 2003, S. 61)

Die Information ist also für den/die SeherIn nicht signifikant, wenn beide Kanäle die gleiche Aussage treffen. Einstellungen, die ein Objekt zeigen und mit einer Beschreibung wie ‚Das ist ...‘ versehen werden, regen sehr wenig bis kein Interesse und sind somit für das Sprachenlernen uninteressant, obwohl auf die Erleichterung des Sprachverständnisses geachtet wurde (vgl. Hecht 2003, S. 61-62). Mit anderen Worten ist eine vielfältige Bildkomposition für die LernerInnen von größerem Vorteil als eine zu einfache, zu offensichtlich auf Verständnis des Gesprochenen ausgelegte. Im visuellen Bereich sind darüber hinaus die Übereinstimmung von „Bewegung“ der Personen und der Kamera sowie den Schnittverfahren und wechselnden Perspektiven von großer Bedeutung, um die „suggestive Kraft“ des Sprachlehrfilms nicht zunichte zu machen (vgl. Hecht 2003, S. 173).

Den Ton betreffend ist vor allem auf eine starke Hervorhebung der Sprache zu achten, unter anderem aus Rücksicht auf Menschen mit eingeschränktem Hörvermögen (vgl. Hecht 2003, S. 190). Geräusche und Musik vor oder nach den Sprechsequenzen stören jedoch nicht das Verständnis, sondern fördern es, vor allem durch wiederkehrende Motive, die an bekannte Darstellungsformen

von Originalfilmen anknüpfen oder Erinnerungen an im Film wiederkehrende Situationen, Orte, etc. hervorrufen.

Sowohl bei Biechele als auch bei Hecht zeigt sich eine Präferenz für fiktionale Filme im Fremdsprachenunterricht, da sie eine größere Offenheit für Assoziationen bieten als dokumentarische (vgl. Biechele 2010, S. 14). Hecht sieht innerhalb der Fiktion das Serienprinzip als ideal für den Unterricht an, da Folgen einer Serie kontinuierlich eingebaut werden können und die Spannungsbögen für die Aufrechterhaltung der LernerInnenaufmerksamkeit nützlich sind (vgl. Hecht 2003, S. 162). Chudak plädiert ebenfalls für einen Einsatz von Serien – neben den bei Hecht erwähnten Gründen – deshalb, weil die SeherInnen auch in ihrem Heimatland mit dem Genre konfrontiert seien und sich mit den ProtagonistInnen identifizieren können (vgl. Chudak 2010, S. 78). Tina Welke findet unter anderem Kurzfilme für den Einsatz im Unterricht besonders geeignet (vgl. Welke 2007).

In der Dramaturgie einer Lehrserie ist auf inhaltliche Kohärenz zu achten, die trotz der Einarbeitung von Lehrinhalten bestehen bleibt und Leerstellen zur Möglichkeit von Hypothesenbildung zulässt (vgl. Hecht 2004, S. 19).

Eine ansprechende ästhetische Gestaltung muss zur Grundausstattung eines Sprachlehrfilms gehören, wenn er die positiven Aspekte des Mediums Film in sich vereinen will. Deshalb wird eine filmanalytische Zugangsweise auf die Sprachlehrfilme gewählt, anhand derer die Ebenen Bild, Ton, Handlung mit dem Ziel analysiert werden, um Aussagen über die gestalterische Vielfalt und Eigenständigkeit des Films geben zu können. Folgende Fragen gelten dabei als Anhaltspunkte.

- Wird auf eine Übereinstimmung von Kamera- und Personenbewegung und Schnitt geachtet? Gibt es Perspektivenwechsel? Werden signifikante Bildinhalte mit wenig signifikantem Sprachmaterial verknüpft?
- Ist die eingesetzte Sprache durchgehend gut verständlich? Werden Geräusche und Musik verwendet? Ist Leitmotivik zu erkennen?
- Handelt es sich um fiktionale oder nicht fiktionale Serien/Filme? Gibt es einen kohärenten, Neugierde weckenden Erzählstrang?

3.2.1.3 Aufgaben und Übungen

Ein weiterer Punkt, der Original- und Sprachlehrfilm voneinander trennt, sind die daran angeschlossenen Aufgaben und Übungen. Dieses Kapitel wird den Arbeitsanweisungen gewidmet, stellen sie doch einen Grundpfeiler für die Authentizität des Unterrichts dar. Nach einer kurzen Begriffsdefinition wird versucht, Kriterien für filmbegleitende Aufgaben- und Übungsformen zu entwerfen.

Die fließende Grenze zwischen Aufgaben und Übungen wird am besten durch die von Häussermann/Piepho verwendete Dichotomie „bindend“ und „freisetzend“ verdeutlicht (vgl. Häussermann/Piepho 1996, S. 196). Der Fokus von Übungen gilt dem sprachlich richtigen Gebrauch eines spezifischen, deutlich begrenzten Sprachrepertoires (z.B. eines Grammatikphänomens) und nicht der „individuelle[n] Sprachverwendung mit unterschiedlichen Lösungsansätzen“ (vgl. Dorner 2010, S. 345).

Mit dem Ziel der sprachlichen Handlungsfähigkeit der LernerInnen ist der im Zuge der kommunikativen Wende der 1970er Jahre entstandene aufgabenorientierte Unterricht nicht auf die Form der Sprache, sondern auf die sprachlichen Inhalte fokussiert. Aufgaben sind „komplexe Handlungsangebote, die Lernende veranlassen, die Zielsprache zu verstehen, zu manipulieren, Äußerungen in ihr zu produzieren oder in ihr zu interagieren [...]“ (Legutke 2010, S. 17). Der *GERS* teilt Aufgaben des Alltags „im privaten, öffentlichen und beruflichen Bereich“ sowie Aufgaben „didaktischer Natur“, die im Unterrichtskontext ihre Berechtigung haben, da sie kontextualisierte Formen von Kommunikation ermöglichen. Dazu gehört es, „dass Lernende bei der Auswahl, Durchführung und Evaluation der Aufgabe mitwirken“ und „metasprachliche Teilaufgaben“ bewältigen (vgl. Quetz et al. 2004, S. 153).

Manche sehr starke VerfechterInnen der Aufgabenorientierung lehnen Übungen grundsätzlich ab – ein Radikalismus, der meiner Einschätzung nach skeptisch zu sehen ist. Selbst im Aufgabenhandbuch von Häussermann/Piepho wird die Wichtigkeit von Übungen hervorgehoben, wenn es darum geht, Sicherheit in der Verwendung von Strukturen zu erlangen (vgl. Häussermann/Piepho 1996, S. 196). Aufgaben als sinnstiftende Kommunikationsanlässe sind notwendig, um die emotionale Einbettung der Inhalte bei den LernerInnen zu

gewährleisten. Außerdem ist es nicht sinnvoll, Form und Inhalt als Konkurrenten zu sehen, da beide eine gelingende Kommunikation bedingen (vgl. Bredella 2006, S. 18).

Diese Arbeitsformen sind nur methodische Hilfsmittel im Unterricht, die in sinnvoller Abstimmung mit den Lehr- und Lernzielen vorkommen sollten. Form- und Inhaltsorientierung können und sollten nicht gegeneinander ausgespielt, sondern nur als sich bedingende Faktoren im Fremdsprachenunterricht gesehen werden. Entscheidend sind allerdings die damit verbundenen Inhalte. Da aber für LernerInnen, die weit vom Zielsprachenland entfernt wohnen, eine Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen in der Zielsprache in (ferner) Zukunft liegt und somit nur bedingt als Motivator fungieren kann, ist die Vermittlung zielgruppenrelevanter Inhalte, die unmittelbare Interessen der LernerInnen befriedigen, als wichtig zu werten. Obwohl der Wert vom Erlernen von Einkaufsgesprächen und Dialogen auf Ämtern etc. (vor allem für ZweitsprachenlernerInnen) nicht zu schmälern ist, sollte man dem Bedürfnis der LernerInnen, sich über Sachverhalte (beurteilend) zu äußern, Meinungen und Empfindungen auszudrücken, Rechnung tragen und so kommunikative Authentizität wahren. Die Möglichkeit, auf die eigene Kultur Bezug zu nehmen bzw. Herkunfts- und Fremdkultur gegenüberzustellen, ist unabhängig von der Entfernung zum deutschen Sprachraum für alle LernerInnen von großer Relevanz und findet in Lehrwerkanalyserastern seinen Niederschlag (vgl. Jenkins 1997, S. 185; Krumm 1994, S. 101; Funk 2004, S. 43).

Beim Arbeiten mit Film werden spezifischere, auf das Medium zugeschnittene Anforderungen relevant. Schwerdtfeger stellt die These auf, dass die testungs- und buchorientierte Institution Schule einer „Gutenberg-Galaxis“ angehöre und sowohl Inhalte als auch Übungen darauf ausgerichtet seien, Sprache in „Umformungs-, Einsetzungs-, und Ersetzungssystemen zu denaturieren“. Ein Film folge aber anderen Regelhaftigkeiten und könne nicht mit solchen Verfahren behandelt werden. Zudem sollen die im Film vorkommenden „Zeichen“, nicht nur Gesprochenes, als Übungsinhalt verwendet werden. Die Aufmerksamkeit der LernerInnen werde so auf die Spezifika des Films gelenkt und die damit zusammenhängenden „Wahrnehmungsformen in Wahrnehmungsübungen umgewandelt“. (Schwerdtfeger 1989, S. 44-45)

Reine Inhalts- oder Formentnahme aus einem Film würde am Sinn des Lernmediums und an den Bedürfnissen der LernerInnen vorbeiführen. Schwerdtfeger stellt zurecht die Frage:

„Warum bedarf es überhaupt des Aufwandes von alten und vor allem aber neuen Medien, wenn die Übungen, die mit ihnen vollzogen werden, sich nicht von konventionellen Lehrbuchübungen unterscheiden?“ (Schwerdtfeger 2003, S. 300)

Aktivitäten im Unterricht, die sich mit der Bearbeitung filmischen Materials beschäftigen, müssen die Besonderheiten des Mediums Film berücksichtigen und kritische Distanz zu den Inhalten und deren persönliche Reflexion ermöglichen, ohne die emotionale Beteiligung und den Genuss der Filmrezeption zu vernachlässigen. Das Ziel in der Praxis soll es daher sein, die affektive Komponente zu nutzen, um das kritische Denkpotehtial der LernerInnen freizusetzen (vgl. Blell/Lütge 2008, S. 130). Sprachenlernen erfolgt in einem solchen Ansatz nicht primär durch das Nachsprechen, sondern wird vom Individuum als Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten gesehen.

Sinnvolle Aufgaben und Übungen „vor, während [und] nach der Rezeption“ gehen auf die Handlung des Films ein und fokussieren auf die „subjektive Sinnstiftung“, die mithilfe eigener Fragestellungen der LernerInnen in unterschiedlichen „Sozialformen“ zustande kommt. Die LernerInnen werden dabei als eigenständige Subjekte wahrgenommen, die mit den „Hör-Seh-Texten aktiv, subjektiv umgehen, diese verstehen, analysieren, interpretieren [und] in ihrer medialen Qualität bewerten“ (vgl. Biechele 2006, S. 324-325).

Zwei in diesem Kapitel erarbeitete Maximen werden folgend in den Fragenkatalog integriert. Es handelt sich dabei um die der Wichtigkeit des ausgeglichenen Einsatzes von Aufgaben und Übungen sowie von filmspezifischem, lernerInnen-orientiertem Arbeiten (Zu genaueren Zielvorgaben informiert das Kapitel 4):

- Werden unterschiedliche filmspezifische Aufgaben und Übungen vor, während und nach der Rezeption eingesetzt?

- Wird der Film ausschließlich zur Informationsentnahme, oder auch als Möglichkeit zu persönlicher Meinungs- und Gefühlsäußerung und Reflexion genutzt?

3.2.2 Kontrapunkt Themen

Ein weiterer Unterschied zwischen einem Film für LernerInnen oder für ein breites Publikum findet sich in der Themenwahl. Wie bereits erwähnt, wird im Sprachlehrfilm für den AnfängerInnenunterricht zumeist versucht, alltägliche Sprachhandlungen, die das Kennenlernen, Einkaufen, Bestellen im Lokal o. Ä. betreffen, sowie als landeskundlich relevant erachtete Themen in die Handlung zu integrieren. Diesem Kapitel, das sich mit den vermittelten Inhalten beschäftigt, liegt die Annahme zugrunde, dass über Texte nicht nur Sprachvermittlung, sondern auch Weitergabe von kulturellen und textuellen Aspekten sowie von „Weltwissen“ passiert (vgl. Bettermann 2008, S. 1253).

Jedes Bild, Musikstück, jeder Film ist auch Träger einer Vorstellung über die Orte, an denen die Zielsprache gesprochen wird, also ein landeskundlich aussagekräftiges Dokument. Gerade Inhalte aus Lehrwerken manifestieren sich in den Köpfen der Menschen sehr leicht als gültig, da diese Materialien durch ihre Funktion als Anker und Hilfestellung im Unterricht einen gewissen Autoritätscharakter für LehrerInnen und LernerInnen innehaben. Die Art und Weise, wie über die Zielsprachenländer und deren BewohnerInnen berichtet wird, macht einen wichtigen Teil der Meinungsbildung von Seiten der LernerInnen aus.

Landeskundliche Inhalte in Lehrwerken reflektieren immer die dahinter stehende Konzeption der an der Produktion beteiligten Menschen und Institutionen. Die Auffassung davon, was Landeskunde sein sollte, hat sich laut Veek/Linsmayer im Laufe der Zeit von einem an Hochkultur interessiertem Zugang (Musik und Kunst) über die Vermittlung pauschalisierter Informationen über die Bevölkerung eines Landes (zur Vermeidung möglicher Critical Incidents) hin zu einem problemorientierten Umgang mit Sprache und Landeskunde gewandelt, in dem diese beiden Bereiche als miteinander verquickt und gleichwertig erkannt werden. „Interkulturelles Lernen“ in der

heutigen Auffassung bedinge einen „erweiterten und dynamischen Kulturbegriff“, der auch in seiner historischen Dimension untersucht werden müsse, aber nicht ausschließlich auf Hochkultur bezogen ist. (vgl. Veek/Linsmayer 2008, S. 1166-1167)

Obwohl neuere Lehrwerke mit ihren aktuellen Landeskundekonzepten werben (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 18; vgl. Lundquist-Mog 2009, S. 2), und die Bedeutung des dahingehenden Angebots immer höher eingestuft wird (vgl. Funk 2004, S. 43), stehen sie in Hinblick auf die von ihnen transportierten Weltanschauungen unter sehr starker Kritik seitens der ExpertInnen. Die Mängelliste ist lang und vielfältig: Vor allem AnfängerInnen-Lehrwerke seien von Vereinfachungen betroffen und stellen Menschen sehr stereotyp und konturlos dar. Die Gleichberechtigung von Mann und Frau (in Beruf und Familie) sei noch lange nicht in allen Lehrwerken angekommen und Personen nicht deutscher Erstsprache würden in Lehrwerken oft „naiv“ anmutende Rollen zugewiesen. Zudem werde in den Lehrwerken nicht berücksichtigt, dass solche „Menschen längst Teil der deutschen/österreichischen/schweizerischen Gesellschaft sind“ (vgl. Chudak 2010, S. 70-71). Außerdem wird von einigen Seiten geklagt, dass Österreich und die Schweiz nur als Anhängsel an Deutschland in Lehrwerken vorkommen, das D-A-CH-L-Prinzip nicht berücksichtigt und die Pluralität des deutschsprachigen Raums, der kein „monolithischer Block“ ist (Calüna et al. 2001, S. 38), verschwiegen oder nur oberflächlich behandelt wird (vgl. Hackl et al. 1997, S. 19-20). Dass diese Umstände die LernerInnen nur mangelhaft auf die sprachliche Realität vorbereiten, wurde bereits erwähnt.

Neben Motivation und sprachlicher Authentizität wird auch die Darstellung relevanter landeskundlicher Inhalte als Argument für Film im Unterricht angeführt. „Video eignet sich insbesondere für die Vermittlung landeskundlicher und fremdkultureller Informationen“ (Raabe 2003, S. 424). Chudak stellt sogar die Frage, ob es denkbar sei, dass Originalfilm „zumindest bei der Arbeit an der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ das Lehrbuch ablösen könne (vgl. Chudak 2010, S. 73) da besonders zur Veranschaulichung soziokultureller Elemente (z.B. Begrüßung, Verabschiedung) ein Film ergiebiger als ein bebildeter Lehrbuchtext sei (vgl. Chudak 2010, S. 77).

Sowohl das Mannheimer Gutachten¹⁰, der Brünner und Stockholmer¹¹ Kriterienkatalog als auch der Verfahrensvorschlag von Funk¹² widmen der Landeskunde ein eigenes Kapitel und fordern eine ausgewogene Darstellung von „Geographie, Wirtschaft, Politik, Gesellschaft, Kultur, Geschichte, Bildungswesen, Literatur“ (Jenkins 1997, S. 185; vgl. auch Krumm 1994, S. 101). Die Menschen sollen in ihrem „Denken, Fühlen, Verhalten“ begreifbar gemacht werden (vgl. Jenkins 1997, S. 185), und die Wichtigkeit der Identifikation für die LernerInnen, die Ausgeglichenheit des Vorkommens beider Geschlechter und das Meiden von geschlechterspezifischen Rollenvorstellungen wird hervorgehoben (vgl. Krumm 1994, S. 101).

„Ganze“ Menschen in ihrem täglichen Leben zu sehen ist nicht nur aus der landeskundlichen Perspektive – indem Hör-Seh-Verstehen dabei hilft, „Verständnis“ (sprachlich und menschlich-individuell) aufzubauen – sondern auch als motivationaler Aspekt nicht zu unterschätzen, der durch das höhere Identifikationsangebot für RezipientInnen entsteht (vgl. Hecht 2004, S. 19). Funk plädiert (in Übereinstimmung mit den Profilen deutsch) dafür, dass aus Gründen der LernerInnenmotivation nicht nur das Privatleben, sondern auch Arbeit von Anfang an im Lehrwerk vorkommen sollte (vgl. Funk 2004, S. 47). Überdies wird die regionale Ausgeglichenheit der Darstellungen, sowohl die Länder als auch den Gegensatz von Stadt und Land betreffend, bewertet (vgl. Jenkins 1997, S. 185; vgl. Krumm 1994, S. 101), durch die den Lernenden Einblick in die Vielfalt des Zielsprachenlandes gewährt wird.

Hecht beschreibt die oftmals in Sprachlehrmaterialien vorkommende „Neutralität“ als besonders bedenklich, da eine Wertefreiheit vorgespielt wird, die aber de facto nicht existiert (Hecht 2004, S. 109). Die implizit immer vorhandenen Normierungen und Werte im scheinbar wertefreien Raum werden

¹⁰ Das in den 1970er Jahren entstandene Mannheimer Gutachten (vgl. Engel 1981) wurde von einem ExpertInnenteam für die Analyse der zu dieser Zeit vorhandenen Deutsch als Fremdsprache-Lehrwerke entwickelt und stellt einen Grundpfeiler der Lehrwerkanalyse in diesem Fachgebiet dar. (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1034)

¹¹ Brünner (vgl. Jenkins 1997) und Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Krumm 1994), die in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts entworfen wurden, ist die Ausrichtung auf die regionalen Spezifika der Zielgruppe (Tschechien bzw. der skandinavische Raum) gemeinsam.

¹² Funks Verfahrensvorschlag (vgl. Funk 2004) bezieht die Anforderungen des *GERS* und der *Profile deutsch* in seine Bewertung ein. Er fordert eine im Kollegium durchgeführte Untersuchung, bei der gemeinsam Schwerpunkte gesetzt werden, was sowohl intersubjektive Nachvollziehbarkeit als auch Anpassung an den jeweiligen Unterrichtskontext erleichtern soll.

in Laurenz Volkmanns Raster zur Lehrwerkanalyse bearbeitet (vgl. Volkmann 1999). Da dieser Verfahrensvorschlag zur Untersuchung der Themenentfaltung in den Lehrfilmen herangezogen wird, werden an dieser Stelle inhaltliche Aspekte näher ausgeführt (zur Analysemethodik selbst informiert das Kapitel 5.4)

Gerade weil ein Sprachlehrfilm einprägsamer als ein Lehrbuchtext ist, ist hier besonders auf alle Formen der Darstellung zu achten. Volkmann beschränkt sich in seiner Analyse auf fünf Themenkomplexe, die er einer Fragematrix unterzieht: Länder, Regionen, Raum; ethnische Gruppen; Geschlechterrollen/Geschlechterdifferenz; kulturelle Praktiken/Kommunikation und Textvarianten und Textkorrelationen (vgl. Volkmann 1999, S. 133-139). Dabei stellt er fünf Grundfragen, die auf alle Untersuchungsbereiche zu übertragen sind:

- „1. Wie steht es mit Selektion, Repräsentation, Stereotypik? [...]
2. Werden homogenisierende Darstellungen bevorzugt? Oder wird Differenz und Differenzdenken betont und geschaffen? [...]
3. Besteht die Koexistenz von unterschiedlichen Lebensformen? [...]
4. Wie steht es mit dem ‚ausgewogenen‘ Verhältnis der einzelnen Elemente?“ (Volkmann 1999, S. 131)

Räume sind laut Volkmann „als semantisierte Zeichensysteme zu deuten. Ihre Konstruktion geschieht über Muster, die von kulturellen Codes und von sprachlichen Konventionen vorgeprägt sind.“ (Volkmann 1999, S. 133) Somit sei eine Unterscheidung zwischen Landeskunde und Sprachvermittlung nicht haltbar, da es sich bei menschlichem Zusammenleben (in Städten, etc.) auch um ein durch eine Gruppe von Menschen erschaffenes Bild handelt. Im Zentrum des Interesses steht die Ausgeglichenheit in der Repräsentation der verschiedenen Regionen der Zielsprachenländer, der Darstellung von Stadt und Land und Raum als Freizeit-, Arbeits- und Produktionsstätte (vgl. Volkmann 1999, S. 134).

Ausgehend von der Annahme, dass die „[...] Konstruktion von ethnischen Identitäten abhängig von der kulturellen En- und Dekodierung [ist]“ wird danach gefragt, ob Menschen unterschiedlicher Ethnie vorkommen und ob die Möglichkeit besteht, Empathie und Verständnis für die bestehenden Verhältnisse (bspw. durch Einbindung historischer Fakten) hervorzurufen.

Ebenso verhält es sich mit „kulturellen Konstruktionen von geschlechtsspezifischen Merkmalen“, die den einzelnen Geschlechtern gewisse Rollen, Berufe, Einkommensverhältnisse und auch Emotionen zuweisen (vgl. Volkmann 1999, S. 135).

Alltagspraktiken und Rituale der Kommunikation werden dahingehend untersucht, ob das Lehrwerk sich dabei an einer „Mittelschicht“ orientiert und welche Riten als alltägliche Handlungen oder welcher Gesprächshabitus als normal begriffen werden. Im Bereich der Textvarianten wird hinterfragt, ob die sprachliche Angemessenheit anderen Überlegungen zum Opfer gefallen ist und ob die Texte „dialogisch“ und offen sind (vgl. Volkmann 1999, S. 138). Da die letzte Kategorie bereits teilweise von der Gesprächsanalyse und der Filmanalyse abgedeckt werden, wird diese im Rahmen der inhaltlichen Untersuchung vernachlässigt.

Während der Handlung des Films aus ästhetischer Perspektive im Rahmen der Filmanalyse Platz eingeräumt wird, geht es in dieser Analyse darum, die bei Volkmann beschriebenen Kategorien¹³ mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Kapitel 5.4) zusammenzufassen und als landeskundliches Zeugnis der deutschsprachigen Welt zu hinterfragen. Dabei werden die zuvor genannten, allgemeinen Fragen zur Repräsentativität, Stereotypik, Homogenität, Auslassung und Ausgewogenheit der Inhalte stets mitberücksichtigt.

- Wie werden Länder, Regionen, Raum; ethnische Gruppen; Geschlechterrollen/Geschlechterdifferenz und kulturelle Praktiken/Kommunikation im Film thematisiert?

3.3 Zusammenfassung

Sprachlehr- und Originalfilme unterscheiden sich durch ihre Produktionsbedingungen, die Art der Themenwahl und der filmischen Ausgestaltung zumeist grundlegend voneinander.

¹³ Auf die Rubrik „Textsorten“ wurde hier verzichtet, da sie eingehend im Kapitel 5.2 behandelt wird.

Um aber den Sehgewohnheiten der LernerInnen zu entsprechen und so als motivierend erlebt zu werden, sollte der Sprachlehrfilm ein hohes Maß an sprachlicher und gestalterischer Authentizität erreichen. Geeignete Aufgaben und Übungen tragen dazu ebenfalls sehr stark bei.

Die gesellschaftliche Vielfalt und Richtigkeit der übermittelten Informationen sind in der Themenwahl genau so wie die zu integrierenden Sprechanlässe zu berücksichtigen, da die Repräsentation des Zielsprachenlandes ausschlaggebend für die Meinungsbildung der LernerInnen sein kann.

4 Sprachliche Fertigkeiten und Filmbildung

Der Umgang mit Filmen und die damit verfolgten Ziele im Sprachunterricht haben sich in der Fachdiskussion der letzten 30 Jahre – unter anderem als Reaktion auf Erkenntnisse der Lernpsychologie und auf kulturtheoretische Ansätze – stark verändert. Während in den 80er Jahren Filme als „Informations[-] und Instrumentaltext[e]“ gesehen wurden, die zur Wissensentnahme dienten und die Rolle der LernerInnen darin bestand, Inhalte wiederzugeben und auf die vom Film und der Lehrperson gegebenen Impulse zu reagieren, leitete Schwerdtfeger mit ihrer Forderung nach einer Sensibilisierung für das Genre Film eine Wende in der Filmdidaktik des Fremdsprachenunterrichts ein (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 14).

Sie vertrat außerdem die Meinung, dass das Sehverstehen (zur Trennung von Sehverstehen und Hör-Seh-Verstehen später in diesem Kapitel) als eine weitere Fertigkeit anerkannt werden solle. Die rezeptiven Fertigkeiten wurden aber damals noch als „Teilkomponenten“ des Hör-Seh-Verstehens gesehen, die getrennt voneinander trainiert wurden (vgl. Biechele 2006, S. 324-325).

Heutzutage wird – auf der Basis des Verständnisses von Lernen als Konstruktion – der Erwerb von Filmverstehen als Training verstanden, das dem lernenden Subjekt hilft, „kognitive, metakognitive [und] sozial-affektive Strategien“ (Biechele 2006, S. 325) zu entwickeln. In diesem Lernprozess werden alle Fertigkeiten integrativ behandelt, was jedoch der Schärfung bzw. Hervorhebung einzelner Bereiche in verschiedenen Übungsszenarien nicht im

Wege steht. Die Gleichwertigkeit aller von Biechele genannten Komponenten ist dabei aus wissenschaftlicher Sicht unumstritten; die dritte, affektive wird aber allzu oft vernachlässigt. Emotionen als Auslöser von kognitiven Prozessen müssen in einem modernen filmdidaktischen Konzept mitbedacht werden – vor allem für den AnfängerInnenunterricht, in dem LernerInnen große motivationale Hürden zu überwinden haben.

Der strategieorientierte Zugang zu (audiovisuellen, auditiven oder schriftlichen) Texten hängt mit dem Rezeptionsmodell zusammen, das Lesen, Hören oder Hör-Sehen als wechselseitigen Prozess von text- oder datengeleiteter (bottom-up) und schema- oder konzeptgeleiteter (top-down) Verarbeitung ansieht. LernerInnen der Fremdsprache, denen es an in Form von Schemata gespeichertem („deklarativ[em]“ oder „prozedural[em]“) Sprach- und Weltwissen fehlt, können durch strategie- und inhaltsorientierte „Interaktion“ einen autonomen Umgang mit Texten erlernen. (vgl. Biechele 2006, S. 320-321)

Das von Blell und Lütge erarbeitete Konzept der Filmbildung ist insofern herausragend, da es die bei Biechele genannten Strategien umfasst und sie „als Befähigung zu einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen“ ansieht. Das Erleben von Filmen, Hören, Sehen und Hör-Sehen, filmanalytisch und -kritisches Handeln und (Inter-)kulturelles Verstehen wird miteinander vernetzt. (vgl. Blell/Lütge 2008, S. 128)

In Abgrenzung zum rein sprachlichen Kompetenzerwerb werden „[angestrebte] Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten [und] Haltungen“ als Zielvorstellungen beschrieben. Produktion und Rezeption werden nicht voneinander getrennt, sondern den genannten Bereichen untergeordnet und als sich bedingende Einzelteile aufeinander bezogen. (vgl. Blell/Lütge 2008, S. 128)

In weiterer Folge werden die Spezifika der einzelnen Teilfertigkeiten kurz umrissen und ihr Training oder ihre Förderung durch den Film geklärt. Die im Modell der Filmbildung enthaltenen Verknüpfungen werden jedoch beibehalten.

Interkulturalität¹⁴ und ästhetisch-affektives Erleben sollen hier als integrativer Bestandteil der Rezeption und Produktion gesehen werden.

4.1 Sehen, Hören und Verstehen

Unter diesem Titel werden die drei rezeptiven Teilfertigkeiten des Hör-, Seh-, und Hör-Seh-Verstehens gesammelt behandelt. Ihnen allen gemeinsam ist die Tatsache, dass sie mit der naturgegebenen *Fähigkeit* eines (gesunden) Menschen zu hören bzw. zu sehen verwechselt, deshalb als *Fertigkeit* unterschätzt wurden und zum Teil auch heute noch nicht angemessen behandelt werden.

4.1.1 Hörverstehen

In der auf Schrift konzentrierten Grammatik-Übersetzungs-Methode gänzlich vernachlässigt, wurde diese Fertigkeit in der audiolingualen Methode als Vehikel zur Sprachproduktion verstanden. Die theoretische Zuwendung zum Hören deckt sich aber noch immer nicht mit der Unterrichtsrealität, in der das Hören einen weniger beachteten Stellenwert einnimmt. Erst mit der „kommunikativen Wende“ wurde dem Hören als Tätigkeit mehr Wert zugesprochen. (vgl. Solmecke 2008, S. 893)

Hörverstehen ist aber als intentionale Tätigkeit eine Basis der Kommunikation und macht bei hörenden Menschen den Großteil der täglichen Sprachverwendung aus (vgl. Solmecke 2008, S. 893). Als vorrangige Ziele zum Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht sind die Befähigung „zum eigenständigen Verstehen gesprochener Texte“ und somit die Grundlage zur weiteren Kommunikation zu nennen (vgl. Solmecke 2008, S. 897). Dazu ist es

¹⁴ Im Bereich der Interkulturalität ist als oberstes Ziel die Bewusstwerdung über Stiftungsprozesse in der eigenen und fremden Kultur zu nennen. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, abseits von Pauschalrezepten eigene Möglichkeiten zu entwickeln und auf Fremdes wertschätzend und angemessen zu reagieren. Chudak spricht in diesem Zusammenhang von „der interkulturellen kommunikativen Kompetenz“ (Chudak 2010, S. 62). Um diese zu erlangen, sei ein fragender und nicht wissender Zugang auf die Themen notwendig, der sowohl die Position der LernerInnen (als Wissen Aufnehmende) als auch die der LehrerInnen (als Wissende) und der die ihnen zugeteilten Rollen und Aufgaben verändert. Es braucht zudem Unterrichts- und Überprüfungsmodalitäten, die sich nicht auf den kognitiven Prozess allein beschränken. (vgl. Hackl et al. 1997, S. 26)

notwendig, im Unterricht verschiedene Verstehensabsichten mit den geeigneten Hörstilen (global: das Verstehen des Themas, selektiv: das Verstehen einzelner Details, der Grundaussage, detailliert: das möglichst komplette Erfassen des Textes) zu verknüpfen, um den LernerInnen strategisches Handwerkzeug für das individuelle Verständnis zu geben (vgl. Solmecke 2008, S. 894).

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive versucht Badstübner-Kizik zudem Hörverstehen nicht ausschließlich als Entnahme von sprachlichen Informationen zu definieren, sondern fordert einen „(inter)kulturelle[n]“ Zugang, bei dem es unter anderem um das Entdecken und Erforschen der fremden, außersprachlichen Hörwelten geht und die Entwicklung neuer, persönlicher Bewertungsmuster für Geräusche, Klänge, Melodien etc. gefördert wird. (vgl. Badstübner-Kizik 2008, S. 103)

In den von Biechele aufgestellten Lernzielbereichen für das Hör-Seh-Verstehen gibt es einige Teile, in denen das analytische wie globale Hören besonders beansprucht werden: In puncto „Sprachwissen erweitern, Sprachaufmerksamkeit (Language Awareness, Focus-on-Form)“, „Hör-Seh-Verstehen inklusive verstehendes Hören trainieren/anwenden kommunikativ-adäquates Verstehen (global...selektiv)“, sowie „Informationen aus Filmsequenzen aufnehmen [...]“ und „landeskundliches fremdkulturelles Wissen erweitern[...]“ (Biechele 2010, S. 22-23) ist das Hörverstehen besonders bedeutend.

4.1.2 Sehverstehen

Sehen ist eine zunächst nicht verbalsprachliche Fähigkeit (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, S. 13), die aber dennoch oftmals Stütze sprachlichen Verständnisses oder Auslöser von Sprachproduktion wird (vgl. Blell/Lütge 2008, S. 128). Als Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist sie relativ neu und noch nicht etabliert.

Bilder, die „unmittelbarer und affektiv reicher und in ihrer Bedeutung offener“ als Wörter sind, vermitteln einen Schein von Realität, den Menschen geneigt sind, unhinterfragt zu akzeptieren und rein ikonisch wahrzunehmen. Deshalb ist es eine der wichtigsten Aufgaben des Sehverstehens, die indexikalischen wie

symbolischen Ebenen der Bilddokumente aufzudecken. Unterschiedliche Formen von Bildmedien sind nicht nur Ausdrücke einer subjektiven Realität, sondern schafft auch neue strukturelle Wirklichkeiten, weshalb sie einer kritischen Sichtung bedürfen, um Rückschlüsse auf die eigene/fremde ‚Normalität‘ ziehen zu können. (vgl. Seidl 2007, S. 41)

Sehverstehen nach Blell/Lütge soll als „Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz“ die Tatsache ins Bewusstsein der LernerInnen rufen, wie Sehen das Denken und Sprechen beeinflusst und beinhaltet neben ästhetischen Fragestellungen auch die Herausbildung einer kritischen Distanz zu Beeinflussungsmechanismen (vgl. Blell/Lütge 2004, S. 404).

4.1.3 Hör-Seh-Verstehen

„Für den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß ist als 5. Fertigkeit Sehverstehen zu fordern.“ postuliert Inge Schwerdtfeger bereits 1989 (Schwerdtfeger 1989, S. 24). Obwohl nur vom Sehverstehen die Rede war, wurde es von ihr nicht „als eine von den anderen isolierte Fertigkeit“ (Schwerdtfeger 2003, S. 299) gesehen und muss vom Sehverstehen als visual literacy, das sich mit ausschließlich Visualität beschäftigt, abgegrenzt werden, wie sie später präzisiert. In weiterer Folge wurde das von ihr geprägte Konzept mit dem Namen Hör-Seh-Verstehen versehen, um die zweiteilige Rezeption zu betonen (vgl. Schwerdtfeger 2003, S. 299).

Auch nach Biechele könne das herkömmliche Fertigkeitsmodell von Lesen, Schreiben, Sprechen und Hören durch das „Sehverstehen“ als eigene, fünfte Fertigkeit und das „Hör-Seh-Verstehen“ als sechste erweitert werden. Biechele plädiert unter anderem für ein intensiveres Training des Hör-Seh-Verstehens im Unterricht, da es (bis auf einige Ausnahmen wie Radio, Durchsagen am Bahnhof, etc.) die gängigere, authentischere Rezeptionssituation sei (vgl. Biechele 2010, S. 20). Trotzdem wird Film im Deutschunterricht und der LehrerInnenbildung stiefkindlich behandelt, was zum Teil auf die schlechte Ausrüstung in den Räumlichkeiten, aber auch auf die Skepsis oder Unkenntnis der Lehrpersonen gegenüber dem Nutzen dieser Fertigkeit zurückzuführen ist (vgl. Faistauer 2010, S. 33).

Biechele konstatiert in ihrer Gegenüberstellung von „Problemfelder[n]“ des Hörverstehens zum Hör-Seh-Verstehen, dass das Bild das Nichtverstehen überbrückt und so die RezipientInnen hindert, voreilig das Rezeptionsinteresse zu verlieren. Die visuelle Information hilft bei der Aktivierung des Vorwissens über Situation, Kontext und Text und zeigt die interagierenden Personen. Prosodie und Emotionalität werden sichtbar und fügen sich zu einem für die LernerInnen leichter zugänglichen Gesamtbild (vgl. Biechele 2010, S. 21). Bei Biechele wird diese Kompetenz folgendermaßen definiert:

„Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich auf die Fertigkeit, audiovisuelle Medien, d. h. Filme unterschiedlicher Genres, im Fremdsprachenunterricht verstehen zu können. Gemäß dem semiotischen Status von Film bedeutet dies, Bild und Ton in ihren spezifischen Codes wahrzunehmen, zu verstehen und zu interpretieren. Das Hör-Seh-Verstehen zielt auf das adäquate Aufnehmen und Verarbeiten der kommunikativen Situation in ihrer Gesamtheit, d. h. das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen, wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (Biechele 2010, S. 22, vgl. auch Biechele 2006, S. 313)

Wie jeder rezeptive Vorgang ist das Hör-Seh-Verstehen eine Interaktion zwischen den (hör-sehenden) RezipientInnen mit sprachlichem und allgemeinem, bisher erlangtem Wissen, Wissen über filmische Erzähl- und Gestaltungsweisen, und der Fähigkeit, produktiv mit dem Text umzugehen und dem (audiovisuellen) Text selbst. Die „Interaktion zwischen Lernendem und Film“, die bei einem/einer SprachlernerIn von Hindernissen begleitet ist – weil nicht auf die kulturellen und sprachlichen Ressourcen zurückgegriffen werden kann –, soll im Unterricht eingeführt, angeleitet und bewertet (reflektiert, nicht benotet) werden. (Biechele 2006, S. 321) Hör-Seh-Verstehen ist mehr als die Summe auditiver und visueller Rezeption, da der Text, auf den es bezogen ist, ebenfalls aus der Kombination von Bild und Ton neu entsteht.

In den neueren Modellen des Hör-Seh-Verstehens wird die (sprachliche) Aufarbeitung des Gesehenen seitens der Rezipierenden einbezogen, wie es bei Biechele „Widerspiegelung und Interpretation“ (Biechele 2010, S. 22), bei Blell/Lütge als „Produktion“ oder „[sprach]produktive[...] Selbstständigkeit“ (Blell/Lütge 2008, S. 128) vorkommt. Der Prozess ist also erst durch eine der

Situation, dem Sprachstand und der GesprächspartnerInnen angepassten Reaktion der LernerInnen vollständig.

4.2 Lesen, Sprechen, Schreiben

Leseverstehen und die beiden produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben werden nicht beim Ansehen eines Films direkt trainiert, sind jedoch im Konzept der Filmbildung unmittelbar an die Rezeption gekoppelt.

4.2.1 Leseverstehen

Das Leseverstehen ist eine Fertigkeit, die auf mehreren Ebenen (von der „visuellen Analyse“ einzelner Grapheme bis hin zur umfassenden „Textanalyse“) gelagert ist. Im Kontext von Film ist vor allem Achtung geboten, dass das Hör-Seh-Verstehen durch den Einsatz von Untertiteln oder ausgedruckten Dialogteilen zu einem Leseverstehen mit Geräuschkulisse verkommt (vgl. Thaler 2007, S. 10).

Leitzke-Ungerer beantwortet die Frage, ob Leseverstehen im Unterricht mit Film gefördert werden kann, mit einem „Jein“ (Leitzke-Ungerer 2009, S. 12), hebt jedoch – wie Biechele – die Möglichkeit hervor, „sich mit authentischen Medien in Form eines Films und komplementären Materialien (Internet...) auseinander[zu]setzen“. Der Film spielt hier vor allem die Rolle des Motivators für die Rezeption weiterführender Texte (vgl. Biechele 2010, S. 22-23).

Im Kontext des Sprachlehrfilms ist diese zusätzliche Förderung des Lesens mit Originaltexten, die sich auf die Rezeption des Films beziehen, nur schwer möglich, was ihm einen großen Nachteil zu außerunterrichtlich rezipierten Filmen beschert. Trotzdem wird die Frage nach dem Leseverstehen gestellt, da das Potential an thematisch passenden Leseanlässen gegeben ist.

4.2.2 Sprechen und Schreiben

Die beiden produktiven Fertigkeiten werden in diesem Kapitel gemeinsam behandelt, weil sie in Bezug auf das Lernen mit Filmen ähnliche Lernziele

aufweisen. So beschreibt Biechele diese folgendermaßen: „Sprechen, Schreiben zu Filmen in verschiedenen Sozialformen und kooperativen Lernformen, z.B. Erarbeitung mündlicher und schriftlicher Präsentationsformen in Lernergruppen (Filmkritik, Filmposter...)“ (Biechele 2010, S. 22-23).

Der mündlichen Sprachproduktion, die im *GERS* in zusammenhängendes und interaktives Sprechen getrennt wird (vgl. Goethe-Institut, o.J.), kommt als „ein Baustein für zwischenmenschliche Interaktion“ ein besonderer Stellenwert zu, auf den viele LernerInnen großen Wert legen. Planungs- und Produktionsphasen sind beim Sprechen ineinander verwoben, was vor allem in der Fremdsprache (und hier wiederum im AnfängerInnenunterricht) mit großen Anstrengungen verbunden ist (vgl. Fritz 2003, S. 6).

Schwerdtfeger, die das Phänomen der Redeunlust sehr eingehend beschreibt, nennt als hauptsächliche Gründe dafür Furcht und Eintönigkeit (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 20). Sie führt weiter aus, dass das lustbetonte, motivierte Sprechen sehr stark durch Neugierde gefördert wird und der Film dieser menschlichen Eigenschaft durch den gewährten „Blick durch das Schlüsselloch“ (Schwerdtfeger 1989, S. 23) sehr entgegen kommt. Durch Filme, die für die LernerInnen relevante Themen enthalten, werde Sprechmotivation, „Freude“, erzeugt, die im Unterricht durch die geeignete Methodik kanalisiert werden müsse (vgl. Schwerdtfeger 1989, S. 23, vgl. auch Leitzke-Ungerer 2009, S. 15).

In puncto Schreiblust und -können stellt Hecht in ihrer Studie fest, dass sowohl die (in Noten gemessenen) Schreibleistungen, als auch die Schreibmotivation einer Testgruppe, die mit Film unterrichtet wurde, immens höher war als die der Vergleichsgruppe. Die LernerInnen schrieben im Schnitt doppelt so lange Texte und konnten auf einen höheren Wortschatz und vielfältigere Satzverknüpfungselemente zurückgreifen (Hecht 2004, S. 14). Als Grundlage dieser durch emotionale Beteiligung hervorgebrachten (besseren) Sprachleistungen ist die von Blell/Lütge für unabdingbar erklärte „Befähigung zu emotionalen [...] Reaktionen und persönlichen Stellungnahmen“ zu nennen, die mit dem Ziel einer sprachlichen Handlungsfähigkeit der LernerInnen Hand in Hand geht (vgl. Blell/Lütge 2008, S. 128).

4.3 Zusammenfassung

Wie aus den vorangegangenen Kapiteln erkennbar ist, sind die einzelnen Fertigkeiten unmittelbar aufeinander bezogen. Mit dem Film selbst werden Hören, Sehen und Hör-Sehen trainiert. Der Film, vorausgesetzt das Thema ist passend für die LernerInnengruppe, kann einen Anreiz für verbesserte Aufnahme und Verarbeitung der Sprache und Bilder bieten. Diese sprachlichen Tätigkeiten erfüllen aber keinen Selbstzweck, sondern müssen im Unterricht das persönliche Filmerleben der LernerInnen und die Aneignung eines differenzierteren Umgangs mit Filmästhetik und (Inter)kulturalität zum Ausgangspunkt nehmen. Im Anschluss an das zentrale Filmverstehen ist die Förderung von Lesen und der beiden produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben möglich.

Aus dieser Zusammenschau ergeben sich folgende, die einzelnen Fertigkeiten betreffende Fragen, die der Lehrwerkanalyse (siehe Kapitel 5.1) zuzuordnen sind:

- Werden in unterschiedlichen Aufgaben und Übungen Hören, Sehen und Hör-Sehen trainiert? Wird auf kulturelle Facetten dieser Teilfertigkeiten eingegangen?
- Wird in den Aufgaben und Übungen das Medium Film selbst mit seinen Darstellungsformen thematisiert?
- Werden zusätzliche Leseangebote geschaffen?
- Welche Art von Sprech- und Schreibanlässen werden geboten? Geben sie Möglichkeit zur kreativen, reflexiven Auseinandersetzung mit dem Film?

5 Analysemethoden

Nachdem bereits eingehend von den Analyseschwerpunkten die Rede war, werden in diesem Teil der Arbeit die entsprechenden Analysemethoden dargelegt. Im Bereich der Lehrwerkanalyse werden alle Fragen zu den Begleitmaterialien und Verknüpfungen mit dem restlichen Lehrwerk behandelt.

Zur Analyse der gesprochenen Sprache wird die linguistische Gesprächsanalyse, zur Untersuchung der filmischen Gestaltung die Filmanalyse herangezogen. Die qualitative Inhaltsanalyse dient als Werkzeug zur Betrachtung der thematischen Aufbereitung.

5.1 Lehrwerkanalyse

In folgendem Kapitel soll die Frage geklärt werden, was Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse sowie Lehrwerkforschung bedeuten und in welchem dieser Felder die vorliegende Arbeit verortet werden kann.

Was unterscheidet Lehrwerkkritik, Lehrwerkanalyse und Lehrwerkforschung voneinander? Alle drei genannten Bezeichnungen implizieren eine kritische Auseinandersetzung mit Lehrwerken: Lehrwerkkritik – wie auch die Lehrwerkanalyse – beschäftigt sich mit dem Lehrwerk als Produkt und fokussiert sich nicht wie die Lehrwerkforschung „auf den Lern- und Unterrichtsprozess“. Letztere kann zur Entwicklung eines Lehrwerks vorgenommen werden oder die Wirkung des Produkts im unterrichtlichen Gebrauch erproben. (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1036)

Ist eine Lehrwerkforschung nicht einer in Schreibtischarbeit erstellten Lehrwerkanalyse und -kritik vorzuziehen, da sie „im Sinne einer Wirkungsforschung auf den Lern- und Unterrichtsprozess zielt“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1036)? Funk problematisiert meiner Einschätzung nach zurecht, dass ein Lehrwerk nur eines von vielen Einflussfaktoren sei, die den Unterricht beeinflussen und eine Untersuchung ohne Bezug auf die praktische Umsetzung nicht aussagekräftig genug sei, um die Güte eines Lehrwerks zu beurteilen (vgl. Funk 2004, S. 42). Es ist allerdings an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass Lehrwerkkritik nicht auf subjektiven Einschätzungen beruht, sondern „versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, Erfahrungen aus dem Unterricht und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln“ (Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1034), um „die einem Lehrwerk zu Grunde liegenden Prämissen in Hinblick auf Methode, Lernziele, Adressatenbezug, das Verständnis von Sprache und Lernen u. ä. transparent zu machen“ (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1035).

Außerdem habe es im Bereich Deutsch als Fremdsprache nur eine kleine Anzahl nennenswerter, Praxis und Lehrwerkanalyse vereinender Studien gegeben, die nicht den erwünschten Erfolg gebracht hätten und von Krumm/Ohms-Duszenko sogar als „Sackgasse“ bezeichnet werden (vgl. Krumm/Ohms-Duszenko 2008, S. 1035). Im Bereich des Sprachlernfilms bildet die Langzeitstudie Susanne Hechts über den Einfluss der Sprachlern-Telenovela *Hauptstraße 117* auf den LernerInnenerfolg eine große Ausnahme. Die von ihr gewonnen Erkenntnisse und daraus folgenden Forderungen an die Produktion von Sprachlehrfilmen fließen ebenfalls in diese Arbeit ein (vgl. u.a. Hecht 2004).

Die Lehrwerkkritik wurde 1977 mit dem damals kontroversiell diskutierten Mannheimer Gutachten im deutschen Sprachraum begründet. Laut den VerfasserInnen des sehr detailliert ausgeführten Gutachtens kann die Qualität eines Lehrwerks unabhängig von der Situation, in der es eingesetzt wird, schon im Vorhinein beurteilt werden. Das Mannheimer Gutachten zeigt dafür zwei Basiskriterien auf; die Hilfestellungen für die Lehrperson und die wissenschaftliche Aktualität (vgl. Engel 1981, S. 7). Besonders kritisiert wurden das Fehlen oder die späte Entwicklung von LehrerInnhandreichungen sowie die Offenlegung der Konzeption des Lehrwerks.¹⁵

Das Mannheimer Gutachten, das die Lehrwerke ohne Bezug zu einer speziellen LernerInnengruppe untersucht hat, wurde später von zielgruppenspezifischen Kriterienrastern abgelöst. In dieser Entwicklung sind als prominenteste Beispiele der für Lehrwerke aus den nordischen Ländern geplante Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994, S. 101), sowie der in Zusammenarbeit mit tschechischen LehrerInnen entstandene Brünner Kriterienkatalog (Jenkins 1997, S. 182) zu nennen. Beide, in den 90er Jahren erarbeiteten, sehr knapp und übersichtlich gehaltenen Kataloge beschäftigen sich eingehend mit dem Aufbau des Lehrwerks und fragen explizit nach den zusätzlichen Angeboten an authentischen Materialien und Bildmaterial; im Brünner Kriterienkatalog auch nach „Videokassetten“ (Jenkins 1997, S. 183). Fragen nach der inhaltlichen

¹⁵ Ein bedauerlicher Umstand, der sich auch heute noch nicht geändert hat. So wird beispielsweise das Handbuch zum im September 2011 auf den Markt gebrachten Lehrwerk *Netzwerk* voraussichtlich im Frühjahr 2012 erhältlich sein. (vgl. Langenscheidt KG o.J.: *Netzwerk*. Komponenten)

Konzeption, die die Themenauswahl, die Landeskunde, die dargestellten Situationen und Menschen, die Visualisierung beinhaltet, werden ebenfalls sehr genau betrachtet (vgl. Jenkins 1997, S. 184-186; vgl. Krumm 1994, S. 101-102) und finden sich ausführlicher im Kapitel 3.2.2.

Kriterienkataloge sind als wissenschaftliche Hilfsmittel nicht unproblematisch. Sie geben vor, objektiv und vergleichbar zu sein, werden aber von AnwenderIn zu AnwenderIn verschieden interpretiert, da persönliche Kenntnisse und Erfahrungen, Einstellungen zu bestimmten Methoden und Inhalten das Urteil beeinflussen (vgl. Kast/Neuner 1994, S. 109). In der vorliegenden Arbeit wird – als ein Teil der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkkritik – versucht, die Beurteilungskriterien mit den dahinter stehenden fachlichen Erkenntnissen und Prämissen zu verbinden, um eine valide und nachvollziehbare Untersuchung gewährleisten zu können.

Unter Berücksichtigung der bereits bestehenden, allgemeinen Kriterienkataloge wird ein für das Medium Film und die damit zusammenhängenden Arbeits- und Übungsformen geltendes Analyseinstrumentarium aufgebaut. Der erste Teil der Beobachtung widmet sich dem Film im Zusammenhang mit dem Lehrwerk, den spezifischen Aufgaben und der Einbettung in der Gesamtkonzeption. Dieser Fragenraster orientiert sich am Verfahrensvorschlag von Funk (vgl. Funk 2004, S. 44), sowie am Brünner (vgl. Jenkins 1997, S. 183) und am Stockholmer Kriterienkatalog (vgl. Krumm 1994, S. 100-101).

Alle Kriterienkataloge sind sich über die Notwendigkeit eines Buches (inklusive Grammatikteil und Glossar) und dazu passendem Audiomaterial sowie einer Sammlung von zusätzlichen Informationen für LehrerInnen über die Methodik und sonstige Vorüberlegungen (z.B. in Form eines LehrerInnenhandbuchs) einig. Überdies wird nach weiterem medialem Angebot visueller und auditiver Natur gefragt (vgl. Krumm 1994, S. 100-101; vgl. Jenkins 1997, S. 183; vgl. Funk 2004, S. 44). Für die Unterrichtspraxis ist es wichtig, ob LehrerInnen und Lernende die Materialien zusätzlich zum Buch käuflich erwerben müssen, oder ob diese als Paket angeboten werden. Zu inhaltlichen Kriterien informiert das Kapitel 3.2.2.

Zusammenfassend sollen folgende Fragen in den allgemeinen Teil der Bewertung einfließen.

- Welche Komponenten sind im Lehrwerk enthalten? Welche Materialien sind für die LernerInnen/LehrerInnen gratis erhältlich (online oder im Lehrbuch)? Welche Materialien können zusätzlich käuflich erworben werden?
- Welche Informationen zu Inhalten, Zielsetzungen und Methodik des Films sind vorhanden?
- Gibt es zusätzliches didaktisiertes Material zum Film? In welcher Form liegt es vor?
- Welche Themen werden im Lehrbuch behandelt? Korrespondieren sie mit denen der einzelnen Filmteile/Episoden?

5.2 Linguistische Gesprächsanalyse

Die Gesprächsanalyse entwickelte sich aus der „Erforschung der gesprochenen Sprache“ im deutschsprachigen Raum sowie der in Nordamerika entstandenen Konversationsanalyse der 1960er Jahre. Während erstere sich gegen das Primat der Schriftsprache aus linguistischem Interesse zuerst der grammatischen Beschreibung von Gesprächen, dann ihrer „Einbettung in den dialogischen Kontext“ zuwandte, war zweitere aus soziologischer Perspektive um die „Prozesse der Bedeutungszuschreibung und Interpretation“ bemüht. Einen dritten wichtigen Ankerpunkt findet die Gesprächsanalyse in der Sprechaktttheorie, die sich – obwohl nicht primär dialogisch orientiert – mit der Wende der 1970er Jahre von einzelnen Sprechakttypen zu „Abfolgen“ von verschiedenen Sprechakten der Gesprächsanalyse und der Frage nach bestimmten Gesprächsstrukturen angenähert hat (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 15-17).

Ziel ist es, in dieser Arbeit mithilfe der Methoden und der bisher gewonnenen Erkenntnisse der Gesprächsanalyse zu untersuchen, ob Merkmale der natürlichen Sprache in den Filmen vorkommen. Natürlich hat die Gesprächsanalyse in der Anwendung bei einem Film ihre Grenzen, da Filmgespräche nicht mit außersprachlichen zu vergleichen sind. Trotzdem ist eine Annäherung möglich und für den Unterrichtseinsatz notwendig (siehe Kapitel 3.2.1).

Das Gespräch, das „eine Folge von sprachlichen Äußerungen“ darstellt, ist ein Phänomen der mündlichen Sprache, bei welchem „wenigstens einmal ein [...] Sprecherwechsel vollz[ogen]“ wird, wobei die wichtigsten Formen „das direkte Gespräch (‘face-to-face’) und das Telefongespräch“ sind. Die Äußerungen eines Gesprächs sind in einer „thematischen Orientierung“ geordnet, sind also nicht willkürlich aufeinanderfolgend und verfügen über eine Einleitungs- und Beendigungsphase. (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 12)

Das Kooperationsprinzip ist die „gemeinsame Basis“ der Interagierenden, die aufgrund vorangegangener Gesprächsschritte gemeinsam ausgehandelt wurde (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 72). Eine der „Basisregeln“ der Kommunikation ist es, dass die InteraktionspartnerInnen auf die einleitenden und antwortenden Gesprächsschritte des/der anderen reagieren, der/die GesprächsteilnehmerIn „ist sozusagen verpflichtet aus einer beschränkten Anzahl von Fortsetzungsmöglichkeiten eine bestimmte Antwort zu realisieren.“ (Brinker/Sager 2010, S. 69)

Die Basiseinheit des Gesprächs ist der „Gesprächsschritt“, also jegliche verbale und nonverbale Handlung, die einE SprecherIn ausführt, während er/sie am Zug ist (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 58). Es ist von Interesse, wie der SprecherInnenwechsel zustande kommt (durch Fremd- oder Selbstzuweisung), wofür laut Forschungsergebnissen drei Parameter verantwortlich sind: „die Art der Sprechsituation“ (wie z.B. privat oder öffentlich), „der soziale Status der Kommunikationsteilnehmer“ (gleichberechtigt oder nicht) und „die Organisiertheit des Gespräches“ (stark formalisiert oder frei) (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 63).

Thematische Entwicklungen in Gesprächssequenzen sind so stark konventionsgebunden wie der in ihnen entstehende „Handlungszusammenhang“, der aus den einzelnen Gesprächsschritten und dem darauf zu erwartenden Reaktionsrepertoire entsteht (Gruß-Gruß, Einladung-Ablehnung/Annahme etc.). Sie nicht zu befolgen, hieße die Kooperation mit dem anderen zu brechen und hat aller Wahrscheinlichkeit nach Konsequenzen für die Fortführung eines Gesprächs (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 76-78).

Gesprächssequenzen werden zu Gesprächsphasen zusammengefasst. In der Regel umfasst ein Gespräch eine Eröffnungs-, eine Kern- und eine Beendigungsphase, wobei erstere und letztere stärker konventionalisiert, weniger individuell gestaltbar und daher auch besser untersucht sind (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 91).

In dieser Arbeit erfolgt die Notation in Textblöcken, weil in dem Material paralleles Sprechen nicht sehr oft vorkommt und das komplexere Partitursystem demnach nicht notwendig erscheint (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 41). Die gesprochene Sprache wird in die Raster der Einstellungsprotokolle integriert (siehe dazu die Auszüge im Anhang) und die ausgeführten Handlungen der Personen mitnotiert, um ein vollständiges Bild vom para- und nonverbalen Verhalten zu haben.

Zur Anschrift wird die „modifizierte orthographische Transkription“ nach Brinker/Sager (2010, S. 47) verwendet, da sie die für die Interaktion wichtigen Bereiche erfasst, aber trotzdem leichter lesbar als eine rein phonetische Anschreibweise ist. Die Pausen werden mit „+“ pro Sekunde, längere Pausen mit der Anzahl der Sekunde zwischen zwei Pluszeichen „+8+“ notiert. Außersprachliche Lautproduktionen zwischen = gesetzt, „=lacht=“; Dehnungen werden durch das Zeichen „:“ und Emphasen durch unterstreichen hervorgehoben; schwer oder nicht verständliche Passagen sowie Elisionen in Klammer gesetzt und Tonhöhenverläufe mit Pfeilen „→↑↓“ aufgezeichnet. Die Transkriptionen werden zusammenfassend analysiert und Auffälligkeiten näher erläutert, um eine Aussage über die Authentizität der Sprache treffen zu können.

5.3 Filmanalyse

Die Filmanalyse stellt eine wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Untersuchungsobjekt Film dar. Sie soll helfen, die Gestaltungsmittel der Sprachlehrfilme und deren potentielle Wirkung zutage zu bringen. Durch Film- und Fernsehanalyse kann die Wahrnehmung der RezipientInnen geschärft, der persönliche, ästhetische Geschmack erweitert und durch den höheren Wissensstand die Freude an der Filmrezeption erhöht werden. Außerdem hilft

sie, das allgemeine Wissen über Medien zu steigern und die spezifischen, medialen Vorgänge präzise benennen und auch bewerten zu können (vgl. Hickethier 2007, S. 2-3). In dieser Arbeit liegt das Interesse der Filmanalyse darin, die bild- und tontechnischen Verfahren zu begutachten und eine eigenständige Ästhetik zu finden. Die dazugehörigen Fragen wurden im Kapitel 5.5 zusammengefasst.

Wie Biechele ausführt, ist fiktionales Filmmaterial im Unterricht vorzuziehen, da in diesem Gestaltungsmittel vorkommen, die dazu gedacht sind, den/die RezipientIn zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der Handlung anzuregen und Neugierde zu wecken. Diese ästhetischen Faktoren, die im Zusammenspiel von visueller und auditiver Ebene entstehen und die authentische Wirkung des Films erzeugen, rufen auch in den LernerInnen Spannung hervor. (vgl. Biechele 2010, S. 14)

Ein Sprachlehrfilm sollte sich demnach an den Gestaltungsmöglichkeiten eines Originalfilms orientieren, um für die Lernenden interessant und anregend zu sein, um die ZuseherInnen zu motivieren. Laut Hecht sind ebenfalls nicht nur Inhalt, sondern auch Ästhetik und die durch den Film hervorgerufene emotionale Bindung ausschlaggebend. „Ästhetische Eigenständigkeit“ und „handwerkliche Sorgfalt“ des Filmes spielen für die Lernenden hierbei eine gleich große Rolle wie die inhaltliche Komponente. (vgl. Hecht 2004, S. 2; vgl. Hecht 2003, S. 159)

Mittels Einstellungsprotokollen¹⁶, die nach den Vorschlägen Hickethiers erarbeitet wurden, wird die Zusammenstellung der einzelnen Szenen ermittelt und Darstellungsverfahren werden aufgezeigt. Die sehr detaillierten Protokolle, die die Dauer, Kameraeinstellung und Perspektive, Beschreibung der Bildinhalte, der Sprache, der Geräusche und der Schnittverfahren aufzeichnen, schärfen den genaueren Blick auf das zu analysierende Material und eröffnen so Möglichkeiten zur Analyse der Wirkung der Filme (vgl. Hickethier 2007, S. 35-36). Hierbei wird versucht, Regelmäßigkeiten in der Visualisierung und

¹⁶ Zum besseren Verständnis der Analyseverfahren werden Teile des Protokolls im Anhang dieser Arbeit beigelegt. Es wurden hierfür die in den Analysen häufig zitierten, jeweils ersten Kapitel der beiden Sprachlehrfilme ausgewählt. Da es aus Platzgründen nicht möglich ist, die gesamten Protokolle abzudrucken, sind die restlichen Kapitel auf der beigelegten CD-ROM einsehbar.

Tonbearbeitung zu beschreiben, um deren (ästhetische) Funktion näher analysieren zu können.

5.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Zur Analyse der inhaltlichen Komponenten wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Sie ist für die „systematische Bearbeitung“ medialer Materialien geeignet, die auch nicht-Sprachliches umfassen können. Dabei sind sowohl vordergründige „Inhalt[e]“ als auch „latente Sinngehalte“ von Interesse (Mayring 2007, S. 468). Ziel ist es, durch „regel[- und] [...] theoriegeleitet[es]“ Vorgehen Aussagen über die Untersuchungsobjekte treffen zu können (Mayring, 2010, S. 13).

Die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse folgt einigen genau festgelegten Analyseschritten. Zur Basis der Analyse gehört die „Bestimmung des Ausgangsmaterials“, in der die Auswahl begründet und die Produktionsumstände (vgl. Mayring 2010, S. 52) mit dem „Kommunikationszusammenhang“ und der Frage nach dem „Sender“ und „Empfänger“ betrachtet, sowie die Textspezifika erklärt werden (Mayring 2007, S. 471). Die Analyse hat schrittweise zu erfolgen und die bearbeiteten Materialien müssen in kleine, interpretierbare Einheiten getrennt und kategorisiert werden (vgl. Mayring 2000).

Grundsätzlich sind drei verschiedene Arten der Analyse („Zusammenfassung“, „Explikation“, „Strukturierung“) möglich (vgl. Mayring 2010, S. 65). Im konkreten Fall wird die „Technik Strukturierung“ (vgl. Mayring 2010, S. 92) verwendet, da mittels zuvor theoretisch abgesicherter Kategorien versucht wird, das Material in thematische Einheiten einzuteilen (vgl. Mayring 2010, S. 65) und danach zu interpretieren. Die für die Analyse notwendigen Fragestellungen werden auf Basis der Kriterien festgelegt.

Die Kategorienbildung erfolgt anhand der im Kapitel 3.2.2 bereits erwähnten Themenblöcke Länder, Regionen, Raum; ethnische Gruppen; Geschlechterrollen/Geschlechterdifferenz; kulturelle Praktiken/Kommunikation, denen die Filminhalte zugeordnet werden. Auf dieser Grundlage wird eine Übersicht angefertigt, die durch „Paraphrasierung“, „Generalisierung“ und

„Reduktion“ interpretierbar gemacht wird (Bortz/Döring 2006, S. 332, vgl. auch Mayring 2010, S. 70). Da der Umfang des Materials nicht sehr groß ist, werden auf eine Bildung verfeinerter Unterkategorien sowie eine weitere, „zweite Reduktion“ der Inhalte, wie sie Mayring vorschlägt (vgl. Mayring 2010, S. 70), verzichtet.

In Bezug auf Länder, Regionen und Raum wird gefragt, welche Orte dargestellt und welche Handlungen und Attribute den Orten zugeteilt werden, wobei vor allem die Balance zwischen Regionen, Freizeit, Wohnen und Arbeit, Stadt und Land von Bedeutung ist. Im Bereich der ethnischen Gruppen werden das Vorkommen verschiedener Ethnien und deren Zuschreibungen (Beruf, sozialer Status, Eigenschaften, Emotionen) untersucht. Kulturelle Praktiken werden auf eine möglicherweise vorhandene soziale Norm oder auf Vielfalt bzw. die Auswahl der sprachlichen Handlungen untersucht.

5.5 Fragenkatalog

Allgemeine Fragen zum Lehrwerk

Wie in den Kapiteln 2 und 5.1 ausgeführt wird, ist die didaktische und methodische Aufbereitung des Sprachlehrfilms und deren Verfügbarkeit ausschlaggebend für die Art des Filmeinsatzes im Unterricht. Deshalb wird im ersten Fragenkomplex nach dem allgemeinen Aufbau des Lehrwerks, dem Zusammenwirken der audiovisuellen Materialien mit den anderen Lehrwerkskomponenten und nach der vorgesehenen unterrichtlichen Vermittlung der Materialien gefragt.

- Welche Komponenten sind im Lehrwerk enthalten? Welche Materialien sind für die LernerInnen/LehrerInnen gratis erhältlich (online oder im Lehrbuch)? Welche Materialien können zusätzlich käuflich erworben werden?
- Welche Informationen zu Inhalten, Zielsetzungen und Methodik des Films sind vorhanden?
- Gibt es zusätzliches didaktisiertes Material zum Film? In welcher Form liegt es vor?
- Welche Themen werden im Lehrbuch behandelt? Korrespondieren sie mit denen der einzelnen Filmteile/Episoden?

Themen, Ästhetik und Dramaturgie

In diesem Teil der Analyse wird der Fokus sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt des Films gelegt. Zunächst soll der Handlungszusammenhang sowie die visuelle und akustische Ausführung des Materials begutachtet werden, die essentiell zur Rezeptionsbereitschaft und Verständniserleichterung der LernerInnen beitragen (siehe dazu Kapitel 3.2.1.2). Im Weiteren werden die Inhalte des Films, nicht unter ästhetischen Gesichtspunkten, sondern in ihrer Funktion als Vermittlungsinstanz kultureller Informationen, näher betrachtet.

- Handelt es sich um fiktionale oder nicht fiktionale Serien/Filme? Gibt es einen kohärenten, Neugierde weckenden Erzählstrang?
- Wird auf eine Übereinstimmung von Kamera- und Personenbewegung und Schnitt geachtet? Gibt es Perspektivenwechsel? Werden signifikante Bildinhalte mit wenig signifikantem Sprachmaterial verknüpft?

- Ist die eingesetzte Sprache durchgehend gut verständlich? Werden Geräusche und Musik verwendet? Ist Leitmotivik zu erkennen?
- Wie werden Länder, Regionen, Raum; ethnische Gruppen; Geschlechterrollen/Geschlechterdifferenz und kulturelle Praktiken/Kommunikation im Film thematisiert?

Authentizität der gesprochenen Sprache

Authentische Sprechweise und -situationen (siehe Kapitel 3.2.1.1) innerhalb der Filmhandlung sind eine Grundvoraussetzung für einen sinnvollen Einsatz des audiovisuellen Materials im Unterricht. In diesem Teil der Analyse wird deshalb auf die passende Verwendung verbaler und paraverbaler Kommunikationsmittel in den jeweiligen Sprechzusammenhängen geachtet.

- Welche Sprechsituationen werden gezeigt?
- Werden Prosodie und Satzphonetische Elemente in der gesprochenen Sprache den Situationen entsprechend eingesetzt? Ist die Sprechgeschwindigkeit langsam/schnell?
- Ist der Wortschatz der Situation angemessen? Entspricht er den Einschränkungen des Lernniveaus?
- Kommen SprecherInnen aller deutschsprachigen Länder und SprecherInnen nicht deutscher Muttersprache zu Wort?
- Werden diskursive Merkmale in den Gesprächen deutlich (Begrüßung und Verabschiedung, SprecherInnenzuweisung, emotionale Beteiligung, Korrekturen)?

Übungen und Aufgaben – Filmbildung

Dieser Analyseteil widmet sich den mit dem Film in Zusammenhang stehenden Aufgaben und Übungen. Hier werden die durch die Arbeitsaufträge vorgegebenen Abläufe analysiert und vor allem in Hinblick auf eine möglichst authentische Auseinandersetzung mit dem Medium Film begutachtet (siehe dazu Kapitel 3.2.1.3 sowie Kapitel 4).

- Werden unterschiedliche filmspezifische Aufgaben und Übungen vor, während und nach der Rezeption eingesetzt?
- Wird der Film ausschließlich zur Informationsentnahme, oder auch als Möglichkeit zu persönlicher Meinungs- und Gefühlsäußerung und Reflexion genutzt?

6 Analyse

Im Folgenden werden auf der Basis der vorliegenden Fragen die Filme der Lehrwerke *studio d* und *Berliner Platz NEU* untersucht. Diese zwei Lehrwerke wurden ausgewählt, da sie einen ähnlichen Einbindungsgrad der Filmmaterialien in das Lehrwerk aufweisen und beide DVDs zudem fiktionale Elemente in sich tragen.¹⁷

Nach einer kurzen Beschreibung des allgemeinen Aufbaus der Lehrwerke und der Verknüpfung von Lehrbuch und Sprachlehrfilm werden die Plots der Filme kurz beschrieben, um die für die weitere Analyse wichtigen Handlungszusammenhänge besser zu veranschaulichen.

Die mittels Einstellungsprotokollen (im Anhang befinden sich Auszüge derselben) festgehaltenen filmischen Gestaltungsmittel und deren Wirkung werden im Kapitel ‚Dramaturgie und Ästhetik‘ zusammengefasst. Der mit ‚Themenbereiche‘ betitelte Teil behandelt die im Film vorkommenden Sachverhalte, die mittels qualitativer Inhaltsanalyse in Kategorien festgehalten wurden und den Film als kultureller Informationsträger betrachtet. Im Kapitel ‚Gesprochene Sprache‘ werden Sprechsituationen auf ihre Angemessenheit hin überprüft. Im letzten Teil, ‚Übungen und Aufgaben‘, werden der Aufbau und die Zielsetzungen der filmbegleitenden Arbeitsanweisungen analysiert.

¹⁷ Die neuen Lehrwerke *Aussichten* (Ros et al. 2009; Ros-El-Hosni et al. 2010) sowie *Netzwerk* (Rusch et al. 2011) bieten bereits im Lehrbuch eingelegte DVDs für jedeN LernerIn an, die im Anschluss an jede Lektion bearbeitet werden. Diese beiden Filmmaterialien wurden jedoch im Rahmen dieser Arbeit nicht eingehend behandelt: Bei erstgenanntem handelt es sich um Kurzportraits von in Deutschland (ab dem Niveau A2 auch in Österreich und in der Schweiz) lebenden Menschen. Diese Einheiten sind nicht durch eine Narration verbunden, wodurch die Aufbereitung der Inhalte und auch der Übungen sich anders gestaltet. *Netzwerk* wurde nicht für die Analyse ausgewählt, da zum Zeitpunkt des Verfassens dieser Arbeit erst ein Teil des Lehrwerks erhältlich war. *Schritte international* bietet zwar auch einen im Serienprinzip aufgebauten Film an (Specht, 2008); dieser ist jedoch nicht im Lehrbuch eingebettet und eignet sich daher nicht für einen Vergleich.

Eine eingehende Untersuchung aller Materialien wurde ursprünglich angestrebt und wäre für eine Gesamtaussage natürlich zielführend, ist aber im Rahmen vorliegender Arbeit nicht möglich. Übersichtsartige Aussagen können jedoch auch über diese Filme getroffen werden und fließen teilweise in der Zusammenschau der Analysen mit ein.

6.1 *studio d*

6.1.1 *Aufbau des Lehrwerks*

Das Lehrwerk *studio d* führt LernerInnen, „die im In- und Ausland Deutsch lernen“ in drei Teilen von A1 bis B1 des *GERS*. Es beinhaltet im Kern das Kurs- und Übungsbuch, das als „Ankermedium“ bezeichnet wird und den Unterricht durch „Organisationsvorschläge“ strukturiert. Das Buch umfasst zwölf Lektionen, wobei nach jeder vierten Lektion eine Station zwischengelagert ist, die sich „der Wiederholung, dem Flüssigkeitstraining und der Vertiefung“ widmet und nicht in der Progression fortschreitet. In diesen Stationen finden sich die entsprechenden Übungen zum Film (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 5), die ebenfalls als Booklet in der DVD-Hülle eingelegt sind.

Bereits im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuchs ist ersichtlich, dass sich *studio d* sehr stark am *GERS* orientiert, da neben Themen und Texten, Grammatik und Aussprache im Bereich „Lernen lernen“ Strategietraining als eigener Punkt angeführt sowie innerhalb der Kapitel die trainierten Sprachhandlungen nach dem Referenzrahmen aufgelistet werden. Zu Beginn eines jeden Abschnitts findet sich eine Checkliste mit dem Titel „Hier lernen Sie“ (vgl. Funk et al. 2005, S. 31), in welcher alle angestrebten Ziele dargelegt sind. Für das Erreichen des Zielniveaus wichtige Redemittel sind in einem Kästchen, das mit einem blau unterlegten Sternenkranz gekennzeichnet ist, aufzufinden (vgl. Funk et al. 2005, S. 18). Zudem werden von Beginn an Arbeitsaufträge für sogenannte „Ich-Texte“ (Funk et al. 2005, S. 50), die in ein fakultativ anzulegendes Sprachenportfolio integriert werden können, vorgegeben.

Zusätzlich zur – aus Buch und dazugehöriger CD bestehenden – ‚Basisausstattung‘ für den Unterricht existieren für LernerInnen noch ein Intensivtrainer in Buchform mit weiterem Übungsmaterial, ein Vokabeltrainer in Buchform sowie eine CD-ROM. Sie sind zur Vertiefung und Wiederholung des Unterrichts gedacht (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 6-7). Vorgegebene Unterrichtsvorbereitungen zur Unterstützung der Lehrpersonen können in Druckversion oder interaktiv als CD-ROM erstanden werden. In der Buchfassung sind eine kurze Einführung zu den Komponenten des Lehrwerks

sowie Informationen über die Zielsetzung und Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Lektionen, Tests und weitere Übungsblätter vorhanden (vgl. Bettermann/Werner 2005). Online finden sich gratis für LehrerInnen Einstufungstests und den Lektionen angepasste Materialien zum Ausdrucken (Cornelsen Verlag: *studio d. Lehren*) sowie interaktive Übungen und Online-Einstufungstests für LernerInnen (Cornelsen Verlag: *studio d. Lernen*). Neuere, käuflich zu erwerbende Bestandteile sind interaktive Tafelbilder und ein digitaler Stoffverteilungsplaner für LehrerInnen, ein Testheft und ein Audio-Vokabeltrainer für LernerInnen.

6.1.1.1 Der Film im Kontext des Lehrwerks

Der Film ist einer der fakultativen Bestandteile des Lehrwerks. Zur seiner Zielsetzung gehört es, die Personengruppe in „Universität, Job, Praktikum und Freizeit“ in kommunikativen Situationen zu zeigen. Wortschatz und Grammatik der Sprache, die sich an der Progression des Lehrwerks orientieren, sollen wiederholt werden. Zudem biete die DVD die Möglichkeit, landeskundliche Eindrücke zu sammeln, die von der Klasse „in der Muttersprache“ diskutiert werden könnten. Durch die Vielzahl an visuellen Eindrücken, die in Form von Standbildern als Redeimpuls fungieren, soll Kommunikation ausgelöst werden. (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 7)

Der Einsatz der DVD im Unterricht wird mit der dadurch verbesserten Visualisierung der Inhalte beworben. Durch das vielfältige Bildmaterial, das vor allem durch die vielen „Kameraschwenks“ zustande kommt, sollen die LernerInnen besser angesprochen und Landeskunde „beispielsweise zum Leben in einer deutschen Universitätsstadt“ vermittelt werden. Das Rezipieren der Dialoge könne eine Gelegenheit zum Gesprächstraining im Unterricht bieten, da die Dialoge auf dem Niveau des Buches angesiedelt seien. Überdies sei der Film eine gute Möglichkeit, „Differenzierung“ bei „heterogene[n] Lerngruppen“ vorzunehmen. (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 7)

Die im Buch vorkommenden Themen korrespondieren weitestgehend mit den Inhalten der DVD. Im ersten Teil werden die Themen „erste Kontakte“, „Gespräche im Café“, „Kommunikation im Kurs“, „Sehenswürdigkeiten in Europa“ und „Wohnen“ behandelt. Mit einer Verabredung zum Lernen wird auf

das Kapitel fünf im Buch, „Termine“, vorgegriffen (vgl. Funk et al. 2005, S. 4). Die in den Kapiteln fünf bis acht vorkommenden Themen „Terminvereinbarungen“ und „Orientierung“, „Berufe“ und „Berlin sehen“ (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 5) werden – gemeinsam mit der Wiederholung des Themas „Wohnen“ – in den zweiten Teil des Films integriert. In den Lektionen bis zur dritten Station werden die Themen „Ferien und Urlaub“, „Essen und trinken“, „Kleidung und Wetter“ sowie „Körper und Gesundheit“ (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 5) vorgestellt, was auch grob den Filmthemen entspricht, wenngleich auch die zwei erstgenannten intensiv, die letzten jedoch nur marginal behandelt werden. Bei der Durchsicht des Buches fällt auf, dass nicht nur Themen des Buchs im Film verankert sind, sondern auch Personen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 93) und Schauplätze (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 102) teilweise in Übungsszenarien des Buches wiederkehren.

6.1.1.2 Plots

Im Folgenden wird die Handlung des Filmes kurz umrissen, um das Verständnis der weiteren Analysen zu erleichtern.

Teil eins

Zu Beginn des ersten Teils wird Jena auf einer Landkarte gezeigt, während eine Stimme aus dem Off über die Stadt informiert. Danach stellt sich Katja, Französisch- und Deutschstudentin aus Jena, vor und präsentiert Sehenswürdigkeiten der Stadt. Am Ende des Bilder-Streifzugs befindet sich die Protagonistin in der Universität, wo sich ihre vier Freunde Andrick, Justyna, Da und Matthias – den Blick zur Kamera gewendet – vorstellen. Eine Professorin kommt hinzu und bringt Katja die Tasche, die sie liegen gelassen hat, um danach ebenfalls von sich zu erzählen.

In der nächsten Einstellungsfolge trifft Katja Andrick am Gang in der Universität. Sie verabreden sich zum gemeinsamen Verfassen eines Seminarprotokolls am Nachmittag. Auf dieses Gespräch folgt eine Unterrichtssequenz mit der vorher vorgestellten Professorin. Zuerst begrüßen sie die StudentInnen einzeln und gehen dann in die Klasse. Die Studentin Da wird von der Lehrerin gerufen, weil

sie als letzte vor der Tür steht und noch am Handy tippt. Ihr Telefon läutet auch während des Unterrichts, in welchem über die Sehenswürdigkeiten Berlins gesprochen wird.

Katja kommt zu spät zum Treffen mit Andrick und entschuldigt sich dafür, bevor sie gemeinsam in die Bibliothek gehen, um dort zu arbeiten. Katja sollte um vier Uhr los, bemerkt aber erst zu spät, dass ihre Uhr stehen geblieben ist. Sie eilt davon, währenddessen Justyna im Café Bohème auf Katja wartet und Matthias trifft, der dort kellnert. Sie freut sich sichtlich ihn zu sehen und bietet ihm ihre Unterlagen für das Grammatikseminar an, das er wegen der Arbeit nicht besuchen kann. Sie verabreden sich zur Übergabe der Mitschriften am Abend. Als Katja schließlich ankommt, entschuldigt sie sich und berichtet von einem Bewerbungsgespräch beim Cornelsen-Verlag in Berlin. Justyna bietet an, ihre Tante in Berlin um einen Schlafplatz zu fragen. Als Katja bei der Verabschiedung klar wird, dass ihre Freundin eine Verabredung mit Matthias hat, werfen sich die beiden schmunzelnd Blicke zu.

Teil zwei

Im zweiten Teil fährt Katja mit dem Zug nach Berlin. Sie macht auf Anraten von Frau Meinberg, Justynas Tante, eine Stadtrundfahrt, auf welcher viele Sehenswürdigkeiten, Museen und Einkaufsmöglichkeiten gezeigt und kommentiert werden. Nach der Führung fragt Katja einen Passanten nach dem Weg zur Wohnung. Dort angekommen, werden ihr von der Gastgeberin alle Zimmer gezeigt.

Am nächsten Tag geht Katja zum Verlag und meldet sich bei der Portierin an, die ihr einen Besucherpas aushändigt und ihr erklärt, wo sich das Büro befindet. Nach dem absolvierten Bewerbungsgespräch bei Frau Dr. Garve, die sich nach Katjas Studium, ihren Fremdsprachen- und Computerkenntnissen erkundigt, fährt sie zum Bahnhof. Auf dem Weg dorthin telefoniert sie zuerst mit Justyna, mit der sie gemeinsam kochen möchte (und die fragt, ob Matthias mitkommen dürfe), dann mit Frau Garve vom Verlag, die ihr die Praktikusstelle zusichert.

Teil drei

Am Anfang des dritten Teils, der wieder in Jena spielt, trifft Katja zufällig auf Justyna, die sie über Berlin befragt. Justyna erzählt, sie werde noch mit Matthias auf einen Café gehen. Allerdings befindet sie sich in der nächsten Szene im Einkaufszentrum, wo sie Da und Andrick über den Weg läuft. Sie lädt sie zum gemeinsamen Abendessen ein. Justyna kauft später dafür am Markt Gemüse.

Am Abend sitzen alle Freunde bei Katja und essen. Katja erzählt von ihrem Berlinaufenthalt. Nachdem Da und Andrick gegangen sind, sehen sich Matthias, Justyna und Katja Urlaubs-Werbevideos von der Nord- und Ostsee und den Alpen an, die Justyna im Reisebüro ausgeborgt hat, um Ideen für den Urlaub zu sammeln. Der Film endet mit einem Gespräch über Lieblingsdestinationen und -aktivitäten der drei Personen.

6.1.2 Dramaturgie und Ästhetik

Von Seiten des Verlages wird der „Spielfilmcharakter“ des Sprachlehrfilms hervorgehoben (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 7). Der Hauptstrang der Filmhandlung – Katjas Fahrt nach Berlin und ihr dortiges Vorstellungsgespräch – kommt allerdings nicht zur Geltung, da die beschreibende Darstellung der Personen, Orte und der möglichen touristischen Aktivitäten sehr wenig Raum dafür lässt (siehe dazu 1.1.1.3). Im Vordergrund stehen die Vermittlung von Landschaftsbildern und das Vorzeigen von Mustermonologen und -dialogen, die an den Handlungsstrang angeknüpft werden. Die DarstellerInnen verwenden im Film ihre richtigen Namen, was vermutlich einen Eindruck von Realitätsnähe herstellen soll.

Bereits die Einführung in den Film ist eine beschreibende. Es wird aus der Handlungslogik nicht klar, warum der Ort und die DarstellerInnen persönlich vorgestellt werden (vgl. Funk 2005, 01:34-04:55). Wie die einzelnen Charaktere zueinander stehen, wird hier nicht verdeutlicht und auch in der weiteren Handlung nur zum Teil geklärt.

Elemente, die Neugierde oder emotionale Beteiligung auslösen könnten, werden nicht aufgegriffen, was dazu führt, dass ein für einen Spielfilm notwendiger Spannungsbogen fehlt. Es gibt keinen zu lösenden Konflikt oder kein sich zuspitzendes Problem, das als Frage hinter der Handlung steht.¹⁸ So führt Katjas zweimaliges Zuspätkommen zu keinerlei Komplikationen, ihre Bewerbung geht problemlos vonstatten und die Zusage der Vorgesetzten folgt prompt. Eine sich möglicherweise entwickelnde amouröse Geschichte zwischen Matthias und Justyna bleibt nur schwach angedeutet, sodass wenig Anlass zu weiterer Interpretation gegeben ist. Die vergessene Tasche Katjas oder das läutende Handy von Da stellen ebenfalls solche Momente dar, die für kurze Zeit Aufmerksamkeit erregen, aber dann nicht weiter in der Handlung ausgeführt werden.

Die mangelnde emotionale Beteiligung der SchauspielerInnen (siehe Kapitel 6.1.4) ist auch dem weitgehenden Ausklammern von Befindlichkeiten aus der Handlung geschuldet. Reaktionen, die eine etwas stärkere Gefühlseinbindung benötigen würden, wie etwa Nervosität vor dem Bewerbungsgespräch, Spannung, ob Katja das Praktikum bekommt, oder Ärger über ihre Verspätung, werden weggelassen.

Aus der Kameraführung ist die Konzentration auf Landschaft und Dialogtraining abzulesen, die weniger an menschlichen Bewegungen, als vielmehr an Bildeindrücken der Umgebung orientiert ist. Besonders in den Sequenzen über Jena, Berlin, die Alpen und die Nord- und Ostsee sowie auch der Wohnungsbesichtigung bei Frau Meinberg wird auf viel Bildmaterial durch Schwenks geachtet. Dieser Umstand wird im LehrerInnenhandbuch stark betont, da „[d]urch eine Reihe von Kameraschwenks [...] eine differenzierende Standbildarbeit“ ermöglicht werden solle, was die Verarbeitung „landeskundlicher Zusatzinformationen“ diene. (Bettermann/Werner 2005, S. 7)

Das Ziel, viel visuelles Material an die LernerInnen zu bringen, hat natürlich insofern seine Berechtigung, als dass ein großer Bilderinput die Vielfalt an Verankerungen im Gehirn vergrößert. Der Handlungsfortgang wird durch die

¹⁸ Ein Film/eine Serie erhält durch eine Frage erst ein Spannungsmoment, das die ZuseherInnen dazu verleitet, die Handlung bis zum Ende zu verfolgen. Je nach Genre können die Fragen sehr unterschiedlich (z.B. Wer ist der Schuldige? Werden sie ein Paar?) gelagert sein.

Sequenzen mit langen, statisch wirkenden Einstellungen jedoch hinten gestellt. Es stellt sich deshalb die Frage, ob nicht-filmisches Bildmaterial oder ausgelagerte Informationsvideos zu diesem Zweck eher geeignet wären und ein fiktionaler Film nicht besser ohne solche Sequenzen realisiert werden kann.

Die Art der Verknüpfung von Sprachmaterial und Bild in diesem Film lässt sich grob in zwei Gruppen einteilen. Zum einen sind die bereits schon genannten, monologisch aufgebauten Sequenzen sehr nah an gesprochenen Inhalten orientiert. Das auf dem visuellen Kanal dargebotene Bild wird kommentiert, beschrieben und um manche Zusatzinformationen angereichert. Sind es die wiederholten „das ist“, „hier ist“¹⁹, etc. (Funk 2005, 01:50-4:29) bei Katjas Jenatour, werden bei der Stadtrundfahrt Berlin vielfältigere Strukturen verwendet, um auf das Gesehene direkt zu verweisen (vgl. Funk 2005, 14:39-17:48). Auch die Urlaubs-Werbevideos verbinden größtenteils Bild- und Wortebene gleichen Inhalts (vgl. Funk 2005, 30:13-32:04; 32:27-34:17). Das Gespräch bei der Wohnungsbesichtigung folgt, obwohl es prinzipiell dialogisch aufgebaut ist, einem ähnlichen Prinzip.

Bei persönlichen Gesprächen werden die Interagierenden im Kontext mit ihrer Umgebung und weiters in Nah-, oder Großaufnahmen gezeigt. Sprechende AkteurInnen sind meist mit dem Gesicht zu sehen, entweder seitlich dem/der GesprächspartnerIn zugewandt oder von vorne leicht an der Kamera vorbeischauend; die monologischen Selbstpräsentationen zu Beginn werden direkt in die Kamera gesprochen. Die Sichtbarkeit des Sprechers/der Sprecherin erleichtert die Konzentration auf das Detailverständnis, das für eventuell angeschlossenes Gesprächstraining von Wichtigkeit sein kann.

Es finden sich im Film unter anderem auch Sequenzen, die ohne sprachliche Erklärungen auskommen und mit Musik untermalt werden. Im Klassenraum und im Büro von Frau Garve werden Büro- und Unterrichtsmaterialien (der Firma Cornelsen) gezeigt (vgl. Funk 2005, 05:52-06:55; vgl. auch 23:01-23:21), oder es werden das gemeinsame Lernen in der Bibliothek (vgl. Funk 2005, 07:52-

¹⁹ Direkte Zitate aus dem Film wurden gemäß den Notationsgepflogenheiten der linguistischen Gesprächsanalyse in Kleinbuchstaben und ohne Satzzeichen erfasst (siehe dazu das Kapitel 5.2).

08:42), der ICE von Jena nach Berlin (vgl. Funk 2005, 12:01-13:26) sowie Obst und Gemüse am Markt (vgl. Funk 2005, 27:10-28:37) abgebildet.

Die gesprochene Sprache ist durchwegs sehr gut verständlich und wird nicht durch Hintergrundgeräusche übertönt. Musik wird bei Gesprächen entweder ganz weggelassen oder in reduzierter Lautstärke beibehalten. Die insgesamt acht Musikstücke sind sich in der Wahl der Instrumente (Keyboard und Schlagwerk) und in ihrem dynamischen Aufbau sehr ähnlich. Es gibt drei Musikstücke, die den im Bild sichtbaren Tonträgern zugeordnet sind: Nummer *vier*²⁰ der CD mit der Stadtführung in Berlin (vgl. Funk 2005, 14:14-17:53), *sieben* dem Video über die Alpen (vgl. Funk 2005, 30:07-32:04) und *acht* dem Video über die Meere nördlich Deutschlands (vgl. Funk 2005, 32:15-34:20), die jedoch aus dem Off zugespielt und vorwiegend als Untermalung von Bilderstreifzügen eingesetzt werden. Musikstück Nummer *zwei* kehrt bei der Stadtführung in Jena (vgl. Funk 2005, 02:00-02:56), im Café (vgl. Funk 2005, 07:19-09:15) und der Wohnungsbesichtigung in Berlin als Musik aus dem Off wieder (vgl. Funk 2005, 18:44-21:14). Das auf dem Weg nach Berlin vernehmbare Stück *drei* wird später in einem kurzen Ausschnitt erneut benutzt (vgl. Funk 2005, 11:55-13:26, 25:43-25:55). Musik Nummer *fünf* ist ausschließlich im Zusammenhang mit Cornelsen in Berlin zu hören (vgl. Funk 2005, 21:15-21:41, 23:01-23:20) und der Besuch auf dem Lebensmittelmarkt wird mit Stück Nummer *sechs* unterlegt (vgl. Funk 2005, 27:10-28:34). Musik oder Geräusche werden nicht als Hilfen zur Wiedererkennung von Situationen oder Personen verwendet und bleiben im Allgemeinen sehr im Hintergrund.

6.1.3 Themenbereiche des Films

Wurde eingangs schon über die Frage gesprochen, wie der Handlungsaufbau gestaltet ist, wird in diesem Kapitel versucht, inhaltlich in die Tiefe zu gehen. Diesmal sollen nicht die Dramaturgie, sondern die über Bild und Text vermittelten Konzepte über den deutschsprachigen Raum und der hier lebenden Menschen im Vordergrund stehen. Mit dem Forschungsinstrument

²⁰ Die Nummerierung der Musikstücke wurde im Einstellungsprotokoll zur leichteren Übersicht vorgenommen, da die Titel der Stücke unbekannt sind. Diese Aufzeichnungen finden sich auf der beigelegten CD-ROM.

der qualitativen Inhaltsanalyse werden die in der Fragematrix vorkommenden Themenkomplexe Raum, kulturelle Praktiken, Geschlechterdifferenz und ethnische Gruppen gefiltert und im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

6.1.3.1 Darstellung des Raumes

Die zwei Hauptschauplätze des Films sind Jena und Berlin, durch das Vorspielen der zwei Videos werden allerdings auch die Nord- und Ostsee sowie die Alpen portraitiert. Bis auf einzelne Bildfolgen zu Beginn werden nur bundesdeutsche Schauplätze gezeigt: Österreich und die Schweiz werden zwar im Vorspann (vgl. Funk 2005, 01:25-01:29) eingebaut, was aber von LernerInnen, die die Orte nicht aus ihren persönlichen Erfahrung kennen, nicht erkannt werden kann. Eine Nennung mit dem „DACH“-Zeichen findet Österreich im LehrerInnenhandbuch, die die Erwähnung der Brotzeit im Werbevideo für die Alpen mit der Zusatzinformation „Brotzeit heißt in Österreich Jause. Man isst häufig Brot mit Speck und dazu saure Gurken.“ (Bettermann/Werner 2005, S. 88-89) ergänzt.

Die bereits genannten Städte werden als geschichtsträchtig profiliert: Es wird betont, dass Jena eine Stadt „mit einer alten universität!“ (Funk 2005, 01:40-01:49) sei und hier Johann Wolfgang von Goethe „zu gast!“ oder „hauslehrer“ (Funk 2005, 02:37-02:48) war. In der Präsentation Jenas wird ausschließlich auf die klassischen Sehenswürdigkeiten (wie das Rathaus, das Stadtmuseum, das Johannestor und das Denkmal des Universitätsgründers) geachtet, ohne auf die im Bild sichtbaren, das Stadtbild prägenden, modernen Gebäude einzugehen (vgl. Funk 2005, 02:14-02:16, auch Funk 2005a, S. 81). In diesem Zusammenhang erscheint es außerdem interessant, dass bei allem Hervorkehren der historischen Relevanz einzelner Schauplätze nicht auf den Einfluss, den die Zeitgeschichte auf das heutige Erscheinungsbild der Stadt hat, eingegangen wird.

Der Sprung von Tradition zu Moderne wird interessanterweise bei der ‚alten‘ Universität gemacht, das ein relativ neues, lichtdurchflutetes, mit modernen Arbeitsplätzen und einer Bibliothek (vgl. Funk 2005, 02:57-03:33) ausgestattetes Gebäude ist. Die Verbindung von Neu und Alt wird bei der Präsentation der StudentInnen besonders hervorgehoben: Diese befinden sich

in der neuen Eingangshalle, in der Statuen antiken Stils stehen und ein Bild Goethes an der Wand hängt. Während der persönlichen Vorstellung steht jedeR Einzelne unter einer solchen Statue, sodass die ZuseherInnen nicht nur das Gesicht der jungen Erwachsenen, sondern auch der Marmorstatuen im Bild erkennen können. Dieser Effekt wird durch die leichte Untersicht der Kamera verstärkt (vgl. Funk 2005, 03:24-04:23).

Einen großen Teil des Berlinaufenthalts nimmt die dortige Stadtrundfahrt Katjas ein, die bereits in der Unterrichtssequenz im Film thematisch vorbereitet wird. Die Frage der Lehrerin beinhaltet ein wichtiges Indiz für die Interpretation des Raumes: „und was meinen sie was ist für touristen in berlin interessant!“ (Funk 2005, 06:56-07:18). Touristische Ziele, wie der Reichstag, das Bundeskanzleramt, das Brandenburger Tor, das Einkaufszentrum Potsdamer Platz und die Museumsinsel, werden vorgestellt und – der Textsorte entsprechend – mit positiven Merkmalen versehen (vgl. Funk 2005, 14:39-17:42).

Der touristische Blick ist in der Präsentation des Raumes sehr vordergründig, was auch in den Textsorten (der Stadtführung bzw. der Werbevideos) begründet liegt, in denen der Wert des Gesehenen mit Formulierungen wie: „lohnt auf alle fälle einen besuch!“ (Funk 2005, 15:22-15:25), „das beliebteste fotomotiv“ (Funk 2005, 15:58), „eine gute adresse!“ (Funk 2005, 16:35-16:39), „schöne küstenlandschaften!“ (Funk 2005, 32:39-32:43), „beliebtes urlaubsziel“, „wunderschöne natur“ (Funk 2005, 30:26-30:38), „gute höhenluft“ (Funk 2005, 30:50-31:02) besonders hervorgehoben wird.

Neben der Darstellung der Stadt ist jene des ländlichen Raumes im Video sehr stark vertreten. Hier sind vor allem Bilder zu finden, in denen die Natur zwar sowohl in den Alpen als auch an der Nordsee touristisch genutzt wird (vgl. Funk 2005, 30:13-34:17), aber dennoch unversehrt scheint. Sie ist nicht Lebensraum für Menschen und Tiere, sondern primär Ort zur Freizeitgestaltung (vgl. Funk 2005, 30:13-34:17), Quelle der Gesundheit (vgl. Funk 2005, 30:50-31:02) und der künstlerischen Inspiration (vgl. Funk 2005, 33:48-33:55). Die das Landschaftsbild prägenden Einflüsse der industriellen oder landwirtschaftlichen Produktion werden mit Ausnahme von zwei kurzen aufscheinenden Hafenbildern im Vorspann (vgl. Funk 2005, 01:00; 01:16) nicht beachtet.

6.1.3.2 Dargestellte kulturelle Praktiken

In diesem Film wird nicht über verschiedene Lebensformen berichtet, sondern StudentInnenleben als Norm begriffen. Die vorgestellten Handlungen sind dem studentischen Leben entsprechend: sich zum Lernen/Abendessen verabreden, sich im Café treffen, einen Nebenjob haben, zur Vorlesung, zum Kurs gehen, ein Praktikum machen, am Markt einkaufen. Auch in der Gruppe der StudentInnen wird in Bezug auf ihren sozialen Status von einer sozialen Mittelschicht ausgegangen, da die Figuren ausreichend Geld zu haben scheinen, um auswärts etwas zu trinken oder jemanden einzuladen und der monetäre Bereich sonst nicht erwähnt wird.

Das Thema Arbeit wird auf vielfältige Weise abgedeckt: Sowohl Angestellte im akademischen Bereich (Professorin, Redakteurin, Praktikantin), als auch Arbeiter (Gemüseverkäufer, Kellner) werden bei ihrer Arbeit gezeigt. Das Unterrichten an der Universität und die Aufgaben einer Praktikantin im Verlag werden zudem versprochen (vgl. Funk 2005, 04:33-04:54; 23:28-23:48).

Das Thema Wohnen wird mit der Wohnungsführung von Frau Meinberg (vgl. Funk 2005, 19:21-21:57) expliziert, jedoch sind dort keine sich dort aufhaltenden Menschen wahrnehmbar. In Katjas Wohnung jedoch wird zumindest das gemeinsame Essen der Freunde und Fernsehen auf der Couch verbildlicht.

Die mehrmalige Erwähnung Goethes ist umso auffälliger, als dass nicht erwähnt wird, warum er im deutschsprachigen Raum einen hohen Bekanntheitsgrad aufweist. Hingegen werden aus dem Kontext erschließbare oder vorauszusetzende Handlungen, die aus der Situation oder im Bild angenommen werden können, zusätzlich erwähnt: „ich habe ihre bewerbung gelesen!“ (Funk 2005, 22:15-22:19).

Frappant ist die ‚Problemlosigkeit‘ aller bisher erwähnten Bereiche: Sowohl in Studium, als auch am Arbeitsplatz durchleben die Figuren keine Geldschwierigkeiten, erleben keinen Ärger oder keine Enttäuschung. Aufkommende Hürden, wie die verlorene Tasche, werden innerhalb von Sekunden gelöst. Es fällt dadurch schwer, einen Einblick in die soziale Situation

der Menschen zu bekommen und verleiht dem Film einen sehr artifiziellen Anschein.

6.1.3.3 Geschlechterrollen

Die Figuren mit längeren SprecherInnenrollen sind zu einem Großteil weiblich. Unter den StudentInnen sind keine Hierarchien erkennbar; der Umgang miteinander ist sehr kollegial.

Auffallend ist, dass Berufe, die einen akademischen Hintergrund benötigen, ausschließlich von Frauen ausgeübt werden, während die Rollen des Kellners oder Gemüseverkäufers von Männern gespielt werden.

6.1.3.4 Ethnische Gruppen

Verschiedene ethnische Gruppen kommen im studentischen Milieu vor. Die StudienkollegInnen Da, Justyna und Andrick sowie andere Studierende mit kürzeren Sprechrollen kommen aus Asien, Europa, Afrika, und den USA (vgl. u.a. Funk 2005, 04:33-04:54). MigrantInnen aus einem außerstudentischen Umfeld, die mit ihren Familien in Deutschland wohnen, werden nicht in den Film integriert. Auch der Arbeitsmarkt ist gänzlich den Deutschen vorbehalten.

Die drei ausländischen StudentInnen, die sich persönlich vorstellen, geben nichts von ihren Erfahrungen den Umzug nach Deutschland betreffend Preis, sondern berichten entweder nicht oder positiv von ihrer Einstellung zum neuen Wohnort, wie etwa Andrick es tut: „jena ist schön! die stadt gefällt mir!“ (Funk 2005, 03:34-03:43). Der interkulturelle Aspekt wird weder im Film noch in den weiterführenden Übungen erwähnt, weshalb meiner Einschätzung nach auch eine Identifikationsmöglichkeit für LernerInnen verloren geht, die eventuell ein Studium im deutschsprachigen Raum anstreben.

6.1.4 Gesprochene Sprache

Der Großteil der AkteurInnen sind DaF-StudentInnen in Jena. Die ProtagonistInnen Katja und Matthias kommen aus Deutschland, der Rest ihrer KollegInnen aus anderen Ländern (genannt werden Madagaskar, China, Polen,

USA und Russland). Zum restlichen Personeninventar gehören die Portierin und die Vorgesetzte bei Cornelsen, eine Professorin an der Universität, deren StudentInnen, ein Gemüseverkäufer sowie ein Mann auf der Straße, der den Weg erklärt, wobei die beiden letztgenannten mit minimal regional gefärbter Sprache auftreten. Allerdings werden weder Menschen aus anderen deutschsprachigen Regionen noch MigrantInnen in das Personeninventar aufgenommen.

In diesem Film gibt es neben den Gesprächen auch monologisch strukturierte Texte, die vor allem dazu dienen, touristische Sehenswürdigkeiten – historische Gebäude, Landschaften und sonstige für TouristInnen relevante Ziele – zu benennen und zu kommentieren. Im Kapitel eins werden die Sehenswürdigkeiten der Stadt Jena vorgestellt. Neben diesem von Katja gesprochenen Block werden eine Audio-Sightseeing-Tour in Berlin (vgl. Funk 2005, 14:39-17:42) und Werbevideos über die Alpen (vgl. Funk 2005, 30:07-32:04) und die Nord- und Ostsee (vgl. Funk 2005, 32:23-34:20) eingespielt. Zu Beginn des Films präsentieren sich die wichtigsten Figuren nicht in einer Form von Gespräch, sondern in monologischer Art und Weise (vgl. Funk 2005, 03:34-04:54).

Die geführten Gespräche sind im privaten, offiziellen und beruflichen Bereich gelagert. So werden unter den StudentInnen Termine ausgemacht (vgl. Funk 2005, 04:55-05:17) und es wird gemeinsam gelernt (vgl. Funk 2005, 07:37-07:51), es wird im Café über das Studium (vgl. Funk 2005, 09:16-09:47), alltägliche Erledigungen und Pläne (vgl. Funk 2005, 09:52-11:10), beim gemeinsamen Abendessen oder per Telefon über Erlebnisse gesprochen (vgl. Funk 2005, 28:38-29:33; 25:09-25:38). In Berlin führt Katja Gespräche mit der Tante der Studentin Justyna (vgl. Funk 2005, 13:27-14:13; 18:56-21:57).

In den (halb-)offiziellen Kontext fällt das Unterrichtsgespräch (vgl. Funk 2005, 06:56-07:18), das Bestellen und Bezahlen im Café (vgl. Funk 2005, 11:23-11:54), nach dem Weg Fragen (vgl. Funk 2005, 17:54-18:43), sowie das Einkaufen am Markt (vgl. Funk 2005, 26:23-27:09). Mit dem Bewerbungsgespräch wird auch im Film ein Berufsbezug hergestellt.

Die Sprechgeschwindigkeit ist den Situationen und dem Niveau der LernerInnen angemessen, wobei es besonders bei den Gesprächen zwischen

einzelnen Figuren zu sehr wenigen Denkpausen oder Verzögerungen kommt. Auch bei den Telefonaten, bei denen man die Protagonistin ohne den Gesprächspartner/die GesprächspartnerIn hört, werden die Pausen auffällig kurz gesetzt (vgl. Funk 2005, 24:00-24:49), was die Glaubwürdigkeit mindert und den RezipientInnen weniger Zeit lässt, um die Beiträge des Gesprächspartners/der -partnerin zu inferieren. Ausnahmen bilden hier drei NebendarstellerInnen, bei denen die Gesprächsbeiträge natürlicher wirken: Die das Bewerbungsgespräch führende Frau Doktor Garve, die Zögern durch „äh“, „und“ sowie „ja dann“ und „gut“ füllt (vgl. Funk 2005, 22:15-22:50); der Auskunft gebende Mann in Berlin, der die wichtigen Informationen noch einmal wiederholt, um Zeit zu gewinnen (vgl. Funk 2005, 17:54-18:33) und der Gemüseverkäufer am Markt, der die wiederholt verwendeten Phrasen sehr undeutlich ausspricht (vgl. Funk 2005, 26:20-27:09).

Die Intonation wird – bis auf kleine Verstöße vor allem von den Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache (vgl. Funk 2005, 05:05; 26:01) – situationsadäquat angewandt. Auffallend sind eine sehr schwache emotionale Färbung und eine mangelnde Spontaneität der Aussagen und eine damit einhergehende Neutralität der Sprachmelodie. So ist beispielsweise der Beitrag zu Jena durch eine Wiederholung ähnlicher Strukturen wie „das ist“ „da ist“ und „hier sehen wir“ (Funk 2005, 01:50-04:29) gekennzeichnet.

Ebenso verhält es sich mit der Wohnungsbesichtigung bei Frau Meinberg (vgl. Funk 2005, 19:21-21:57), die sprachlich und intonatorisch sehr gleichmäßig gelagert ist. Die später noch erwähnten Entschuldigungen Katjas für ihr Zuspätkommen sowie die Freudebekundungen Justynas zur Einladung zum Bewerbungsgespräch ihrer Freundin werden unter anderem durch die relativ schwache Sprachmelodie den RezipientInnen nicht als relevant übermittelt.

Im Bereich der Lexik kann keine unpassende Wortwahl bemerkt werden. Der verwendete Wortschatz entspricht weitgehend dem gegebenen Kontext und ist auf den LernerInnenwortschatz abgestimmt. Auffälligkeiten stellen sich allerdings bei näherer Betrachtung der größeren Einheiten, der einzelnen Gesprächsschritte und der Gesprächslogik insgesamt ein, die durch einige Beispiele verdeutlicht werden sollen.

Die Professorin, Frau Werner, bringt Katja die vergessene Tasche: „hier! katja ihre tasche! die war noch draußen!“. Katja nimmt die Tasche an sich und bedankt sich halblaut mit „danke!“, dreht um und geht, während Frau Werner beginnt, in die Kamera zu sprechen (vgl. Funk 2005, 04:30-04:32). Somit bleibt das Gespräch ohne Abschluss, da zumindest eine Antwort Frau Werners dazu notwendig gewesen wäre.

Etwas eigentümlich erscheinen bei näherer Betrachtung ebenfalls die Entschuldigungen Katjas für ihr Zuspätkommen, wie an den folgenden Gesprächsausschnitten ersichtlich ist:

Katja: „hey andrick→ entschuldigung ich bin zu spät ich hatte spanisch bis zwei→“ Andrick: „ach das ist kein problem! geh(e)n wir jetzt nach oben!“ (Funk 2005, 07:37-07:45)

Katja: „hi justyna→ entschuldigung ich bin zu spät→“ Justyna: „wo warst du heute nachmittag!“ (Funk 2005, 10:01-10:08)

Die beiden Entschuldigungen werden ohne Pause an die Begrüßung angeschlossen, sodass die GesprächspartnerInnen keinen Gegengruß erwidern können, das Gespräch beginnt also relativ abrupt. Während im ersten Fall auf die – etwas holprig formulierte – Entschuldigung mit einer Entlastung reagiert wird, stellt das Gegenüber im zweiten Fall eine Frage, um den Grund der Verspätung zu erfahren. Katja erzählt allerdings nicht von ihrer stehen gebliebenen Uhr – und der Vorfall wird nicht weiter behandelt.

Sehr auffällig ist die fehlende Gewichtung der Informationen. In der weiteren Folge des eben zitierten Gesprächs mit Justyna verrät Katja, dass sie ein Bewerbungsgespräch in Berlin hat. Bevor sie mit einer Gratulation reagiert, liest ihre Gesprächspartnerin zuerst den ganzen Brief laut vor, anstatt ihn lediglich zu überfliegen. Auch bei ihrer Rückkehr aus Berlin entspinnt sich folgendes Gespräch:

Justyna: „wie war (e)s in berlin!“

Katja: „super echt cool! es hat geklappt! ich kann mein praktikum in berlin machen! die waren wirklich sehr nett im verlag! und ich soll dich von deiner tante grüßen!“

Justyna: „oh danke!“ (Funk 2005, 25:13-25:25)

Anstatt auf die gute Nachricht ihrer Freundin zu reagieren, bedankt sich Justyna für die schönen Grüße ihrer Tante, was zum Informationswert der Aussagen

nicht in Relation steht und zudem ein sehr wenig empathisches Verhalten darstellt. Wertigkeiten werden auch nicht eingehalten, als Katja beim Abendessen noch einmal aufgefordert wird, von ihren Erlebnissen in Berlin zu erzählen.

„ich hab erst mal ne stadtrundfahrt mit der linie hundert gemacht! + und dann in der friedrichsstraße eingekauft und + später bin ich noch am potsdamer platz gewesen“ (Funk 2005, 28:49-29:01)

Erst nach expliziter Nachfrage erwähnt sie das Bewerbungsgespräch, den eigentlichen Grund ihrer Reise, und erzählt darüber folgendermaßen:

„ich habe erst eine besucherkarte bekomm(e)n! und bin dann in die redaktion gegangen! da hat mich frau garve nach dem studium gefragt! und später hat sie mich dann angeruf(e)n → und gesagt dass ich im september in berlin anfang(e)n kann!“ (Funk 2005, 29:04-29:19)

Der hier gewählten, chronologischen Erzählweise würde im Normalfall eine Gewichtung der wichtigen Ereignisse vorgezogen werden. Die bedeutende Information würde, so wie im vorher zitierten Gespräch mit Justyna, an den Anfang gestellt oder vielleicht als Mittel der Spannungssteigerung hinausgezögert werden. Beide Varianten treffen in diesem Fall nicht zu. Außerdem fehlen hier wiederum Bezeugungen persönlicher Beteiligung, oder von HörerInnenseite kommendem Interesse etc.

Unlogisch und unnatürlich wirkend ist das Gespräch bei der Ankunft Katjas in Frau Meinbergs Wohnung und die anschließende Wohnungsführung. Nachdem Katja die Frage, ob sie denn müde sei, zögerlich bejaht, wird ihr die gesamte Wohnung vorgeführt. Dabei wird das (für Katja eigentlich wichtige) Gästezimmer fast ganz am Ende gezeigt und die Badezimmertür erst auf Nachfrage geöffnet. Zuvor sieht man noch das Wohnzimmer („du siehst grün ist meine Lieblingsfarbe!“, Funk 2005, 19:21-19:29), das Schlafzimmer und das Arbeitszimmer – „hier sitze ich oft am computer“ (Funk 2005, 20:21-20:30) – werden besichtigt und von der Gastgeberin kommentiert.

Im Film wird ein besonderer Fokus auf Begrüßungen gelegt: In der Szene vor dem Unterricht wenden StudentInnen eine Vielfalt von Begrüßungsmöglichkeiten („guten morgen“, „guten tag“, „hallo“ und „wie geht’s“)

an. Sie werden jedoch alle zwischen StudentInnen und Professorin verwendet, (vgl. Funk 2005, 05:30-05:45) was wenig sinnvoll erscheint, möchte man die Grußmöglichkeiten kontextualisiert begreifbar machen. Zudem ist die Frage „wie geht’s“ – vor allem einer Lehrperson gegenüber – als Gruß nicht üblich, was vermutlich auch deren Lachen als Reaktion erklärt.

Trotz dieser offensichtlichen Konzentration auf Begrüßungs- und Verabschiedungsszenen wirken manche Gesprächseinstiege – unter anderem auch die bereits zitierten Gespräche zwischen Katja und Justyna bzw. Andrick – sehr abrupt, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

Katja: „hallo andrick! was machst du hier→“

Andrick: „hallo katja! ich hab jetzt vorlesung! hast du heut nachmittag zeit! wir können das protokoll für das seminar zusammen schreiben!“ (Funk 2005, 04:55-04:05; vgl. auch 10:01-10:08; 13:27-13:35)

Obwohl die Begrüßungsformeln richtig angewendet werden, fehlt hier die Überleitung zum Gesprächskern, die durch eine einleitende Phrase signalisiert werden sollte. (vgl. Brinker/Sager 2010, S. 92)

Die Beendigungen der Gespräche werden hingegen passend realisiert – sowohl im privaten Kontext, „gut du ich muss zum zug! bis später! tschüss“! (Funk 2005, 24:22-24:26, vgl. u.a. auch 05:15-05:17) als auch im offiziellen Bereich beim Bewerbungsgespräch mit der höflichen Erkundigung nach der weiteren Tagesplanung seitens Frau Garve (vgl. Funk 2005, 23:45-23:48).

Verstörende Momente entstehen allerdings bei einem Telefonat (Funk 2005, 14:09-14:13) und in der Bibliothek mit Andrick (Funk 2005, 05:48), da Katja den Gegengruß der GesprächspartnerInnen jeweils nicht abwartet und auflegt bzw. den Platz verlässt. Auch beim gemeinsamen Aufbruch mit Justyna vom Café würde man sich zwar keine Verabschiedung, aber dennoch ein sprachliches Signal erwarten, das allerdings nicht erfolgt (vgl. Funk 2005, 11:53).

Als Katja von Frau Garve per Telefon erfährt, dass sie den Praktikumsplatz bekommen hat, ist das Gespräch zu schnell und ohne Resümeeephase wieder beendet. Allfällige Fragen (zu Organisatorischem, dem weiteren Vorgehen, Kontaktpersonen, etc.) werden nicht gestellt. Nachdem sie die positive Antwort

erhalten hat, bedankt sich Katja lediglich und legt mit den Worten „also dann in drei monaten! + ok bis dann! tschüss“ (Funk 2005, 24:45-24:49) auf.

Im Allgemeinen fehlt der Kontakt der Interagierenden während der Gespräche: Es werden wenige HörerInnensignale gesendet; Mittel der Aufmerksamkeitssteuerung oder Bindung seitens der SprecherInnen sind nicht zu bemerken.

Kurze Passagen simultanen Sprechens sind bei Verabschiedungen (vgl. Funk 2005, 05:17; 18:42; 26:19) oder kurzen, affirmativen Ausrufen (vgl. Funk 2005, 26:14; 29:23-29:33) zu vernehmen, werden allerdings nicht eingesetzt, um in die SprecherInnenposition zu erlangen. Die Zuweisung der SprecherInnen geht durchwegs konfliktlos vonstatten. Auch Nachfragen oder Verständnisschwierigkeiten existieren nicht. Mögliche Verständnisprobleme, die Kommunikationshemmnisse darstellen könnten, entstehen nicht.

Im Rahmen einer Tourismuswerbung oder Stadtführung ist es etwas verwunderlich, dass erstens nicht ein spezifisches Angebot oder eine Tourismusregion, sondern ein ganzes Gebiet ohne spezielle Reisevorschläge beworben wird und dass zweitens keine direkte Ansprache der RezipientInnen passiert, was durchaus typisch für die Textsorte Werbung wäre. Außerdem ist es erstaunlich, dass ein Argument für die Beliebtheit der Reiseziele das Kommen „viele[r] touristen“ (Funk 2005, 32:55, vgl. auch 33:54-33:55, 15:58-16:05) darstellt, was wohl für viele Reisende eher ein Argument wäre, einen Ort zu meiden.

6.1.5 Übungen und Aufgaben

Im LehrerInnenhandbuch werden einige allgemeine Ratschläge zur Arbeit mit dem Sprachlehrfilm erteilt, in denen vor allem auf die besondere Beachtung der Bilder (sowohl von Personen als auch Plätzen) verwiesen wird. Die von Lehrperson oder den TeilnehmerInnen gewählten „Standbilder“ können entweder beschrieben werden oder die Erarbeitung von „Wortfelder[n]“ erleichtern. Das Abschalten des Tons beim Sehen soll Hypothesenbildung anregen und „die Wahrnehmung der Körpersprache, Mimik und Gestik“ intensivieren. Zudem wird der Film „als Differenzierungsmöglichkeit“

angepriesen, es bleibt aber unklar, wie diese im Unterricht tatsächlich realisiert werden soll. (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 43)

Die im Lehrbuch gebotenen Übungen zum Hören und/oder Sehen sind mit Ausnahme der ersten (vgl. Funk 2005a, S. 80) und einer Frage im LehrerInnenhandbuch (vgl. Funk 2005a, S. 89) auf Detail- oder selektives Verstehen ausgelegt. Die rezeptiven Fertigkeiten werden durchwegs dazu genutzt, sprachliche Informationen aus den Dialogen zu entnehmen oder Bilder mit Wörtern oder Sätzen in Verbindung zu bringen – diese Übungsformen dienen der Wiederholung von Wortschatz und bereits gelernten Strukturen sowie der Übermittlung landeskundlicher Fakten. Im Handbuch wird auch zu manchen konkreten Übungen geraten, die Bilderfolgen zu Beginn als „motivierende[n] Einstieg“ zum Hervorrufen vorhandenen Vorwissens zu nutzen (Bettermann/Werner 2005, S. 44), gewisse Teile „ohne Ton“ vorzuspielen, um wiederum an bereits gemachten Erfahrungen anzuknüpfen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 67) oder die Lernenden zum Erleben der Situation ohne Text anzuregen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 67).

In den Kommentaren zur Station eins werden keine Auskünfte über die Handhabung der einzelnen Übungen erteilt und es liegen keine Informationen über vor- oder nachbereitende Aktivitäten vor. Überdies gibt es keine Richtwerte, wie oft die Videos vorgespielt werden sollten (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 44), was vor allem für Lehrpersonen schwierig ist, die im Umgang mit Filmen im Unterricht keine oder wenig Erfahrungen gesammelt haben. In Station zwei und drei ist das sehr wohl der Fall.

Übungen zur Aktivierung der Vorkenntnisse oder zur Steuerung der Rezeption, die im LehrerInnenhandbuch vorgeschlagen werden, haben keine präzisen Fragestellungen, wie beispielsweise die Aufforderung, drei Gruppen zu bilden, die jeweils eine der folgenden Fragen beantworten sollen: „Was sagt Justyna? [...] Andrick? [...] Da?“ (Bettermann/Werner 2005., S. 88, vgl. auch S. 44), oder sie stellen faktenorientiertes Wissen in den Vordergrund, wovon die vorgeschlagenen Fragen an die LernerInnen „Wer war schon in Berlin und was kennen Sie?“ (Bettermann/Werner 2005, S. 89) „Wo ist das genau?“ (Bettermann/Werner 2005, S. 67) zeugen. Verschiedene Hör- und/oder Sehstrategien werden nicht trainiert und in keiner Weise bewusst gemacht.

Persönliches Interesse soll über die Anknüpfung an Vorerfahrungen erfolgen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 43), ist aber, wie bereits erwähnt, eher faktenorientiert und nicht emotional besetzt. In einer einzigen Übung wird auf persönliche Einschätzungen über die Figuren mit der Frage „Wie wirken sie: höflich, unhöflich, streng?“ (Bettermann/Werner 2005, S. 67) Bezug genommen.

In der letzten Lektion wird angeraten, bei der Szene, als Justyna auf ihre Freunde Da und Andrick im Einkaufszentrum trifft, die „KT vermuten [zu lassen], wie es weitergeht“ (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 90). Die hier angewandte Technik ist prinzipiell sinnvoll und wird auch in schriftlicher oder mündlicher Form verwendet, sie ist jedoch an dieser Stelle fehlplaziert: Diese wird eher an spannenden Wendungen eines Filmes eingesetzt, die verwendete Szene enthält allerdings keine solchen unterwarteten Entwicklungen.

Von den zwei vorhandenen Lesetexten ist einer zur Erweiterung der Informationen über die gezeigten Bildinhalte gedacht (vgl. Funk 2005a, S. 80), während der zweite in Form einer Fehlerkorrektur mit dem Film verglichen (vgl. Funk 2005a, S. 146) wird und so der Verständnissicherung dient.

Schriftliche Produktion wird in den Übungen des Buches zur Aufzeichnung der aus dem Film entschlüsselten Informationen verwendet. In den Anweisungen des Lehrerhandbuchs finden sich weitere mit dem Film verbundene Schreibaufgaben: Im Kontext der Station drei sollen die LernerInnen zudem zum Schreiben eines eigenen Briefes angehalten werden, in welchem „von einem Ausflug“ berichtet wird. Darüber hinaus sollen sie in der gleichen Station eine „Einladungskarte“ zu einem Fest ihrer Wahl und/oder „einen persönlichen Einkaufszettel“ verfassen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 88-89). Diese Aufgabenstellungen behandeln zwar die Themen, die im Film wie auch im Buch vorkommen, sind jedoch nicht direkt auf die Filmhandlung bezogen und könnten auch durchaus ohne Filmrezeption durchgeführt werden. Sowohl bei erstem als auch bei zweitem Schreibauftrag wird der Vorschlag gemacht, die Korrektur von einem/einer der anderen StudentInnen vornehmen zu lassen und so PartnerInnenarbeit zu stärken.

Wortschatzarbeit und Arbeit an Strukturen nimmt, wie schon erwähnt, einen großen Teil des Lernens mit dem Film ein. Dazu wird der Film als sprachliche oder bildliche Quelle genutzt. In Kapitel drei werden zusätzliche Aktivitäten zur

haptischen Verarbeitung mittels, „Lernplakat [oder] Assoziogramm ‚Auf dem Markt‘“ bzw. „Fotocollage“ zum den Reisedestinationen vorgeschlagen (Bettermann/Werner 2005, S. 88-89). Wiederholung des Wortschatzes wird auch mit Wettbewerbscharakter „Wie viele Wörter aus dem Video können die KT in zwei Minuten notieren?“ (Bettermann/Werner 2005, S. 67) oder in Form von Rollenspielen (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 67, 89) vorangetrieben.

Wechselnde Sozialformen werden im Kursbuch nicht angeregt. Im LehrerInnenhandbuch hingegen finden sich für Kapitel zwei und drei Anregungen zu „Partnerarbeit“ und zu „Rollen[-]aufteilungen. (vgl. Bettermann/Werner 2005, S. 88, 67)

6.1.6 *studio d*: Zusammenfassung

Der dreigeteilte Film *studio d*, der von einer StudentInnengruppe in Jena handelt, integriert einen Großteil der Themen aus dem gleichnamigen Lehrbuch in die Filmhandlung. Die internationalen StudentInnen stellen die soziale Norm im Film dar, obwohl andere akademische und nicht-akademische Arbeitsbereiche in einzelnen Szenen vorkommen.

Im Bereich der Dramaturgie des Films ist anzumerken, dass ein Handlungsstrang keine Leerstellen und Fragestellungen aufweist, wodurch dieser an Spannung einbüßt. Emotionen der Figuren werden aus der Handlung nicht deutlich, weder in der Körpersprache noch in der gesprochenen Sprache ist eine starke emotionale Färbung vorhanden. Musik kommt zwar vor, wird aber nicht als Handlungselement, sondern als Hintergrundmusik zu Bilderstreifzügen verwendet.

Der Film ist sehr deutschlandzentriert und wirft einen touristischen, werbungsähnlichen Blick auf das Land. Der Fokus liegt auf der Präsentation von Städten (Jena und Berlin) sowie Landschaften (die Alpen, Nord- und Ostsee), wobei Bauwerke und (hoch)kulturelle Besonderheiten in den Mittelpunkt gerückt und beworben werden.

Im Bereich Geschlechterdifferenz ist anzumerken, dass besonders Frauen in führenden, akademischen Berufen vorzufinden sind. Verschiedene ethnische Gruppen kommen im studentischen Milieu vor. Hierbei handelt es sich nicht um

MigrantInnen, sondern um AuslandsstudentInnen. Auffallend ist zum einen, dass nur deutsche MuttersprachlerInnen in einer Arbeitssituation gezeigt werden und zum anderen, dass der interkulturelle Aspekt des Aufeinandertreffens der Angehörigen verschiedener kultureller Hintergründe nicht thematisiert wird.

Die Verständlichkeit der gesprochenen Sprache, monologisch oder dialogisch organisiert, ist durchwegs gegeben. Intonation und Sprache der geführten Gespräche sind weitgehend korrekt, ihnen fehlt jedoch bis auf kleine Ausnahmen ein gewisses Maß an Spontaneität, was sich durch den Mangel an Zögern, Pausen, HörerInnensignalen, Kommunikationsschwierigkeiten etc. ausdrückt. Die Art der Gesprächsführung (inkl. Grußphasen) wirkt ebenfalls etwas artifiziell.

Die den Film begleitenden Übungen und Aufgaben sind eher geschlossener Natur und tendenziell auf landeskundliche Fakten oder sprachliche Informationen fokussiert. Anregungen zur Differenzierung und Standbildarbeit werden im LehrerInnenhandbuch gegeben, jedoch nicht in der konkreten Ausführung dargestellt. Schreibanlässe finden sich vor allem zur letzten Station, bei denen unter anderem auch zur PartnerInnenkorrektur geraten wird. Die Schulung der rezeptiven Fertigkeiten ist unausgewogen mit einem Überhang zu Detail- und selektivem Verstehen und es gibt kein Training unterschiedlicher Rezeptionsstrategien. Die Einbindung emotionaler Aspekte wird nicht aktiv angestrebt und es werden keine Aufgabenstellungen zur Wahrnehmung der filmspezifischen Darstellungsformen angeboten.

6.2 *Berliner Platz NEU*

6.2.1 *Aufbau des Lehrwerks*

Berliner Platz NEU führt in drei Bänden von A1 bis B1 des GERS und richtet sich speziell an Menschen, die vorhaben, im deutschsprachigen Raum zu wohnen oder die es bereits tun. Diese Ausrichtung wird durch die starke Betonung der Befähigung zur „Alltagsbewältigung“ (Kaufmann et al. 2010, S. 5),

dem Vorstellen „alltagsrelevante[r] Situationen“ und der „Lebenswirklichkeit“ der Menschen im deutschsprachigen Raum (vgl. Kaufmann et al. 2010, S. 8) wie auch in der Einteilung des Lehrinhalts im Buch deutlich.

Im Inhaltsverzeichnis spiegelt sich in der Unterteilung der Rubriken „Im Alltag“ und „Kommunikation“ (Lemcke et al. 2009, S. 4) der Fokus auf die Befähigung zu einem „selbstständige[n], selbstbestimmte[n] Leben und Handeln im Zielsprachenland“ (Kaufmann et al. 2010, S. 8) wider. Neben den Spalten für „Grammatik“ und „Aussprache“ (Lemcke et al. 2009, S. 4) wird zudem besondere Aufmerksamkeit auf die Sprachrezeption mit einer eigenen Rubrik für „Deutsch verstehen“ (Lemcke et al. 2009, S. 4) gelenkt.

Die AutorInnen bekennen sich zu einer „flache[n] Grammatik- und Wortschatzprogression“ und berufen sich nicht nur auf den *GERS*, sondern auch für das auf MigrantInnenkurse in Deutschland abgestimmte „Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache“ (Kaufmann et al. 2010, S. 5). Das Buch bereitet auf standardisierte Prüfungen auf dem Niveau A1 vor (vgl. u.a. Lemcke et al. 2009, S. 167, 186-189). Zur Kontrolle für die LernerInnen werden jeder Lektion drei bis fünf einfach formulierte „Lernziele“, die auch im Inhaltsverzeichnis zu finden sind, vorgestellt (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 8); in den *Raststätten* werden Möglichkeiten zur Autoevaluation angeboten (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 3).

Zur Basisausstattung des Lehrwerks gehören das Kurs- und Arbeitsbuch mit zwei CDs zum Arbeitsteil, die jedem/jeder LernerIn zur Verfügung stehen. Zusätzlich sind noch CDs für die Verwendung des Kursbuchteiles vonnöten. Eine Grammatikübersicht am Ende des Buches gibt es nicht, wohl aber Verblisten, alphabetische Wortlisten sowie Informationen zu Ausspracheregeln und in Deutschland übliche Maßeinheiten.

Das zusätzliche Angebot des Lehrwerks setzt sich aus einem Grammatik- und Wortschatz-Intensivtrainer, einem Testheft, Lehrerhandreichungen, einem D-A-CH-bezogenen Landeskundeheft, Lernglossaren und Zusatzmaterialien für Integrationskurse zusammen. Online sind zudem gratis downloadbare Arbeitsblätter und Tafelbilder, Einstufungstests und zusätzliche Hinweise zu den einzelnen Komponenten für LehrerInnen zu finden. Weiters besteht für LernerInnen die Möglichkeit, einen „Ich-Text“ einzusenden, Übungen zu

machen und das Sprachenportfolio herunterzuladen (vgl. Langenscheidt KG, *Berliner Platz 1 NEU*. Unterrichtsportal).

Das Buch ist durch die nach jeweils drei Lektionen zwischengelagerten Wiederholungsstationen in vier große Partien aufgeteilt. In diesen Einheiten, *Raststätten* genannt, werden auch die entsprechenden Übungen zum Film angeboten (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 40, 76, 111, 148). Zusätzlich zu den Arbeitsanweisungen im Buch existieren über das Internet abrufbares Übungsmaterial zum Film, eine Transkription der Texte und eine Aufgaben- und Übungssammlung, sowie der sogenannte Videotrainer (vgl. Langenscheidt KG 2010: *Berliner Platz NEU*. Übungen), dessen Kombinationsmöglichkeiten mit dem Lehrbuch in einer eigenen Tabelle ebenfalls im Internet erhältlich sind (vgl. Langenscheidt KG 2010: *Berliner Platz NEU*. Verknüpfung).

6.2.1.1 Der Film im Kontext des Lehrwerks

Im Begleitmaterial wird zusätzlich Alltagsrelevanz der Lehrinhalte, die als allgemeines Prinzip des Lehrwerks gilt, der Unterhaltungsfaktor des Films hervorgehoben (Kaufmann et al. 2010, S. 8). Die „Emotionen“ der TeilnehmerInnen und deren Tendenz eher zu „deuten und [zu] interpretieren“ als Faktenwissen aufzubauen, werde als Ausgangspunkt für den Film genommen und es werde darauf geachtet, dass LernerInnen ihr sonstiges Wissen und ihre persönlichen Meinungen einbringen können. Das „interkulturelle[...] Lernen“ wird hier als allen Lernmaterialien inhärent betrachtet, in puncto „D-A-CH“-Landeskunde wird auf das zusätzlich zu kaufende Heft verwiesen (vgl. Burger 2010, S. 3).

Es wird ebenfalls darauf aufmerksam gemacht, dass die im Film verwendete Sprache „gesprochene Sprache, also in weiten Teilen Umgangssprache“ sei und nicht die gleichen Merkmale wie „Lesetexte[...] oder reine[...] Hörtexte[...] im Buch“ aufweisen. Wichtig für das Begreifen der Handlung sei nicht das Detailverstehen, sondern die „erklärenden Bilder [...]“ des Lernfilms. (vgl. Burger 2010, S. 4)

Die vier *Raststätten* auf der DVD sind jeweils dreigeteilt: Sie verfügen über zwei Partien, in denen die Handlung spielt, sowie ein Unterkapitel mit Bonusmaterial,

in welchem zumeist DarstellerInnen der Serie mit Bezug auf das in dieser *Raststätte* relevante Thema aus ihrem Leben erzählen.

In den ersten drei Lektionen werden die Kontaktaufnahme mit Begrüßung, Fragen nach persönlichen Informationen, dem Befinden sowie der Themenkomplex Einkaufen, Annoncen und Preise erarbeitet (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 4). Im Block zwischen erster und zweiter *Raststätte* werden die Themen „Uhrzeit“ und „Tagesablauf“ sowie „Einkaufen“ und „Familienleben“ und „Geburtstage“ aufgegriffen (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 6). Im Kapitel sieben bis neun „Ortsangaben“, „Wohnen“ und im Kapitel „Was ist passiert?“ wird das Erzählen von „Vergangene[m]“ thematisiert (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 6). Diese genannten Themen spiegeln sich in den entsprechenden Filmteilen wider.

Im letzten Teil wird das vorher im Lehrbuch behandelte Thema „Arbeit und Beruf“ nur gestreift, während dieser Part sich „Gesundheit[.]“ und Urlaub inklusive „Reise buchen“, sehr intensiv widmet (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 6).

6.2.1.2 Plots

Wie auch schon in der ersten Analyse werden im Folgenden Teil die Filmplots zum leichteren Verständnis der weiteren Kommentare zusammenfassend dargestellt.

Teil eins

Zu Beginn treffen sich die Protagonistinnen zum Casting für einen Sprachlehrfilm und stellen sich vor. In der nächsten Szene sieht man zwei der DarstellerInnen, Olga und Gasan, wie sie den ersten Dialog für den Filmdreh üben. In einem weiteren Teil meldet sich Gasan als „Bülent Gökceoglu“, also im Sprachlehrfilm, für einen Sprachkurs an. In der Pause am Set sprechen Deszö und Jenny miteinander, während Jenny Annoncen durchsucht, da sie einen neuen Kühlschrank braucht. Schließlich findet sie ein passendes Angebot, telefoniert mit einer Anbieterin und vereinbart einen Termin. Zum Schluss sieht man Jenny, wie sie das Gerät mit dem Fahrradanhänger transportiert.

Teil zwei

Ememkut, Olga und Ruth warten auf Gasan, der immer etwas zu spät kommt. Als er schließlich eintrifft, erklärt er, dass sein Wecker nicht geklingelt habe und er deshalb länger arbeiten musste. Die nächste Szene spielt im Schminkraum, wo sich Jenny und Deszö befinden. Der Mann ist sichtlich darum bemüht, eine Verabredung mit seiner Kollegin zu bekommen. Die Frau hat allerdings am Wochenende wenig Zeit und verrät nach kurzem Zögern schließlich auch warum: Am Samstag hat sie Geburtstag. Zur Feier lädt sie Deszö ein und bittet ihn, dafür einkaufen zu gehen.

Deszö kauft Lebensmittel und Blumen als Geschenk. Als er mit den Einkäufen bei Jenny ankommt und ihre Tochter die Tür öffnet, ist er etwas verwundert; als aber Jennys Mann den Raum betritt und seine Frau mit einem Kuss begrüßt, wird die Enttäuschung in Deszös Gesicht immer deutlicher. Dann klingelt es an der Tür: Die anderen KollegInnen vom Dreh kommen und singen Jenny ein Geburtstagslied.

Teil drei

Im Film rückt in diesem Teil die wohnungssuchende Studentin Felice in den Vordergrund. Aber auch beim Dreh ist das Thema „Wohnen“ aktuell. Deshalb übt Felice ein Telefongespräch zur Wohnungssuche mit Florian. Danach ruft sie einen Makler an, wird aber von den hohen Preisen negativ überrascht. In der nächsten Szene sieht man sie allerdings bei der Besichtigung einer Wohnung, die ihr gefällt und die sie haben möchte.

Im zweiten Abschnitt wird Florian telefonisch von Ruth gebeten, mit dem Bus an eine bestimmte Adresse zu fahren. Mit Olga und Gasan im Auto sucht er die Straße, kann sie aber nicht finden. Gasan fragt nach einem Streitgespräch mit Florian schließlich einen Passanten, der ihnen den Weg erklärt.

Teil vier

Florian hat Rückenschmerzen und klagt Gasan sein Leid. Felice kommt hinzu und gibt ihm die Nummer ihrer Ärztin, mit der er telefonisch einen Termin vereinbart und die er am nächsten Tag auch aufsucht.

Im zweiten Abschnitt leiden die Figuren unter der starken Sommerhitze und entschließen sich, gemeinsam ein Wochenende lang aufs Land zu fahren. Nach einem Beratungsgespräch im Reisebüro entscheiden sie sich für ein Angebot, was Jenny der Reisbüroangestellten per Telefon mitteilt. Der Film endet mit der Abreise zur Urlaubsdestination.

Das sogenannte Bonusmaterial zeigt jeweils eine Person (zumeist die DarstellerInnen des Filmes selbst), die für die *Raststätte* relevante Themen aufgreift. So erzählen Ememkut und Gasan von ihrer Kindheit in Deutschland, Ruth spricht über ihre Familie; im Teil drei erfährt man etwas über die Wohnsituation eines jungen Mannes und der von Felice. Das Bonusmaterial vier besteht aus Beiträgen von Felice und Gasan zum Thema Gesundheit.

6.2.2 Dramaturgie und Ästhetik

Die Narration der Geschichte wird durch den Dreh des Sprachlehrfilms zusammengehalten. Die Handlung findet mit dem Casting der SchauspielerInnen einen klaren Ausgangspunkt und zudem erhält der Film durch die doppelte Spielsituationen zwei Ebenen: Auf der einen Seite sehen die ZuschauerInnen die Szenen, die am Set aufgenommen bzw. geübt werden, auf der anderen Seite wird das ‚private‘ Leben der SchauspielerInnen gezeigt. Somit entsteht der Eindruck, die RezipientInnen nähmen unmittelbar am Leben der SchauspielerInnen teil.

Das Spiel im Spiel wird nicht genutzt, um eine zweite narrative Ebene einzuführen, sondern hat andere Funktionen: Es erlaubt, simplere Dialoge als Vorbild für die gelenkte Sprachproduktion plausibel in den Handlungsstrang zu integrieren. Darüber hinaus wird in der Person von Ruth, der Regisseurin, metasprachlich Relevantes rückgemeldet „halt stopp mal ein bisschen freundlicher bitte du willst doch die wohnung schließlich oder! also bitte noch mal!“ (Scherling 2009, 3/05:49-05:54²¹) oder Arbeitsanweisungen, die an die SchauspielerInnen gerichtet sind, in solche für die LernerInnen umgewandelt:

²¹ Die Zahl vor der Zeitangabe bezieht sich auf die Nummer der *Raststätte* auf der DVD.

„danke jetzt spielen wir die scene noch mal mit sie okay!“ (Scherling 2009, 1/05:11-05:17).

Die Trennung von Dreh- und Freizeitsituationen erzeugt zudem ein Gefühl von Echtheit und Lebensnähe. Es ist zu vermuten, dass die SchauspielerInnen, die auch im Film mit ihren echten Namen auftreten, teilweise ihre persönlichen Erfahrungen und Lebensgeschichten in den Film einfließen lassen, was auch im Begleitmaterial beschrieben wird (vgl. Burger 2010, S. 4). Das Personeninventar bietet für die in der Einführung bereits beschriebene Zielgruppe des Lehrbuches ein großes Identifikationsangebot (siehe dazu im Kapitel 6.2.3.4).

Obwohl die Handlung keinen einheitlichen Strang mit einer klaren Fragestellung aufweist, tauchen jedoch kleinere Spannungsbögen auf. Ein zentrales Spannungsmoment ist Deszös Interesse an Jenny, das sich in *Raststätte* eins über Mimik und Körpersprache ausdrückt und im darauf folgenden Teil bei der gemeinsamen Freizeitplanung sehr offensichtlich wird. Als er erkennt, dass Jenny Kinder hat und verheiratet ist, wird seine Enttäuschung durch den Fokus auf seinen Gesichtsausdruck sehr eindringlich dargestellt (vgl. Scherling 2009 2/09:28-09:30). Weitere *Raststätten*-übergreifende Bögen sind nicht zu ermitteln, dennoch sind beispielsweise Felices Wohnungssuche (vgl. Scherling 2009, 3/06:39-07:26) oder Florians Rückenschmerzen (vgl. Scherling 2009, 4/00:29-04:59) als *Raststätten*-interne Fragestellungen zu werten.

Die emotionale Bindung der SeherInnen wird durch die deutliche Profilierung der Charaktere möglich. Ruth positioniert sich beispielsweise schon von Beginn an als freundliche, aber auch korrigierende und ermahnende Autorität. So verurteilt sie die mangelnde Arbeitsmoral Deszös mit den Worten: „jetzt aber bitte! wir sind ja schließlich nicht zum spaß hier!“ (vgl. Scherling 2009, 4/05:38-05:49), korrigiert, wie vorhin schon erwähnt, die SchauspielerInnen, gibt ihnen Anweisungen (vgl. Scherling 2009, 1/01:12-01:39, 3/05:49-05:52) und ist stets um die Einhaltung der Arbeitszeiten bemüht (vgl. Scherling 2009, 1/10:20-10:31, 2/00:54, 3/05:18-05:24). Gasan wird beispielsweise als etwas chaotischer, lustiger Typ dargestellt, der nicht sehr viel Wert auf Pünktlichkeit legt; Felice als verträumte Studentin positioniert.

Die Eigenschaften der einzelnen Figuren werden unter anderem durch Konflikte sichtbar. So ärgert sich Felice über die horrenden Maklerpreise (vgl. Scherling 2009, 3/07:27-07:30), Florian und Gasan drücken bei der Suche nach dem richtigen Weg ihren Unmut (unter anderem auch über den jeweils anderen) aus und Florian ärgert sich – wenn auch nur kurz – über Felice, die ohne ihn zu fragen die Nummer der Ärztin wählt (vgl. Scherling 2009, 4/02:04-02:08). Diese Konflikte sind nicht nur auf sprachlicher Seite für die LernerInnen interessant, sondern begünstigen auch die Identifikation mit den einzelnen Charakteren.

Innerhalb der Handlung wird ganz auf Bild und Ton gleichen Informationsgehalts verzichtet, da das Bild Situationen zeigt, die verbal ausgehandelt werden. Das Bonusmaterial bildet in diesem Fall eine Ausnahme, da hier ohne Handlungslogik monologisch erzählt wird.

Die Bildgebung und die Montage des Filmes sind weitgehend an menschlichen Bewegungen und Gesichtsausdrücken orientiert. Da allerdings Mimik und Gesprochenes nicht immer miteinander übereinstimmen, wird es möglich gemacht, Gesichtsausdrücke und Stimmungen mit den tatsächlich verwendeten Worten zu vergleichen. Die ZuseherInnen wissen dadurch manchmal mehr als die einzelnen GesprächspartnerInnen, wodurch der Inhalt der gesprochenen Sprache vorbereitet oder relativiert bzw. Humor kreiert wird. Beispielsweise wird im Telefonat mit dem Makler durch Kopfschütteln und den Gesichtsausdruck Felices deutlich, dass sie nicht an dieser Wohnung interessiert ist, obwohl sie sich mit den Worten „ich überleg(e) (e)s mir und ruf(e) später noch mal an!“ (vgl. Scherling 2009, 3/07:16-07:26) verabschiedet.

Die Vorstellung der SchauspielerInnen im Casting wird durch die Schnittfolgen, in der die Selbstpräsentationen der einzelnen SchauspielerInnen alternierend in Ausschnitten gezeigt werden, und durch die einleitende Musik sowie durch das Geräusch der Regieklappe rhythmisiert. Die veränderte Form der Präsentation vergrößert das Rezeptionsinteresse und macht Vergleiche zwischen den einzelnen DarstellerInnen möglich. Während beispielsweise Deszö noch immer damit beschäftigt ist, seinen Namen zu buchstabieren, nutzen die anderen in der gleichen Zeit die Gelegenheit, von ihren Hobbys oder der Familie zu berichten. Somit werden die Unterschiede der Sprechweise und Typen von Beginn an deutlich. (vgl. Scherling 2009, 1/01:46-04:26)

Im Allgemeinen wird sehr darauf geachtet, dass das Gesicht der sprechenden Personen im Bild zu sehen ist. Dazu werden die Menschen im Schuss-Gegenschuss-Verfahren gezeigt (vgl. Scherling 2009, 02:16-02:53), oder (vor allem bei Telefongesprächen) das Bild mit einer halben Wischblende in der Hälfte gespalten, wodurch der/die SprecherIn und die Mimik und Gestik der reagierenden Person zur gleichen Zeit beobachtet werden kann (vgl. Scherling 2009, 1/09:02-10:02, 2/04:37-05:03, 3/05:41-05:48). In zwei Fällen wird nur einE der SprecherInnen im Bild gezeigt (vgl. Scherling 2009, 3/06:39-07:26, 3/1:28-01:14).

In mehreren Szenen ‚spricht‘ zuerst das Bild, bevor verbale Erklärungen folgen, wodurch die Konzentration auf die durch die Bilder erzählten Geschichten gelenkt wird. So erlauben die ersten Eindrücke von der Situation, wie das Schminken vor dem Casting (vgl. Scherling 2009, 1/ 00:28.01:11) oder der Fokus auf die suchenden und teilweise etwas genervten AutoinsassInnen vor dem Streit emotionale Einstimmung auf die Situation (vgl. Scherling 2009, 3/02:08-02:16), was einerseits das Verständnis stützt und andererseits das Interesse vergrößert. Auch als Gasan erklären muss, warum er nicht pünktlich ist, wird die Geschichte mit Geräuschen und Bildern im Stop-Motion-Stil (vgl. Scherling 2009, 3/02:09-03:26) nachgestellt, ohne dass Worte verwendet werden.

Die RezipientInnen werden bei manchen Szenen in eine Position der Wissenden oder Beurteilenden gebracht, was sie im Bezug auf die DarstellerInnen in eine übergeordnete Rolle bringt (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.2): Bereits zu Beginn des Films, beim Casting, sind die DarstellerInnen diejenigen, die sich in dieser Situation bewerben und die ZuseherInnen beobachten aus der Perspektive der Beurteilenden. Aus der eben erwähnten Vorstellungsrunde ist den LernerInnen beispielsweise auch bekannt, dass Jenny zwei Kinder hat, etwas, das Deszö später überraschen wird. Felice, als sie mit dem Makler telefoniert, ist ihrer Mimik nach zu urteilen nicht an der Wohnung interessiert, teilt es aber ihrem Gesprächspartner nicht mit.

Die relevanten Sprechbeiträge sind durchwegs sehr gut verständlich. An manchen Stellen finden sich Gesprächsteile, die nicht gut hörbar, allerdings mehr als Umgebungsgeräusche zu werten sind. Sie tragen zum

Authentizitätseindruck der Szenen bei, sind jedoch für das Verständnis dieser in keiner Weise notwendig.

Jenny: „sind die für mich!“

Deszö: „ja natürlich! herzlichen glückwunsch—“

Jenny: „danke schön danke setz dich ++ (*ich hole mal eine vase setz dich am besten hier gleich hin*)“

Mutter: „können sie gleich mal (ei)ne gurke schälen und schneiden!“

Deszö: „ja natürlich!“ (Scherling 2009, 02/08:19-08:52, vgl. auch 1/00:52-01:08, 2/00:28-00:54/10:42-11:02)

Sonstige Nebengeräusche sind, wenn überhaupt, sehr leise im Hintergrund hörbar und werden während der Gespräche zusätzlich gedämpft.

Die Musik im Film erfüllt verschiedene Funktionen. Neben der akustischen Ausgestaltung des Vorspanns aller *Raststätten* (vgl. u.a. Scherling 2009, 1/00:00-00:28) und der Einleitung aller Teile mit Melodie Nummer vier (vgl. u.a. Scherling 2009, 04:27-04:32) werden stark rhythmisierte bis flächig-melodiose Musikstücke verwendet, um verschiedene Situationen zu begleiten. Musik Nummer zwei ist instrumental mit Gitarre und Keyboard, und wird zur Untermalung von Situationen am Set, wie das Kennenlernen im Schminkraum (vgl. Scherling 2009, 1/00:28-01:19), die gemeinsame Mittagspause (vgl. Scherling 2009, 02/01:12-01:38) sowie als Einleitung zu einer Diskussion unter KollegInnen (vgl. Scherling 2009, 4/05:08-05:40) verwendet. Deszös Einkauf wird ebenfalls mit dieser Musik untermalt (vgl. Scherling 2009, 2/05:50-07:20).

Musik drei ist eine rhythmische Einleitung des Castings, das mit dem Schnitt in Einklang gebracht (vgl. Scherling 2009, 1/01:40-01:49) ist. Nummer sechs wiederum (vgl. Scherling 2009, 3/01:31-03:07) ist modern und mit einer digital veränderten Stimme versetzt, welche den visuellen Effekt der modernen Architektur unterstreicht. Musik acht (vgl. Scherling 2009, 3/08:23-10:28) wird – wie Musik sechs – nur einmal verwendet. Dieser sehr lockere Cha-Cha-Cha-Rhythmus ist während Felices Wohnungsbesichtigung hörbar. Die einzige, personenbezogen wiederkehrende Musik stellt Nummer fünf dar, die bei der Stop-Motion-Sequenz von Gasan (vgl. Scherling 2009, 2/02:16-03:13) und seinem letzten Auftritt mit dem Fahrrad (vgl. Scherling 2009, 4/12:07-12:12) eingesetzt wird und so an die Tendenz dieser Figur, etwas zu spät zu kommen, erinnert.

6.2.3 Themenbereiche des Films

6.2.3.1 Darstellung des Raumes

Der jeweilige Vorspann zu den *Raststätten* zeigt eine Bilderfolge historischer Gebäude, Stadtzentren, Landschaften sowie auch Wohnsilos, Industrieanlagen aus Deutschland, der Schweiz und Österreich. Hier wird also auf eine differenzierte Darstellung der Regionen geachtet, in denen auch Arbeit und Industrie vorkommen, es sind jedoch die einzigen Male, in denen nicht-bundesdeutsche Schauplätze gezeigt werden (vgl. Scherling 2009, 1/00:00-00:22; 2/00:00-00:20; 3/00:00-00:15; 4/00:00-00:15).

Der Ort der eigentlichen Handlung ist München, wobei das historische Zentrum der Stadt nicht präsent ist, sondern nur die ‚moderne Seite‘ Münchens mit dem BMW-Zentrum ins Bild gerückt wird. Der hauptsächliche Aufenthaltsort der Figuren ist der gemeinsame Arbeitsplatz, an dem gedreht, geprobt und Pause gemacht wird (vgl. auch Scherling 2009, 01/00:28-05:17). Es handelt sich hierbei um moderne, helle und schmucklose Räume und einen Garten, den die DarstellerInnen ebenfalls nutzen.

Generell wird die touristische Perspektive wenig eingenommen, bis auf die letzte *Raststätte*, in denen die Figuren planen, gemeinsam auf Urlaub zu fahren. In diesem Planungsgespräch wird jedoch nicht die Präsentation Deutschlands in den Vordergrund gestellt, sondern es werden innerhalb der Diskussion andere, außerhalb Deutschlands liegende Urlaubsdestinationen genannt. (vgl. Scherling 2009, 05:50-06:17)

Im Bereich Wohnen ist auf zwei Beispiele hinweisen: Das erste Mal werden Wohnbereiche gezeigt, als Jenny zu ihrem Geburtstagsfest einlädt (vgl. Scherling 2009, 2/07:58-10:04) und später, als Felice eine Wohnung besichtigt, die sie gerne mieten möchte (vgl. Scherling 2009, 3/08:07-12:17). Kurz taucht eine dritte Wohnung, jene von Gasans, auf, die jedoch nur sehr spärlich im Bild zu sehen ist (vgl. Scherling 2009, 2/02:16-02:49). Durch die Kenntnisse über den Beruf und den familiären Hintergrund der Figuren ist es leichter, deren Wohnsituation zu beurteilen: Wie wohnt eine Studentin, wie eine junge Familie?

Ebenfalls werden die damit zusammenhängenden Ängste oder Schwierigkeiten thematisiert.

Sonstige Schauplätze sind ebenfalls Orte, an denen die handelnden Figuren etwas erledigen müssen: sich für den ‚Film im Film‘ in einer Sprachschule anmelden (vgl. Scherling 2009, 1/05:40-07:44), Informationen über einen Urlaub im Reisebüro einholen (vgl. Scherling 2009, 4/07:14-09:56), Einkaufen (vgl. Scherling 2009, 2/05:50-07:32), mit dem Bus an den Drehort fahren (vgl. Scherling 2009, 3/01:48-04:53) und zum Arzt gehen (vgl. Scherling 2009, 4/03:00-04:59). Vor jeder Szene werden kurze Bildeindrücke gegeben, die dem leichteren Verständnis der Situation dienen. Diese Umgebungsbilder stehen jedoch während der gespielten Szenen zugunsten der gezeigten Figuren im Hintergrund.

6.2.3.2 Dargestellte kulturelle Praktiken

Wie im vorigen Kapitel bereits angedeutet wurde, wird in diesem Film großer Wert auf die Vermittlung menschlicher Alltagshandlungen gelegt. Schon zu Beginn des Filmes wird das von der Regisseurinnenfigur Ruth mit folgenden Worten beschrieben:

„[...] einen film mit vielen bildern! und informationen! + er zeigt den alltag in deutschland! + und wie man sich hier zurechtfinden kann!“ (Scherling 2009, 1/01:20-01:31)

Die Intention der LehrwerksautorInnen, die LernerInnen zu mehr Handlungsfähigkeit zu verhelfen, wird auch in dieser Zielformulierung innerhalb des Films deutlich, da die meisten Sequenzen alltägliche Situationen beschreiben.

Als Norm wird hier das SchauspielerInnenteam begriffen, allerdings sind die acht Personen von ihrer sozialen Situation her sehr unterschiedlich. Innerhalb dieser Gruppe gibt es acht Männer und Frauen, die teilweise akademische Bildung haben, alleine sind oder Familie und Kinder haben und die mit oder ohne Migrationshintergrund in München leben. Zudem werden die individuellen Eigenheiten der Figuren sehr hervorgehoben (siehe dazu Kapitel 6.2.2). Durch

die gemeinsame Arbeit bietet sich ein Grund des Zusammentreffens dieser unterschiedlichen Biografien.

Der Wohnbereich kommt, wie bereits erwähnt, mehrmals im Film vor: Die mit den einzelnen Räumen zusammenhängenden und den Situationen entsprechenden Handlungen werden entweder gezeigt (vgl. Scherling 2009, 2/02:16-02:49, 08:19-09:42), oder im Gespräch während der Wohnungsbesichtigung versprochen (vgl. Scherling 2009, 3/08:07-12:27), was eine leichte Einordnung der Tätigkeiten im Haushalt und somit Reflexion über die ähnliche bzw. unterschiedliche Nutzung der Wohnräume in verschiedenen Kulturkreisen erlaubt.

Wohnen spielt auch über den eigentlichen Wohnraum hinaus eine wichtige Rolle für die Figuren, die kaputte Haushaltsgeräte ersetzen oder neue Wohnungen suchen müssen. Geld ist unter anderem hier ein einschränkender Faktor für die Charaktere, die beim Kauf eines neuen Geräts – „hundertfünfzig euro is(t) (ei)n bisschen viel für mich“ (Scherling 2009, 1/09:02-10:02), „das ist zu teuer“ (Scherling 2009, 3/05:58-06:22) – auf den Preis achten müssen, oder denen die hohen Mietpreise in München Wohnungssuchende Schwierigkeiten bereiten (vgl. Scherling 2009, 3/06:39-07:26, vgl. auch 3/13:26-13:34). Auch in anderen Bereichen ist Geld ein wichtiges Kriterium für die Figuren, wenn zum Beispiel die Ausgaben für eine Reise – „es darf nicht so teuer sein!“ (Scherling 2009, 4/07:42-07:47) – nicht zu hoch sein dürfen, damit es sich alle aus der Gruppe leisten können.

In Bezug auf Geldmangel, aber vor allem auf zwischenmenschliche Beziehungen sind Ärger und Enttäuschung zu erleben; Reaktionen, die teilweise auch versprochen werden (siehe dazu Kapitel 6.2.4).

6.2.3.3 Geschlechterrollen

Die Stellung von Mann und Frau ist auf den ersten Blick gleichwertig, da in Diskussionen unter KollegInnen kein Unterschied in der Wertigkeit der Äußerungen auszumachen ist. Frauen kommen in beruflich guten Positionen vor: Ruth leitet das SchauspielerInnenteam bzw. die Ärztin, die Florian betreut, ist ebenfalls eine Frau.

Trotzdem kommt der Film nicht ohne einige gängige Klischees aus. Beispielsweise wird ein Stereotyp bedient, als über die große Menge an Gepäck der Frauen gescherzt wird (vgl. Scherling 2009, 4/11:03-11:27). Darüber hinaus wird den Frauen vorwiegend eine mütterliche Rolle zugeschrieben. Während die Männer keine Äußerungen zum Thema Partnerschaft oder Kinder tätigen, werden die Frauen sofort als Mütter identifiziert (vgl. Scherling 2009, 1/02:02-03:16, 1/10:12-11:04). Einzig die Studentin Felice berichtet nicht über eine eigene Familie (vgl. Scherling 2009, 1/02:52), wird jedoch auch in einer sehr fürsorglichen, mütterlichen Rolle gezeigt, als Florian krank ist (vgl. Scherling 2009, 4/01:36-02:08).

Deszöcs wird ebenfalls als hilfsbereit dargestellt, seine Dienste beim Kochen und Einkaufen sind jedoch eher als Galanterie als freundschaftliche Hilfe Jenny gegenüber zu werten. Der Mann von Jenny kommt, im Gegensatz zu Jennys Verehrer, erst spät und bietet keine Hilfe an (vgl. Scherling 2009, 02/08:09-09:27). Männer sind sowohl was Kinderbetreuung, als auch die Haushaltsarbeit betrifft, nicht in die Arbeitsabläufe involviert.

6.2.3.4 Ethnische Gruppen

Die wichtigsten Personen sind die der Filmgruppe, zu denen vier Frauen und vier Männer gehören. Die Hälfte der SchauspielerInnen sind aus verschiedenen Regionen Deutschlands kommende Menschen ohne Migrationshintergrund, der andere Teil der DarstellerInnen hat familiäre Verbindungen in Russland, in der Türkei und in Ungarn. Zudem kommen Angestellte im Kurs- und Reisebüro, ein Makler am Telefon, zwei ältere Damen, die bei Wohnungsbesichtigung bzw. Kühlschrankkauf auftreten, und die Familie Jennys vor.

Der Zielgruppe des Lehrwerks entsprechend sind MigrantInnen der ersten und zweiten Generation in diesem Lehrwerk vorhanden. Die Mehrsprachigkeit und Besonderheiten in der Biographie werden bereits im ersten Kapitel hervorgehoben, indem auch nicht deutschsprachige Grußformeln verwendet werden und Gasan und Ememkut im Bonusmaterial über ihre Kindheit in Deutschland erzählen, wovon in weiterer Folge die Rede sein soll.

Im Beitrag von Ememkut wird nicht nur die Hierarchie zwischen Russisch, seiner Muttersprache, sondern auch jene zwischen dem bayrischen Dialekt und deutscher Hochsprache, deutlich. Zudem erwähnt er die Sprache als Zeichen der Familien- oder Gruppenzugehörigkeit und identitätsstiftenden Faktor:

„die kindergärtnerinnen haben sich anscheinend gedacht! äm wenn die armen ausländerkinder wenn die deutsch in bayern lernen dann müssen wir aber dermaßen aufpassen dass die + ja keinen bayrischen akzent bekommen! [...] ich kann bis heute kein einziges wort bayrisch obwohl ich (e)s gerne könnte→ [...] als teenager hat mir das nich(t) sehr gut gefallen da da dacht(e) ich das ist uncool und äm hab(e) mich dem so ein biss(er)l verweigert→ und dann um ein haar fast auch die russische sprache verlernt!“ (Scherling 2009, 1/11:00-12:37)

Gasan, dessen Geburtsstadt München ist, beschreibt seine Identität als bayrischer Türke und die fehlende Akzeptanz der TürkinInnen, die nicht verstehen können, dass es Deutschland ebenfalls Menschen gibt, die sich als TürkinInnen verstehen, und auch als solche gesehen werden möchten und die ihre regionalen Unterschiede nicht nur in der Türkei, sondern auch im deutschsprachigen Raum erleben.

„ich bin in münchen geboren meine eltern kommen eigentlich aus der türkei ä [...] die taxifahrer in der türkei fragen immer→ wo kommst du her dann sag ich aus münchen und dann sagen die immer nein nein aber wo kommst du so richtig her ich sag aber aus münchen weil es gibt aus sarikamis und aus bitlis und aus münchen gibt (e)s auch türken und wenn ich türken aus berlin treffe oder aus dortmund dann sagen die du klingst voll bayrisch wenn du deutsch redest!“ (Scherling 2009, 12:38-14:28)

Was den Gesprächsbeiträgen gemeinsam ist, ist der Zugang zur Mehrsprachigkeit bzw. zu einer mehrfachen kulturellen Zugehörigkeit als zusätzlicher Aspekt im Leben dieser Männer, der manchmal zu Krisen führen kann, jedoch im Endeffekt als bereichernd erlebt wird. Die hier vorgestellten MigrantInnen führen erfolgreiche Migrationsgeschichten und wirken wie ‚Vorzeigemodelle‘. Auf Diskriminierung mit ethnischem Hintergrund wird hier nicht eingegangen.

In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, dass in beiden Gesprächsbeiträgen die Selbstbezeichnung „Ausländerkind[er]“ verwendet wird,

was vermutlich der Kindheit dieser Figuren eine weit verbreitete Bezeichnung für Kinder nicht deutscher Muttersprache war, heute jedoch in offiziellen Kontexten nicht mehr Verwendung findet. Über diesen Begriff, der die Entwicklung der Sichtweise der Mehrheitsgesellschaft auf MigrantInnen reflektiert, wird bedauerlicherweise im Zusatzmaterial nicht weiter informiert.

In der Filmhandlung wird Migration weiter nicht thematisiert und Konflikte werden im ersten Teil des Films nur in der Situation ausgetragen, sodass sie über die Handlung verständlich werden können. Den wachsenden Sprachkenntnissen der LernerInnen entsprechend wird auf der Folge-DVD mehr diskutiert, unter anderem auch über die Frage des Respekts vor verschiedenen (u.a. religiösen) Lebensweisen (vgl. Langenscheidt KG 2009, Berliner Platz 2 NEU, Transkript).

6.2.4 Gesprochene Sprache

Einen großen Teil der Sprechsituationen nehmen informelle Gespräche unter den KollegInnen ein. Diese Gespräche decken weitgehend die behandelten Inhalte ab, wie etwa Kühlschranksuche (vgl. Scherling 2009, 1/08:10-10:38), Wegsuche (vgl. Scherling 2009, 3/02:17-04:53), Gesundheit (vgl. Scherling 2009, 4/00:29-02:08), Reiseplanung (vgl. Scherling 2009, 4/05:08-07:13), oder Zeit (vgl. Scherling 2009, 2/00:28-03:40) und sich Verabreden (vgl. Scherling 2009, 2/03:56-05:42) ab. Zudem finden wir Small Talk auf der Geburtstagsparty (vgl. Scherling 2009, 2/08:19-10:04) oder vor der Abfahrt in das gemeinsame Wochenende (vgl. Scherling 2009, 4/10:42-13:00).

Das Casting ist zwar eine offizielle Situation, die SchauspielerInnen sprechen aber betont locker und ungezwungen (vgl. Scherling 2009, 1/01:46-04:26). Ebenso verhält es sich beim Telefonat zwischen Ruth und Florian, das zwar beruflichen Inhalts, aber vom Ton her sehr kollegial gestaltet ist (vgl. Scherling 2009, 3/00:28-01:14).

Im offiziellen Bereich sind einige Telefongespräche zu nennen: Informationen zu einem gebrauchten Kühlschrank werden erfragt (vgl. Scherling 2009, 1/09:02:10:02), es wird eine Wohnungsanfrage zuerst für den Film geübt (vgl. Scherling 2009, 3/05:41-06:31) und dann ‚real‘ durchgeführt (vgl. Scherling

2009, 3/06:39-07:26), ein Termin beim Arzt ausgemacht (vgl. Scherling 2009, 4/2:19-02:53) oder die Urlaubsdestination beim Reisebüro bestätigt (vgl. Scherling 2009, 4/09:57-10:18).

Face-to-face-Gespräche, die im (halb-)offiziellen Bereich angesiedelt sind, kommen zu ebenso unterschiedlichen Anlässen vor: Es wird zum Casting begrüßt (vgl. Scherling 2009, 1/01:12-01:39) nach dem Weg gefragt (vgl. Scherling 2009, 3/03:55-04:33), eine Wohnung besichtigt (vgl. Scherling 2009, 3/08:07-12:27), die Anmeldung in der Arztpraxis gemacht (vgl. Scherling 2009, 4/03:00-03:49), mit der Ärztin gesprochen (vgl. Scherling 2009, 4/03:50-04:56), sowie sich im Reisebüro nach Informationen für einen Urlaub erkundigt (vgl. Scherling 2009, 4/07:25-09:56).

Die SprecherInnen äußern sich zumeist in normaler bis eher schneller Geschwindigkeit, mit Ausnahme der Gespräche, die für den ‚Film im Film‘ geübt oder gedreht werden: Diese Beiträge werden etwas langsamer und deutlicher artikuliert als die, die ‚reale‘ Situationen widerspiegeln sollen (vgl. Scherling 2009, 1/04:33-07:44, 2/04:33-05:17; 3/05:41-06:31).

Im Bonusmaterial, in dem die Personen einen zum Thema passenden, persönlichen Kommentar abgeben, wird nicht in erster Linie auf das Niveau der LernerInnen, sondern auf die Natürlichkeit des Sprachflusses geachtet (vgl. Burger 2010, S. 1). Diese Aufnahmen wirken zum Großteil nicht einstudiert, sondern, wie auch im Begleitmaterial betont wird, „spontan und authentisch“ (Burger 2010, S. 1) – was an folgenden Beispielen verdeutlicht werden kann:

„da kling(e) ich wie ein kleines ausländerkind *tatsächlich noch das ist interessant also* ich hab(e) auch nicht sauber türkisch gesprochen“ (Scherling 2009, 1/12:38-14:28)
„also ich kann bis heute kein einziges wort bayrisch obwohl ich (e)s gerne könnte→ und ++ ich bin froh dass ich (e)s wenigstens verstehe ++ *na äm: + tja* ru russisch rede ich eigentlich mittlerweile nicht mehr sehr viel *irgendwie*“ (Scherling 2009, 1/11:00-12:37)

Wir finden hier Elisionen des Schwa-lautes sowie des ‚e‘ bei ‚es‘, die aus phonetischer Hinsicht auf Spontaneität hindeuten. Weiters sind die Pausen, die teilweise mit Phrasen, Wörtern oder Lauten überbrückt werden (siehe kursive

Hervorhebung) und das Zögern oder Wiederholen von Wörtern oder Wortteilen Zeichen der freien Rede.

Die niedrigere Kohärenz im gesprochenen Text wird unter anderem durch die additive Reihung der Inhalte sichtbar:

„u:nd sonst mache ich gerne musik↑ u:nd schaue gerne filme→ und ++ genau! ++ u:nd hab(e) noch nicht gelernt wie auch spanisch zum mitnehmen oder zum hieressen heißt!“ (Scherling 2009, 1/12:38-14:28)

Kausale Nebensätze mit „weil“ werden, dem mündlichen Usus entsprechend, teilweise als Hauptsätze realisiert, wie es folgend der Fall ist:

„weil + seither hat auch meine schwester ihren traummann gefunden!“ (Scherling 2009, 2/10:12-11:04)
„an meinem zimmer ist noch ein balkon mit dran (da)s is (t) ganz schön weil der geht nach süden raus!“ (Scherling 2009, 3/12:35-13:06)

Besonders für den mündlichen Sprachgebrauch sind die zahlreichen Elisionen typisch, die individuell distribuiert werden und vor allem in weniger formellen Situationen zu finden sind. Nächstes Beispiel illustriert diesen Umstand sehr gut: Jenny neigt zu sehr starken Auslassungen, wie im ersten Zitat erkenntlich ist, spricht aber in formelleren Situationen ohne diese, was man unter anderem in der zweiten Aussage erkennen kann.

„(da)s is (t) eigentlich günstig + ruf(e) ich gleich mal an“ (Scherling 2009, 1/8:43-8:52, vgl. auch 03:56-5:42)
„guten tag mein name ist stölken! ich rufe wegen der anzeige! an ist der kühlschrank noch da!“ (Scherling 2009, 1/09:02-10:02, vgl. auch 4/07:25-10:18)

Wendungen des mündlichen Sprachgebrauchs werden im Film situationsadäquat verwendet. So sind Ausrufe wie „mensch“ (Scherling 2009, 1/04:57) oder die Graduierung mit „voll“ (Scherling 2009, 1/12:38) oder „superviel“ (Scherling 2009, 3/8:23) zu finden. Sprichwörter kommen ebenfalls den Situationen entsprechend vor: „die is(t) fit wie (ei)n turnschuh!“ für die sportliche Felice (Scherling 2009, 4/01:16-01:22) oder „schönheit hat ihren preis!“ für deren getätigte Anstrengungen (Scherling 2009, 4/01:28) oder

„genau fragen kostet ja nichts!“ beim Entschluss, sich im Reisebüro über Angebote zu informieren (Scherling 2009, 04/07:09-07:11).

Es kommen auch Situationen mit sehr starker emotionaler Beteiligung vor, in denen die Figuren genervt oder verärgert sind. Felice schimpft den Wucherpreise verlangenden Makler nach dem Telefonat „idiot“ (Scherling 2009, 3/07:26) und Olga macht ihrem Unmut über die lange Autofahrt mit den Worten: „machen wir hier eine stadtrundfahrt oder was!“ (Scherling 2009, 02:17-02:22) Luft. In derselben Szene wird nicht nur Olgas Ärger deutlich, sondern auch der fahrende Florian und sein Beifahrer Gasan geraten fast in einen Konflikt:

Olga: „wo sind wir eigentlich hier!“

Gasan: „ich glaub(e) wir sind hier wirklich falsch da vorne musst du links abbiegen!“

Florian am Steuer, er hält an und spricht in Richtung Gasan.

Florian: „sag mal + fahr(e) ich! oder fährst du!“

Gasan: „ja ich mein(e) ja bloß! hast du denn keinen stadtplan“

Florian: „schau mal da im handschuhfach!“ (Scherling 2009, 3/02:45-03:14)

Florian fühlt sich kritisiert, was sich durch seine Körpersprache und die Worte „sag mal“ ausdrückt. Gasan wendet daraufhin eine Ausweichstrategie an, indem er mit „ja ich mein(e) ja bloß“ auf einen möglichen Lösungsansatz lenkt.

Alle AkteurInnen sprechen weitgehend bundesdeutsches Standarddeutsch, wobei manchesmal leichte dialektale Einfärbungen oder Akzent zu vernehmen sind. Österreich oder die Schweiz finden nur in den Bildern des Vorspanns zur ersten *Raststätte* Erwähnung, werden aber nicht durch DarstellerInnen repräsentiert.

Begrüßungen werden neben einer Szene, in der das Kennenlernen und Vorstellen für den Film geprobt wird (vgl. Scherling 2009, 1/05:00-05:17), entsprechend in die Situationen eingebettet. Während es sowohl zu Beginn des Films, als auch später unter den KollegInnen sehr legere Art von Begrüßung ist, „(ja) (hallo) (guten tag) (hi)“ (Scherling 2009, 1/00:55-00:56, vgl. auch 2/09:31-09:38, 4/11:03-11:27), sind andere, förmlichere Gespräche auch dem Kontext entsprechend höflicher realisiert. So ist „guten tag“ (Scherling 2009, 1/05:40, vgl. u.a. auch 1/09:04, 3/05:45) die häufigste Begrüßung, aber auch

„entschuldigung“ (Scherling 2009, 3/03:53) wird als Begrüßung eines Mannes auf der Straße verwendet.

Die Überleitung von Begrüßungsformeln zum eigentlichen Thema des Gespräches wird sowohl im privaten als auch im (halb-)offiziellen Bereich angemessen signalisiert, wie im folgenden Beispiel ersichtlich ist.

Frau Schönhaus: „guten tag frau lembeck!“
Felice: „guten tag frau schönhaus—“
Frau Schönhaus: „kommen sie rein!“
Felice: „danke schön“
Frau Schönhaus: „haben sie (e)s gleich gefunden!“
Felice: „ja ja das war kein problem!“
Frau Schönhaus: „gut →dann fangen wir mal an!“
(Scherling 2009, 08:07-08:22, vgl. u.a. auch 2/08:19-09:04, 3/06:39-06:57)

Emotionale Beteiligung der SchauspielerInnen äußern sich, wie es bereits an mehreren Stellen erwähnt wurde, sowohl im lexikalischen Bereich, als auch an wenigen diskursiven Merkmalen, die sich in Unterbrechungen (vgl. Scherling 2009, 3/06:39-07:26) oder Redebewertungen (vgl. Scherling 2009, 4/05:38-05:40) ausdrücken.

6.2.5 Übungen und Aufgaben

Als Ziele der Übungen werden die Anwendung der verschiedenen Hörstile, „Einstimmung“, „Vorentlastung“, „Einbeziehen und Anwenden der Vorkenntnisse“, „Verständnishilfe“ und „Verständnissicherung“ genannt. Durch die Vielzahl an „offene[n] Aufgaben und Übungen“ soll der Umgang mit der Individualität der LernerInnen erleichtert werden, indem sie sich aktiv-kreativ mit den rezipierten Inhalten auseinandersetzen. (vgl. Burger 2010, S. 3)

Die Übungen zu den rezeptiven Fertigkeiten im Buch sind jedoch auf Detail- oder selektives Verstehen ausgerichtet (Lemcke et al. 2009, S. 40, 76, 111, 148) und dienen auch laut LehrerInnenhandbuch der „Wiederholung“ (Kaufmann et al. 2010, S. 31) oder „Verständnissicherung“ (Kaufmann et al. 2010, S. 31, 49, 67, 86). Zu den Übungsschemen gehören die Beantwortung von Fragen, Fehlerkorrektur in einer Textvorlage sowie das Lesen von Annoncen und Notizen. Erst in der letzten *Raststätte* wird in einer rezeptiven

Übung Globalverstehen, in der darauf folgenden Hypothesenbildung gefordert. Zur PartnerInnen- oder Gruppenarbeit wird im Buch nicht angeregt, sondern nur die Kontrolle im Plenum oder dem/der NachbarIn im Handbuch erwähnt (Kaufmann et al. 2010, S. 31, 49, 67, 86). Produktive Fertigkeiten werden in einer Meinungsäußerung über ein passendes Geschenk (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 76) sowie als Hypothesenbildung zum Fortgang der Handlung (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 148) angeregt. Lesetexte sind jeweils drei Einkaufszettel (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 76), Wohnungsannoncen (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 111) und Urlaubsangebote (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 148), aus denen der zur Handlung passende Text ausgewählt werden soll.

Die im Internet abrufbaren Arbeitsblätter werden theoretisch nicht so im Detail beschrieben wie die des Buches, globale Kommentare finden sich jedoch online in einem zusätzlichen Ratgeber, in welchem die integrative Behandlung aller Fertigkeiten (unter besonderer Berücksichtigung des Hörens, Sehens und Hör-Sehens) betont wird, die „vor, während und nach dem Sehen“ eingesetzt werden sollen, um die LernerInnen auf die Inhalte vorzubereiten oder ihre Vorerfahrungen zu aktivieren und ihnen „Verständnishilfe und Verständnissicherung“ zu geben. Neben dem Verstehen wird die Weiterbearbeitung der Inhalte betont, die den LernerInnen die Gelegenheit geben soll, ihre Meinung zu äußern oder die Handlungen selbst weiterzuerzählen. In den Übungen und Aufgaben sollen verschiedene Hörstile trainiert werden; „globale[s], selektive[s] oder detaillierte[s] Verstehen“ wird genannt. (vgl. Burger 2010, S. 1-2)

Auffallend ist die genaue Beschreibung der Rezeptionsmöglichkeiten im Unterricht und deren Funktion, die neben dem Rezipieren einer ganzen Szene und wiederholtem Hör-Sehen einzelner Teile auch isoliertes Sehen ohne Ton oder Hören ohne Bild einschließt. (vgl. Burger 2010, S. 2)

Ab *Raststätte* zwei werden Phasen des Sehens ohne Ton im Begleitmaterial angeführt. Sie werden dazu genutzt, die Konzentration auf Mimik und Körpersprache zu lenken und dadurch Meinungsäußerungen über die Geschehnisse zu evozieren (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 14, 17), Wortschatz mit Fragen wie „Welche Räume sehen Sie?“ (Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 12) oder die zu den

Bildern passenden Dialoge zu produzieren (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 8, 17). Der Film selbst und dessen Darstellungsformen werden ausschließlich in der ersten Station mit der vorbereitenden Frage nach einem/einer LieblingsschauspielerIn eingeleitet und weiters mit den Beobachtungsfragen „Wer? Was? Wo? Wie? Atmosphäre? [...] Achten Sie auch auf die Musik“ (Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 1) gestreift, jedoch in den weiteren Arbeitsmaterialien nicht mehr aufgegriffen.

Das alleinige Hören ohne Bild wird zwar – wie schon erwähnt – als Hörmethode vorgestellt, allerdings in den Übungen nicht praktisch umgesetzt. Im Bereich der Rezeptionsstile ist positiv anzumerken, dass zu Beginn einer jeden *Raststätte* (sehendes oder seh-hörendes) Global- vor Detail- oder selektivem Verstehen trainiert wird, was den Lernenden die Einordnung des Gesprächs in einen Kontext erleichtert (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 1, 6, 10, 14). Innerhalb der einzelnen Themenkomplexe wird bei manchen Aufgabenstellungen auf die Phase des globalen Hörens verzichtet (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz NEU. Übungen, S. 3, 4, 7, 11, 12, 14-15). Hierbei ist anzumerken, dass es sich durchwegs um Kurzdialoge handelt, die den einfacheren ‚Film-im-Film‘-Szenen angehören und/oder in sehr ähnlicher Form im Lehrbuch behandelt werden (vgl. Lemcke et al. 2009, S. 10, 34, 47, 89, 126, 135).

Das Bonusmaterial wird mit Detailfragen verschiedener Art bearbeitet. Während in *Raststätte* eins mittels Zuordnungsübungen Verständniskontrolle gewährleistet wird (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 4), ist es in der darauf folgenden eine Richtig-Falsch-Übung (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 9). In *Raststätte* drei wird das Verständnis mittels zu vervollständigenden Satzhälften (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 13), in der Nummer vier mit einem auszufüllenden Raster (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 17) kontrolliert.

Die zwei im Zusatzmaterial vorhandenen Lesetexte (vgl. Langenscheidt KG : *Berliner Platz 1 NEU*. Übungen, S. 4, 16) sind fehlerhafte Zusammenfassungen

der im Film dargestellten Handlung, die von den LernerInnen korrigiert werden sollen und so das mündliche und schriftliche Detailverstehen überprüfen.

Neben dem Notieren wichtiger Informationen in Lückentexten etc. ist dem Schreiben ab *Raststätte* zwei Platz gewidmet: Hier werden die LernerInnen angehalten, einen möglichen Dialog der zuvor nur gesehenen, nicht gehörten Szene in Sprechblasen zu schreiben (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 8). Die kreative, emotionale Auseinandersetzung ist beim Schreiben von Briefen und Postkarten möglich. So werden die Lernenden gebeten, eine Karte an eine Figur zu schreiben (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 9), aus der Sicht einer DarstellerIn über eine Sequenz zu berichten (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 13) oder die Handlung fortzuspinnen (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 17).

Reproduzierendes Sprechen (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 2, 3, 6, 11) ist vor allem in der ersten und zweiten Station vorhanden und wird mit den entsprechenden Redemitteln in Sprechblasen erleichtert. Diese Art von mündlicher Produktion ist im Anschluss an bereits erwähnte ‚Film-im-Film‘-Szenen oder im Buch behandelte Übungsdialoge (siehe oben in diesem Kapitel) angesiedelt. Weiters werden die TeilnehmerInnen angehalten, die Szenen nachzustellen oder in ähnlichen Situationen eine solche Rolle auszufüllen (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 8, 13, 17). Ab *Raststätte* zwei wird auch freie Meinungsäußerung, wie etwa „Diskutieren Sie über Ihre Ideen“, gefördert (Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, S. 7, vgl. auch 9, 12, 14). Zudem wird das Vorstellen von Ergebnissen (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, 10) und das Berichten von persönlichen Erlebnissen mit dem Film als Impuls (vgl. Langenscheidt KG 2010: Berliner Platz 1 NEU. Übungen, 14) angegeben.

In den Aufgaben und Übungen werden verschiedene Sozialformen angeregt, die zur gemeinsamen Kontrolle, Diskussion, Ideensammlung oder Erarbeitung eines gemeinsamen Dialogs dienen.

6.2.6 Zusammenfassung *Berliner Platz NEU*

Der Film *Berliner Platz NEU*, der eine SchauspielerInnengruppe beruflich und privat zeigt, stimmt mit den im Lehrbuch behandelten Themen zu einem Großteil überein. Die SchauspielerInnengruppe, die aus Menschen mit und ohne Migrations- bzw. akademischem Hintergrund besteht, wird als Ankerpunkt der Handlung begriffen.

Eine Besonderheit dieser dramaturgischen Gestaltung ist die Einführung eines ‚Film im Film‘, der es erlaubt, Vorstellungssituationen und leichtere Dialoge logisch in die Handlung zu integrieren. Es sind zudem einige Spannungsbögen zu erkennen, die gemeinsam mit den hervorgehobenen Charakteren der Filmfiguren das Interesse an der Handlung stützen. Die Kameraführung ist stark bewegungs- und weniger umgebungsorientiert. Die RezipientInnen erhalten einen Wissensvorsprung gegenüber den Filmfiguren, was eine wertschätzende, sympathischen Grundhaltung (siehe Kapitel 3.2.1.2) ausdrückt und Humor kreiert. Die vorhandene Musik wird teilweise wiederholt eingesetzt, in einem Fall auch leitmotivisch benutzt und somit als handlungstragendes Element verwendet.

Die Deutschlandorientierung ist in diesem Film ebenfalls zu bemerken. Allerdings wird durch das Personeninventar der Blick auf Deutschland (mit dem Handlungsort München) vielfältiger gestaltet. Touristische Ziele spielen in diesem Film keine Rolle, die alltäglichen Aufenthaltsorte der Menschen (Arbeitsplatz, Wohnung, Straße, Arzt, Sprachschule) werden in den Handlungen gezeigt.

Die präsentierten Alltagssituationen verlaufen nicht immer reibungslos: Geld- oder Beziehungsprobleme sind auch Teil der Handlung. Im Bereich Geschlechterdifferenz ist zahlenmäßige Ausgeglichenheit zu bemerken; der Film bedient jedoch einige Klischees, die von einem sehr traditionellen Rollenverständnis zeugen. Mit dem Punkt der ethnischen Unterschiede hingegen wird sehr sensibel und wertschätzend umgegangen, die (sprachliche, kulturelle) Besonderheit und gleichzeitige Gleichwertigkeit innerhalb des Teams wird hervorgehoben und Biographien werden als Identifikationsangebot für die Lernenden vorgestellt.

In puncto Gespräche, die sowohl offiziell als auch inoffiziell sind, ist zuerst deren weitgehende Verständlichkeit zu nennen. Die gesprochene Sprache wirkt intonatorisch und in Bezug auf die Lexik sehr natürlich und spontan. Zögern, Pausen und HörerInnensignale sowie Bezeugungen starker emotionaler Beteiligung der Figuren werden deutlich gemacht.

Die im Buch angebotenen Arbeitsaufträge sind eher geschlossene Übungen. Im online abrufbaren Videotrainer hingegen finden sich vielfältigere Aufgaben- und Übungsformen, die Global-, selektives und Detailverstehen (Hören, Sehen, Hör-Sehen) trainieren und die LernerInnen zu Hypothesenbildung und/oder mündlicher wie schriftlicher persönlicher Auseinandersetzung bringen.

7 Fazit und Ausblick

Das filmische Medium ist im Gegensatz zu schriftlichen oder auditiven Texten ein relativ neues im Sprachunterricht und weder in der Fachdiskussion noch im Unterricht fix verankert. Die in der Fachliteratur vorhandenen Publikationen beschäftigten sich vorwiegend mit dem Einsatz von Original-, also nicht für den Unterricht produzierten Filmen, begründeten diese theoretisch und veranschaulichten deren praktische Umsetzung mithilfe geeigneter Aufgaben und Übungen.

In den letzten Jahren bekommt das Medium durch das größer werdende Angebot an lehrwerkbegleitenden Sprachlehrfilmen eine zusätzliche Relevanz im Unterrichtsgeschehen. Auf den Sprachlehrfilm als Unterrichtsmedium wirken im Gegensatz zum Originalfilm nicht nur filmästhetische, sondern auch aus dem Kontext des Lehrwerkes bedingte Einflussfaktoren ein. In vorliegender Arbeit werden Kriterien für beide Einflussbereiche dieser speziellen Form des Films aufgestellt, anhand derer ein Sprachlehrfilm produziert bzw. analysiert werden kann. Zweiteres erfolgt auch im praktischen Teil dieser Arbeit.

Um geeignete Kriterien aufstellen zu können, ist es zunächst notwendig, den filmischen Text als einen zu begreifen, in dem nicht nur sprachliche, sondern auch weitere visuelle und akustische Reize auf die RezipientInnen einwirken. Diese Unterschiede zum schriftbasierten Text müssen in der Produktion, unterrichtlichen Bearbeitung und natürlich auch in der wissenschaftlichen Analyse berücksichtigt werden.

Das Unterrichtsmedium kann seine Wirkung (wie bspw. Aufmerksamkeitssteigerung, Antrieb des Lernprozesses durch erhöhte Motivation, oder verstärkte Merkleistung durch Visualisierung) nur dann optimal entfalten, wenn alle darin vorkommenden Ebenen, und nicht nur die gesprochene Sprache, beachtet werden. Dies ist sowohl im Filmmaterial selbst, das ästhetisch und dramaturgisch attraktiv gestaltet sein soll, als auch in den Aufgaben und Übungen begründet. Bei manchen ExpertInnen zeichnet sich eine Bevorzugung fiktionaler Filme ab, da diese tendenziell eine höhere

emotionale Einbindung und somit die motivationale Überbrückung bei Verständnisproblemen gewährleisten.

Innerhalb des Lehrwerks ist eine Verzahnung mit den im Buch vorgegebenen Themenschwerpunkten durchaus sinnvoll; die geringen Sprachkenntnisse der AnfängerInnen sollten im Sinne der Authentizität jedoch bei Themen- und Wortwahl nicht zur einzigen Orientierungsinstanz gemacht werden. Die Frage nach ‚Echtheit‘, also der emotionalen Nachvollziehbarkeit, stellt sich nicht nur auf sprachlicher Ebene, sondern auch in der Dramaturgie: Es ist eine Herausforderung für die ProduzentInnen des Sprachlehrfilmes, alle Themenfelder logisch in einen Handlungsablauf zu integrieren und damit eine ansprechende Geschichte zu erzählen, wozu die Authentizität der gesprochenen Sprache und auch der dargestellten Handlung einen entscheidenden Beitrag leisten. Zur Erreichung von filmischer Glaubwürdigkeit tragen sowohl Kamera und Schnitt sowie entsprechende Tonqualität, als auch der Einsatz von musikalischen Elementen bei.

Im Bereich der gesprochenen Sprache ist – analog zu Hörtexten – bei Prosodie, Wortwahl und diskursiven Merkmalen auf höchstmögliche Authentizität zu achten. Der Film ist jedoch nicht nur Dokument sprachlicher Phänomene, sondern auch ein kulturelles Produkt und formt ein Bild über die Kultur des Zielsprachenlandes mit. Das Vorkommen von SprecherInnen aus unterschiedlichen deutschsprachigen Regionen ist somit nicht nur von sprachlicher Relevanz, sondern gibt auch Auskunft über die vielfältigen Lebensrealitäten innerhalb der Gesellschaft.

Ebenso verhält es sich mit der Präsentation des deutschen Sprachraumes, die in einem solchen Film getätigt wird, deren Umgang mit den im Land lebenden, verschiedenen ethnischen Gruppen, mit der transportierten Auffassung von Geschlechterrollen und alltäglichen kulturellen Praktiken und der darin enthaltenen Frage nach der als Norm begriffenen gesellschaftlichen Schicht. Pluralität in der Darstellung und offenere Handlungsmuster mit mehr Spielraum für Interpretation im filmischen Material sind wichtige und notwendige Bemühungen dahingehend, stereotypisierende Rollenmuster weitgehend zu vermeiden.

Für den gelingenden Einsatz des Sprachlehrfilms ist die theoretische und praktische Begleitung der LehrerInnen mittels Zusatzmaterial unbedingt erforderlich. Didaktisiertes Material sollte vor allem für unerfahrene Unterrichtende mit Informationen über inhaltliche und methodische Ansätze und (zumindest teilweise) deren konkrete Umsetzung ergänzt werden. Die Fokussierung auf die nicht-sprachliche Ebenen des Filmes soll den LernerInnen helfen, Rezeptionsstrategien zu entwickeln, Verständnisschwierigkeiten zu überbrücken, aber auch die (inter)kulturelle Facette der audiovisuellen Dokumente zu erfahren.

Im Rahmen der praktischen Untersuchung von *studio d* und *Berliner Platz NEU* sowie der Sichtung weiterer Materialien²² war zunächst auffällig, dass das Angebot an Filmen im Lehrwerkverbund immer mehr steigt, aber keines der untersuchten Lehrwerke den Film in das ‚Basisprogramm‘, das unbedingt im Unterricht verwendet werden muss, integriert. Dieser Umstand ist wohl damit begründbar, dass Abspielgeräte für Filme – anders als für Audiomaterialien – noch nicht zur Standardausrüstung aller Sprachschulen gehören und dadurch Lehrwerke mit obligatorischem Filmeinsatz im Verkauf weniger nachgefragt werden. Sprachlehrfilme sind also Teil der fakultativen, begleitenden Materialien.

Bei den beiden Lehrwerken hat sich ebenfalls eine sehr enge Verbindung von Lehrbuch- und Filmthemen, als auch eine hohe Ähnlichkeit der Themenwahl untereinander herauskristallisiert. Die Inhalte Kennenlernen, Wohnen, Einkaufen, Termine, Arbeit, Essen, Reisen und Gesundheit kommen in beiden Lehrwerken und entsprechenden Filmen vor. Ähnlich verhält es sich in den gesichteten Lehrwerken *Aussichten*, *Netzwerk* und *Schritte international*. Diese sehr starke thematische Eingrenzung, die auch bei allen Lehrfilmen vorzufinden ist und deren Einflussfaktoren Thema für eine eigene Arbeit wäre (siehe dazu kurz 2.2), schränkt die Handlungsmöglichkeiten im Film auf dem AnfängerInnenniveau stark ein.

Die Handlung von *studio d* wird zu einem großen Teil Bilderstreifzügen durch deutsche Städte und Landschaften geopfert, was einen relativ flachen Handlungsaufbau und eine starke Reduktion der Spannungsmomente mit sich

²² Die Lehrwerke *Aussichten*, *Netzwerk*, *Schritte international* und *Menschen*.

bringt. Die im Film vorkommenden Dialoge sind sprachlich korrekt, ihnen mangelt es jedoch an Spontaneität, emotionaler Färbung und teilweise auch an Gesprächslogik.

Diese sprachliche Unnatürlichkeit fußt in der mangelnden Handlungslogik und führt dazu, dass die Charaktere und deren Beziehungen zueinander nicht herausgearbeitet werden und somit auch Identifikationsangebote für die RezipientInnen fehlt. In *Berliner Platz NEU* wird der Einbezug ‚lehrbuchhafter‘ Dialoge durch den ‚Film im Film‘ plausibel gemacht. Der Rest der Sprechbeiträge innerhalb der Handlung wirkt dagegen natürlich und frei gesprochen, wodurch auch die Eigenschaften der Figuren hervorgekehrt werden. Der thematische Aufbau ist – anders als bei *studio d* – an den alltäglichen Handlungen der Personen orientiert, was den RezipientInnen eine größere Vielfalt an Lebensräumen präsentiert.²³ Die Kameraführungen in den beiden Filmen sind unter anderem Ausdruck der unterschiedlichen Darstellungsintentionen: Während in *studio d* das an Gebäuden und statischen Aufnahmen orientierte Bild etwas eintönig wirkt, liegt bei *Berliner Platz NEU* der Fokus auf menschlichen Handlungen.

Leider kann die in der Fachliteratur vorkommende Kritik an Lehrwerkinhalten (siehe Kapitel 3.2.2) nur zum Teil revidiert werden. Die Gleichstellung von Mann und Frau wird zwar in beiden Lehrwerken ernst genommen (gleiche Anzahl von Männern und Frauen, Frauen in Führungspositionen), in *Berliner Platz NEU* ist jedoch eine sehr traditionelle Verknüpfung von Frau und Familie und Mutterschaft auszunehmen. Auch auf das Vorkommen von nicht deutschen MuttersprachlerInnen wurde geachtet. Während in *Berliner Platz NEU* MigrantInnen als ArbeitskollegInnen vorkommen und mit ihrer Migrationsgeschichte in den Mittelpunkt gestellt werden, sind in *studio d* zwar internationale Studierende dargestellt, interkulturelle Themen werden allerdings ausgeklammert.

Sowohl thematisch als auch sprachlich ist bei allen Materialien ein starker Deutschlandschwerpunkt zu erkennen, der sich dadurch äußert, dass in keinem

²³ Hier sei nochmals die von Susanne Hecht erwähnte Wichtigkeit von glaubwürdigen und sozial relevanten Themen genannt, um die dadurch entstehende Neugierde als ‚Einfallstor‘ für wichtige Inhalte zu nutzen (siehe Kapitel 3.2.1.2).

der Fälle österreichische oder schweizer SprecherInnen zu Wort kommen und außerdeutsche Sehenswürdigkeiten nur ‚pro forma‘ abgebildet werden.²⁴ Die LernerInnen werden also nur auf einen Teil des deutschen Sprachraums sprachlich adäquat vorbereitet und erhalten kein vollständiges Bild über die Vielfalt der deutschsprachigen Regionen.

Die motivationale Komponente eines Sprachlehrfilms kann nur dann genutzt werden, wenn die LernerInnen die Gelegenheit erhalten, diese mit den ihnen zur Verfügung stehenden (sprachlichen) Mitteln auszudrücken. In *studio d* wird trotz Hervorhebung der Motivationssteigerung durch den Film nur in einer einzigen Teilübung darauf eingegangen. In *Berliner Platz NEU* jedoch wird die affektive Komponente in verschiedenen Aufgabenstellungen eingebaut. Auf die Reflexion über filmische Gestaltungsmittel und deren Wirkung auf das Individuum wird jedoch in beiden Fällen kein Wert gelegt. Mit Ausnahme einer Übung in *Berliner Platz NEU* wird der Bereich der Filmbildung nicht angeschnitten und die kulturelle Dimension des Sehens und Hörens in beiden Fällen vollkommen ausgelassen: Es fehlen in den konkreten Übungen Möglichkeiten, den eigenen kulturellen Wissens- und Erfahrungshorizont mit dem Film gegenüberzustellen.

Zusammenfassend bleibt zu sagen, dass ein Sprachlehrfilm eine Bereicherung für den Unterricht sein kann, jedoch in der Produktion und Didaktisierung mit größter Sorgfalt darauf geachtet werden muss, dass die durch institutionelle und thematische Einschränkungen hervorgerufenen Nachteile gegenüber dem Originalfilm nicht Überhand gewinnen. Wie bereits erwähnt, sollten eine ansprechende Filmgestaltung mit authentischer Sprachverwendung und ein Interesse weckender Handlungsaufbau die Grundbausteine eines Sprachlehrfilms sein.

Sprachliche, inhaltliche und zeitliche Passung, vor allem aber die Hilfen für in der Arbeit mit Film unerfahrene Lehrpersonen sprechen als wichtige praktische Argumente für den Einsatz der Sprachlehrfilme in der Unterrichtspraxis. Die Vorteile des Lernens mit Film durch die Stützung der Verarbeitungsprozesse, bessere Speicherung durch die zweifache Codierung des Mediums und die

²⁴ Das Lehrwerk *Aussichten* bietet Portraits von außerhalb von Deutschland lebenden, deutschsprachigen Menschen ab dem Niveau A2 an. (vgl. Ros-El-Hosni et al. 2011)

Motivation durch die Anbindung an das Freizeitverhalten können nicht vollständig ausgenutzt werden, wenn die Aufgaben- und Übungsschemata sich nur auf Sprache und die Entnahme von Sachinformationen konzentrieren.

Der Sprachlehrfilm wird dann als Unterrichtsmedium sinnvoll eingesetzt, wenn in den Didaktisierungen die darin vorkommenden außersprachlichen Informationen, die damit zusammenhängenden kulturellen Gegebenheiten und der Film selbst als Beobachtungsgegenstand gelten und zur persönlichen Reflexion herangezogen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

studio d

Bettermann, Christel; Werner, Regina (2005): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Unterrichtsvorbereitung mit Demo-CD-ROM. Berlin: Cornelsen.

Cornelsen Verlag (o.J.): studio d. Konzept. Cornelsen Verlag. Online verfügbar unter http://www.cornelsen.de/studio_d/reihe/1.c.2583362.de/konzept, Stand 13.11.2011.

Cornelsen Verlag (o.J.): studio d. Lehren. Cornelsen Verlag. Online verfügbar unter http://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2583371.de, Stand 16.11.2011.

Cornelsen Verlag (o.J.): studio d. Lernen. Cornelsen Verlag. Online verfügbar unter http://www.cornelsen.de/studio_d/1.c.2583380.de, Stand 16.11.2011.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2005): studio d A1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch. Berlin: Cornelsen.

Funk, Hermann (2005): studio d A1. Ein Film für alle, die Deutsch lernen. DVD. Berlin: Cornelsen.

Berliner Platz NEU

Burger, Elke (2010): Berliner Platz NEU. Zur Arbeit mit der DVD. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/_downloads/viz/978-3-468-47206-0_BPN_DVD_LH.pdf, Stand 10.10.2011.

Kaufmann, Susan; in Zusammenarbeit mit Anne Köker und Christiane Lemcke (Aussprache) (2010): Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag. Lehrerhandreichungen. Berlin, München: Langenscheidt.

Langenscheidt KG (2010): Berliner Platz 1 NEU. Übungen zur DVD. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/_downloads/viz/BPN1_Uebungen_DVD.pdf, Stand 10.10.2011.

Langenscheidt KG (o.J.): Berliner Platz NEU – Komponenten. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/titel/berliner_platz_neu_in_teilbaenden_4780_1557.html, Stand 13.11.2011.

Langenscheidt KG (2009): Berliner Platz 1 NEU. Transkript zur DVD A1. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/_downloads/viz/BP1_Neu_Transkript_DVD2.pdf, Stand 10.10.2011.

Langenscheidt KG (o.J.): Berliner Platz 1 NEU. Unterrichtsportal. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/berliner_platz_neu_1553.html, Stand 10.10. 2011

Langenscheidt KG (2010): Berliner Platz 1 NEU. DVD 1. Verknüpfung Videotrainer-Lehrbuch. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/_downloads/viz/978-3-468-47206-0-BPN_DVD1_UT.pdf, Stand 10.10.2011.

Langenscheidt KG (2009): Berliner Platz 2 NEU. Transkript zur DVD A2. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/_downloads/viz/BPN2_Transkript_DVD1.pdf, Stand 10.10.2011.

Lemcke, Christiane; Rohrmann, Lutz; Scherling, Theo (2009): Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag für Erwachsene. Berlin [u.a.]: Langenscheidt.

Scherling, Theo (2009): Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag. DVD. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt.

Andere Lehrwerke

Hueber Verlag (o.J.): Menschen. Lehren und Lernen. Online verfügbar unter http://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_mns, Stand 25.10.2011.

Hueber Verlag (o.J.): Schritte international. Die DVD. Online verfügbar unter <http://www.hueber.de/schritte-international/dvd/>, Stand 13.11.2011.

Langenscheidt KG (o.J.): Netzwerk. Facebook-Profil von Bea Kretschmar. Online verfügbar unter <https://www.facebook.com/beakretschmar>, Stand 30.11.2011.

Langenscheidt KG (o.J.): Netzwerk. Konzeption und Aufbau. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/konzeption_und_aufbau_1991.html, Stand 07.10.2011.

Langenscheidt KG (o.J.): Netzwerk. Komponenten. Online verfügbar unter http://www.langenscheidt-unterrichtsportal.de/komponenten_1990.html, Stand 12.10.2011.

Lundquist-Mog, Angelika (2009): Aussichten A1. Konzept DVD. Online verfügbar unter http://www.klett.de/sixcms/media.php/10/6762070_Aussichten_A1_1_LHB_Konz_DVD_EB.pdf, Stand 07.10.2011.

Ros, Lourdes; Swerlowa, Olga; Klötzer, Sylvia (2009): Aussichten A1. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD. Stuttgart: Klett Sprachen.

Ros-El-Hosni, Lourdes et al. (2011): Aussichten A2. Kurs- und Arbeitsbuch mit 2 Audio-CDs und DVD. Stuttgart: Klett Sprachen.

Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Dengler, Stefanie; Mayr-Sieber, Tanja (2011): Netzwerk A1. Kurs- und Arbeitsbuch, Teil 1 mit 2 Audio-CDs und DVD. München: Langenscheidt.

Specht, Franz (2008): Schritte international 1/2. DVD. Ismaning: Hueber.

Sekundärliteratur

Baacke, Dieter (Hg.) (1973): Mediendidaktische Modelle Fernsehen. München: Juventa.

Badstübner-Kizik, Camilla (2008): "Fremde und eigene Kultur (en) hören" Methodische Anregungen für ein (inter)kulturelles Hörtraining im DaF-/DaZ und DaM-Unterricht. In: *ide – Informationen zur Deutschdidaktik* (1), S. 103-105.

Barkowski, Hans; Wolf, Armin (Hg.) (2006): *Umbrüche*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.

Barkowski, Hans (Hg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke.

Bauch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 395-399.

Bausch, Karl-Richard (Hg.) (2010): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr.

Bettermann, Rainer (2008): Texte als Träger von landes- und kulturwissenschaftlichen Informationen. In: Gerhard Helbig (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1253-1262.

Biechele, Barbara (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Hans Barkowski und Armin Wolff (Hg.): *Umbrüche*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S. 309-328.

Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Tina Welke und Renate Faistauer (Hg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, S. 13-32.

Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* (6), S. 402-405.

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

Bobrowsny, Manfred; Duchkowitsch, Wolfgang; Haas, Hannes (Hg.) (1987): *Medien- und Kommunikationsgeschichte. Ein Textbuch zur Einführung*. Wien.

Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (Hg.) (2008): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung*. Wien: VÖV Edition Sprachen.

Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hg.) (2004): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Borstnar, Nils; Pabst, Eckhard; Wulff, Hans Jürgen (2002): *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK-Verlagsgesellschaft.

- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Bredella, Lothar (2006): Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts. In: Karl-Richard Bausch (Hg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 18-24.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven Frederik (2010): Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 5. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Karl-Richard Bausch (Hg.): Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 25-32.
- Buttaroni, Susanna (1995): Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich "authentisch" sein? In: ÖdaF-Mitteilungen (2), S. 34-40.
- Calüna, Monika; Fischer, Roland; Hirschfeld, Ursula (2001): Alles unter einem D-A-CH-L? Oder: Wie viel Plurizentrik verträgt ein Lehrwerk? In: Fremdsprache Deutsch (37), S. 38-45.
- 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. Wien: Praesens Verlag, S. 61-83.
- Dorner, Andrea (2010): Übung. In: Hans Barkowski (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 345.
- Ehnert, Rolf (1983/1984): Kleine Typologie für die Verwendung von Videotexten im Fremdsprachenunterricht. In: InfoDaF (4), S. 28-33.
- Eichheim, Hubert (2008): Deutschunterricht in den Massenmedien. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1053-1061.
- Engel, Ulrich/Krumm Hans-Jürgen/Wierlacher Alois (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken, Deutsch als Fremdsprache. 2. Aufl. Heidelberg: J. Groos.
- Erdmenger, Manfred (1997): Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Braunschweig: Techn. Univ., Abt. Schulpädagogik des Seminars für Unterrichtswissenschaften.
- 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. Wien: Praesens Verlag, S. 33-45.
- Faulstich, Werner (2002): Einführung in die Medienwissenschaft. Probleme, Methoden, Domänen. München: Fink.
- Faulstich, Werner (2004): Grundwissen Medien. 5. Aufl. München: Wilhelm Fink.

Fischer, Roland (1993): Woher denn wissen, was man wissen soll? Referat auf der X. IDT Leipzig (unveröffentlichtes Manuskript).

Freudenstein, Reinhold (2003): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 395-399.

Fritz, Thomas (2003): "Sprechen Sie jetzt". Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen (3), S. 6-15.

Fritz, Thomas; Faistauer, Renate (2008): Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Elisabeth Bogenreiter-Feigl (Hg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. Szenarios – Anforderungen – Profile – Ausbildung. Wien: VÖV Edition Sprachen, S. 125-133.

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 105-108.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag (3), S. 41-47. Online verfügbar unter http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf, Stand 04.10.2011.

Funk, Hermann; Tschirner, Erwin, Koenig, Michael (Hg.) (2010): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen.

Glaboniat, Manuela (2002): Profile deutsch. Berlin, München [u.a.]: Langenscheidt.

Goethe-Institut (o.J.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Online verfügbar unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>, Stand 25.11.2011.

Greulich, Helmut (1973): Manipulation durch Fernsehen. In: Dieter Baacke (Hg.): Mediendidaktische Modelle Fernsehen. München, S. 163-200.

Hackl, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1997): Integrierende Landeskunde – ein (gar nicht so) neuer Begriff. Das D-A-CH-Konzept. In: Hans-Jürgen Krumm und Portmann-Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A. Band 1. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag, S. 17-49.

Häussermann, Ulrich; Piepho, Hans-Eberhard (1996): Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: ludicum.

Hecht, Susanne (2003): "Hauptstr. 117". Analyse, Entwicklung und Einsatz unterrichtsbegleitenden Videomaterials für erwachsene Anfänger – auch als Grundbaustein in Multimediaanwendungen. Eitorf: gata.

Hecht, Susanne (2004): "Magari è stata la telenovela" Über die Leistungen von Film im Sprachunterricht und in Multimedia-Anwendungen ab der Anfängerstufe. Neue Ergebnisse und das Fazit einer empirischen Studie. Online verfügbar unter http://www.hauptstrasse117.de/de/dokumente/ueber_die_leistung_von_filmen.pdf, Stand 18.10.2011.

Hecht, Susanne (2005): Wie sich der Einsatz von Film auf den Lernerfolg auswirken kann. Neue Ergebnisse aus Unterrichtsversuchen. Online verfügbar unter <http://www.hauptstrasse117.de/de/dokumente/was-ist-los-in-rom.pdf>, Stand 18.10.2011.

Helbig, Gerhard (Hg.) (2008): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter.

Hickethier, Knut (2007): Film- und Fernsehanalyse. 4., aktualisierte und erw. Stuttgart [u.a.]: Verlag J. B. Metzler.

Hirschfeld, Ursula (2010): Prosodie. In: Hans Barkowski (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 265.

Honnef-Becker, Irmgard (1996): Hörverstehen in Sprachlehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: Peter Kühn (Hg.): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main, New York: P. Lang, S. 45-77.

Hüther, Gerald (2004): Die Bedeutung emotionaler Reaktionen für Lernprozesse und die Verankerung neuer Erfahrungen. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 25-34.

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Hans-Jürgen Krumm und Portmann-Tselikas (Hg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A. Bd. 1. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag, S. 182-193.

Kast, Bernd; Neuner, Gerhard (Hg.) (1994): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt.

Keim, Lucrecia (1994): Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 162-179.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 100-105.

Krumm, Hans-Jürgen; Portmann-Tselikas, Paul (Hg.) (1997): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Reihe A. Bd. 1. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag.

Krumm, Hans-Jürgen (2006): Prüfungen und Bildungsstandards weltweit: die Globalisierung erreicht den Sprachunterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen (2), S. 67-73.

Krumm, Hans-Jürgen; Ohms-Duszenko, Maren (2008): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1029-1042.

- Kühn, Peter (Hg.) (1996): Hörverstehen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Fundierung und unterrichtliche Praxis. Frankfurt am Main, New York: P. Lang, S. 45-77.
- Legutke, Michael (2010): Aufgabe/Aufgabenorientierung. In: Hans Barkowski (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 17.
- Leitzke-Ungerer, Eva (Hg.) (2009): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Eva Leitzke-Ungerer (Hg.): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: Ibidem-Verlag, S. 11-32.
- Leubolt, Monika (2008): Hören – der vernachlässigte Sinn. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik (1), S. 10-18.
- Mayring, Philipp (2000): Qualitative Content Analysis. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385#g1>, Stand 16.01.2012.
- Mayring, Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl., S. 468–475.
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit; Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Online verfügbar unter http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/33/Mehlhorn_Trouvain.pdf, Stand 01.11.2011.
- Monaco, James; Bock, Hans-Michael; et. al. (2000): Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Medien ; mit einer Einführung in Multimedia. Dt. Erstausg., überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Neuner, Gerhard (1994): Lehrwerkforschung – Lehrwerkkritik. In: Bernd Kast und Gerhard Neuner (Hg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, S. 8-22.
- Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 399-402.
- Pross, Harry (1987): Geschichte und Mediengeschichte. In: Manfred Bobrowsny, Wolfgang Duchkowitsch und Hannes Haas (Hg.): Medien- und Kommunikationsgeschichte. Ein Textbuch zur Einführung. Wien, S. 8-15.
- Quetz, Jürgen; Trim, John; Butz, Marion (2004): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen: [Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2]. Berlin, Zürich: Langenscheidt.

- Raabe, Horst (1997): 'Das Auge hört mit' Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Ute Rampillon und Günther Zimmermann (Hg.): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber, S. 150-172.
- Raabe, Horst (2003): Audiovisuelle Medien. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 423-426.
- Rampillon, Ute; Zimmermann, Günther (Hg.) (1997): Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Ismaning: Hueber.
- Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. In: Fremdsprache Deutsch (36), S. 5-13.
- Schanze, Helmut; Pütz, Susanne (Hg.) (2002): Metzler Lexikon Medientheorie Medienwissenschaft. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart: Verlag J. B. Metzler.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1991): Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde. In: InfoDaF (18/3), S. 237-251.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2003): Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Karl-Richard Bausch, Herbert Christ und Hans-Jürgen Krumm (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Stuttgart: UTB, S. 299-302.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2008): Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1017-1028.
- Seidl, Monika (2007): Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung =BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht. In: ÖdaF-Mitteilungen (2), S. 37-42.
- Solmecke, Gert (2003): Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch (4+5), S. 4-10.
- Solmecke, Gert (2008): Hörverstehen. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, S. 893-900.
- Spies, K.; Hesse, F.W (1986): Interaktion von Emotion und Kognition. In: Psychologische Rundschau (37), S. 75-90.
- Thaler, Engelbert (2007): Film-based Language Learning. In: Praxis Fremdsprachenunterricht (1), S. 9-14.
- Tschirner, Erwin (2000): Digitale Klassenzimmer: Sieben Thesen zum Erwerb mündlicher Handlungsfähigkeit. In: Hermann Funk, Erwin Tschirner und Michael Koenig (Hg.): Schnittstellen: Lehrwerke zwischen alten und neuen Medien. Berlin: Cornelsen, S. 66-93.

- Veek, Reiner; Linsmayer, Ludwig (2008): Geschichte und Konzepte der Landeskunde. In: Gerhard Helbig (Hg.): Deutsch als Fremdsprache, Band 2. Ein internationales Handbuch. Berlin: Walter de Gruyter, S. 1160-1168.
- Vogel, Klaus; Börner, Wolfgang (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS-Verlag.
- Volkman, Laurenz (1999): Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken: Grundzüge eines diskursanalytischen Modells. In: Klaus Vogel und Wolfgang Börner (Hg.): Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte. Bochum: AKS-Verlag, S. 117-144.
- Welke, Tina (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Fremdsprache Deutsch. (36), S. 21-25.
- Welke, Tina; Faistauer, Renate (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag.
- Welke, Tina (2010): Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: Tina Welche und Renate Faistauer (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag, S. 111-133.
- Weydt, Harald (2010): Partikel. In: Hans Barkowski (Hg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen, Basel: Francke, S. 240-241.
- Wolff, Dieter (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Wolfgang Börner und Klaus Vogel (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 87-103.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Gegenüberstellung Sprachlehrfilm – Originalfilm (Brigitte Stückler)..... 27

Anhang

Auszug Einstellungsprotokoll *studio d*

	Dauer	Kamera	Bildinhalte	Sprache	Musik/ Geräusche	Über- gang
1	00:00-01:04		Rot-weißer Hintergrund, Titelbild von studio d. Schrift von links: „Studio d. Ein Film für alle die Deutsch lernen. Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens“	Sprecherin (off): studio d ein film für alle die deutsch lernen + niveau a eins des gemeinsamen europäischen referenzrahmens	<i>Musik 1</i>	Über- blende
2	01:05-01:06	<i>Totale, leichte Untersicht</i>	Deutsche Fahne, dahinter deutscher Reichstag. Der Rand des Bildes ist mattiert und umrahmt den scharf sichtbaren Teil passepartoutartig.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
3	01:07	<i>Totale, Normalsicht</i>	Grüner Zug fährt inmitten grüner Landschaft. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
4	01:08	<i>Weit, Normalsicht</i>	Hamburger Hafen. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
5	01:09-01:12	<i>Weit, Normalsicht, Schwenk nach rechts</i>	Burg mit Flusslandschaft. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
6	01:13	<i>Weit, Normalsicht</i>	Flusslandschaft (Rhein) mit Frachtschiff. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
7	01:14-01:15	<i>Totale, Normalsicht</i>	Ruine in einem Park. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
8	01:16-01:17	<i>Weit, Normalsicht</i>	Passierende S-Bahn, Hafen. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
9	01:18-01:19	<i>Nah, Normalsicht</i>	Wasserspeiende Figur. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
10	01:20	<i>Weit, Normalsicht</i>	Blühendes Rapsfeld, dahinter grüne Bäume. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
11	01:21	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Frauen in Tracht bei einem Umzug. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
12	01:22-01:23	<i>Weit, Normalsicht</i>	Burg auf einem Hügel, darunter Flusslandschaft. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
13	01:24	<i>Weit,</i>	Blühendes Mohnfeld,		<i>Musik 1</i>	Über-

		<i>Normalsicht</i>	dahinter Türme.			blende
14	01:25	<i>Weit, leichte Untersicht</i>	Schneebehängener Berg. Passepartout.		<i>Musik 1</i>	Überblende
15	01:26-01:29	<i>Halbtotale, Normalsicht, Schwenk nach links</i>	Fahrender Fiaker am Stephansplatz		<i>Musik 1</i>	Überblende
16	01:30-01:32	<i>Weit, Normalsicht</i>	Schloss Sanssouci mit Park und Brunnen		<i>Musik 1</i>	Überblende
17	01:33	<i>Weit, Normalsicht</i>	Kirche, daneben Brücke		<i>Musik 1</i>	Überblende
18	01:34-01:39		Rot-weißer Hintergrund, Schrift: „1. Jena.“	Sprecherin (off): teil eins jena!	<i>Musik 1</i>	Überblende
19	01:40-01:49	<i>Obersicht, Zoom auf</i>	Deutschlandkarte, Jena	Sprecherin (off): jena! ist eine stadt in thüringen! mit einer alten universität! + hier leben zirka hunderttausend menschen!	<i>Musik 1</i>	Überblende
20	01:50-01:59	<i>Halbnah, Handkamera nach links</i>	Katja steht im Park zwischen zwei Frauenstatuen. Zu Beginn hält sie einer Statue die Hand, wechselt während der Einstellung zur Hand der anderen Statue.	Katja: <u>hallo</u> ! ich bin katja damschr! und ich wohne in jena! + ich studiere hier deutsch als fremdsprache! und französisch! und ich zeig euch jetzt mal <u>mein</u> jena!	<i>Umgebungsgeräusche</i>	Überblende
21	02:00-02:02	<i>Groß, Leichte Untersicht</i>	Ein Turm mit Uhr.		<i>Musik 2</i>	Überblende
22	02:03-02:08	<i>Totale, Leichte Untersicht</i>	Großes, altes Haus, davor Marktplatz mit Blumenhändler.	Katja (off): <u>hier</u> ist das rathaus! + es steht am marktplatz!	<i>Musik 2</i>	Überblende
23	02:09-02:32 02:13	<i>Totale, Normalsicht</i>	Platz mit Fachwerkhaus, Café, ein paar Bäume	Katja (off): das ist das stadtmuseum! das älteste! haus am <u>marktplatz</u> !	<i>Musik 2</i>	Überblende
24	02:14-02:16	<i>Totale, Normalsicht</i>	Befahrene Straße mit kleinem alten, großem neuen Turm.	Katja (off): <u>hier</u> sehen wir das johannestor ein	<i>Musik 2</i>	Überblende
25	02:17-02:19	<i>Groß, Leichte Untersicht</i>	Kleiner Turm im Vordergrund, Teile des neuen Turms im Hintergrund.	Katja (off): altes stadttor!	<i>Musik 2</i>	Überblende
26	02:20-02:22	<i>Totale, Normalsicht</i>	Statue im Vordergrund, im Hintergrund Platz mit alten Gebäuden und Café.	Katja (off): <u>das</u> ist das denkmal von kurfürst johann	<i>Musik 2</i>	Überblende
27	02:23-02:27	<i>Amerikanisch, Leichte Untersicht</i>	Statue im Vordergrund, Turm im Hintergrund.	Katja (off): friedrich! + er hat die universität gegründet!	<i>Musik 2</i>	Überblende
28	02:28-	<i>Totale, Normalsicht</i>	Modernes und altes Gebäude, davor befahrene Straße.	Katja (off): <u>das</u> ist die universitätsbibliothek!	<i>Musik 2</i>	Überblende
29	02:33-02:36	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	Tür mit Gitter in der Mitte. Katja öffnet die Tür, geht in den Innenhof.	Katja (off): <u>das</u> ist das frommannsche	<i>Musik 2, Vogelgezwitscher</i>	Überblende
30	02:37-02:40	<i>Totale, Normalsicht</i>	Befahrene Straße, dahinter Gebäude mit Eingangstor.	Katja (off): haus! + goethe! war hier oft zu gast!	<i>Musik 2</i>	Überblende
31	02:41-	<i>Nah,</i>	Katja deutet auf ein	Katja: <u>das</u> ist das prinzeßinnenschloss! <u>hier</u>	<i>Musik 2</i>	Schnitt

	02:48	<i>Bauchansicht</i>	Gebäude in einem Park, geht dann aus dem Bild.	war goethe hauslehrer!		
32	02:49-02:56	<i>Nah, Normalsicht</i>	Ölbild: Goethe als alter Mann mit Stift und Notizheft, Naturlandschaft im Hintergrund.	Katja (off): und <u>das</u> ist goethe!	<i>Musik 2</i>	Schnitt
33	02:57-03:02	<i>Totale, Leichte Untersicht</i>	Moderner Platz mit modernem Gebäude, Menschen sitzen auf Bänken. Katja auch. Sie steht auf und geht.	Katja (off): <u>das</u> ist der campus!	<i>Vogel-gezwitscher Straßen-geräusche</i>	Schnitt
34	03:03-03:05	<i>Nah, Normalsicht</i>	Katja kommt von links ins Bild, spricht in die Kamera deutet auf das moderne Gebäude, geht nach rechts aus dem Bild.	Katja: und <u>hier</u> ist die mensa!		Schnitt
35	03:06-03:16	<i>Halbtotale, vertikaler Schwenk von oben, dann Normalsicht</i>	Teil des modernen Gebäudes von oben, Schwenk auf Katja. Katja spricht, geht dann ab. Blick frei auf das Gebäude und einige Menschen, die um eine moderne Metallstatue sitzen/steht.	Katja: da <u>oben</u> im zweiten stock ist das multimediazentrum! + hier können wir am computer arbeiten und emails schreiben!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
36	03:17-03:23	<i>Halbtotale, Leichte Untersicht</i>	Mauer eines modernen Gebäudes, anderes Gebäude spiegelt sich in den Fenstern. Katja kommt von rechts ins Bild, spricht, geht nach links ab.	Katja: und <u>hier</u> haben wir seminare und übungen!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
37	03:24-03:33	<i>Halbtotale, Leichte Untersicht</i> <i>Schwenk nach links</i>	Eine Metallstiege in einem hellen Innenraum, Katja kommt die Stiege herunter, spricht. Vier Personen stehen vor sechs Marmorstatuen und einem grauen Hintergrund.	Katja: und <u>das</u> sind meine freunde!	<i>Kein Geräusch</i>	Wischblende
38	03:34-03:43	<i>Groß, leichte Untersicht</i>	Andrick steht vor einer Frauenstatue aus Marmor, Blick in die Kamera.	andrick: hallo! mein name is(t) andrick ich bin sechsundzwanzig jahre alt! ich komme aus madagaskar! ich bin in jena seit zwei jahr(e)n ich studier(e) germanistik jena ist schön! die stadt gefällt mir!	<i>Kein Geräusch</i>	Wischblende
39	03:44-03:56	<i>Groß, Untersicht</i>	Justyna steht vor einer Männerstatue aus Marmor, Blick in die Kamera. Die Statue trägt ein Schwert in der erhobenen Hand.	justyna: hi! + mein name is justyna! ich bin 1dreiundzwanzig jahre alt! ich komme aus polen zur zeit studier ich an der friedrich schiller-universität in jena! + meine hauptfächer sind soziologie und deutsch als fremdsprache	<i>Kein Geräusch</i>	Wischblende
40	03:57-04:09	<i>Groß, Normalsicht</i>	Da steht vor einer Männerstatue aus Marmor, Blick in die Kamera. Die Statue hält die geschlossene Faust in Richtung Kamera.	da: ich heiße da→ + (ich) komm(e) aus china + jetzt studiere ich in jena <u>auslandsgermanistik</u> und <u>anglistik</u> + am liebsten lerne ich in der <u>bibliothek</u> ! + da ist es (r)uhig!	<i>Kein Geräusch</i>	Wischblende
41	04:10-04:23	<i>Groß, Normalsicht</i>	Matthias steht vor einer Frauenstatue, Blick in die Kamera.	matthias: <u>hallo</u> ich heiße matthias! und bin dreiundzwanzig jahre alt! ich komme aus erfurt! hier in jena! studiere ich geschichte!	<i>Kein Geräusch</i>	Wischblende

			Die Statue hält die Hand nach oben, Blick gesenkt.	politik! und deutsch als fremdsprache! meine großeltern wohnen auch hier!		
42	04:24-04:29	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Andrick, Justyna, Da, Katja, Matthias stehen nebeneinander. Blick in die Kamera. Statuen gruppiert im Hintergrund vor grauer Mauer. Katja spricht in die Kamera, deutet nach rechts, geht rechts ab.	Katja: und <u>das</u> is frau werner!	<i>Klappern Schuhe</i>	Schnitt
43	04:30-04:32	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	Katja kommt von links ins Bild, Frau Werner gibt Katja eine Tasche. Antike Marmorstatuen im Hintergrund vor grauer Wand.	Frau Werner: <u>hier</u> ! katja ihre tasche! die war noch draußen!	<i>Klappern Schuhe</i>	Schnitt
44	04:33-04:54	<i>Nah, Normalsicht</i>	Katjas Gesicht ist kurz am linken Rand zu sehen. Frau Werner steht mit dem Blick in die Kamera. Dahinter ein Raum mit mehreren Marmorstatuen, eine Treppe.	Katja: danke! Frau Werner: ich! bin übrigens regina werner! ich arbeite hier an der universität als deutschlehrerin! meine <u>studenten</u> lernen in internationalen kursen! sie kommen aus china! aus russland! aus den u es a→ und aus vielen anderen ländern! der beruf! macht spaß! ich! arbeite gern mit menschen! und mag fremde kulturen!	<i>Kein Geräusch</i>	Überblende
45	04:55-05:17	<i>Halbtotale, Normalsicht, Handkamera hinter Katja</i> <i>Amerikanisch, Handkamera nach links</i> <i>Amerikanisch, Handkamera nach rechts</i> <i>Amerikanisch, Handkamera nach links</i> <i>Amerikanisch, Handkamera nach hinten, Halbtotale</i>	Ein Gang mit Glasfront. Andrick steht. Katja geht auf Andrick zu. A spricht, Katja ist seitlich, Andrick frontal zu sehen. Im Hintergrund eine Glasfront mit Blick auf einen Innenhof. A und Katja sprechen, Andrick zuerst frontal, dann Kamerabewegung direkt auf Katja A und Katja seitlich, Katja spricht. Katja frontal, Andrick spricht. Katja und Andrick sprechen, Frau Werner geht von rechts nach links zwischen Katja, Andrick und Kamera vorbei.	Katja: hallo andrick! was <u>machst</u> du hier→ Andrick: hallo katja! ich hab jetzt <u>vorlesung</u> ! Andrick: hast du heut nachmittag zeit! wir können das protokoll für das seminar zusammen schreiben! Katja: ja gern wann denn→ Andrick: so um <u>eins</u> in der bibliothek Katja: m m um eins kann! ich nicht geht es auch später so um zwei! Andrick: ok + das geht Katja: gut dann bis um zwei =gleichzeitig= tschüss andrick Andrick: =gleichzeitig= ok tschüss	<i>Schritte</i>	Schnitt
46	05:18-05:29	<i>Halbtotale, Normalsicht, Schwenk nach rechts</i>	Frau Werner kommt von hinten links in einen Gang voller StudentInnen, an der Wand Poster, Frau Werner geht nach vorne rechts, schließt die Tür auf. stellt sich neben die Tür		<i>Schuhe, Schlüssel, Murmeln</i>	Schnitt

47	05:30-05:37	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Rechts im Vordergrund ist die Schulter und der Kopf von Frau Werner, im Hintergrund sprechende StudentInnen. Yn geht auf Frau Werner zu, begrüßt sie, geht nach rechts ab. Danach Konstantin, Antonetta, etc.	Yn: guten morgen frau werner! Frau Werner: guten morgen yn Konstantin: <u>hallo</u> Frau Werner: hallo <u>konstantin!</u> Antonetta: guten tag! Frau Werner: guten tag! antonetta		Schnitt
48	05:38-05:39	<i>Nah, Normalsicht</i>	Frau Werner frontal, sie spricht, Blick nicht in die Kamera.	Jose: wie gehts Frau Werner: danke gut jose =lacht kurz=	<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
49	05:40-05:45	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Wie 31, weitere StudentInnen gehen in die Klasse. Da links hinten, sieht auf ihr Handy.	Studentin: guten morgen Frau Werner: guten morgen Student: guten tag Frau Werner: guten tag	<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
50	05:46-05:48	<i>Nah, Normalsicht</i>	Da sieht auf ihr Handy	Frau Werner: na jetzt fangen wir mal an	<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
51	05:49-05:51	<i>Nah, Normalsicht</i>	Frau Werner frontal, sie spricht, Blick in die Kamera.	Frau Werner: <u>da</u> kommen sie bitte!	<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
52	05:52-06:05	<i>Totale</i>	Klassenraum, Overhead, Waschbecken, Stühle, Türrahmen. Im Türrahmen Frau Werner, Da geht an ihr vorbei in die Klasse. Da links aus dem Bild. Frau Werner schließt die Tür von innen, geht rechts aus dem Bild.		<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
		<i>Schwenk nach rechts, Totale, Normalsicht</i>	Der Klassenraum. StudentInnen sitzen an Tischen in U-Form, packen ihre Utensilien aus. links stellt Frau Werner ihre Tasche auf den Tisch		<i>Klappern, Rascheln</i>	Schnitt
53	06:06-06:08	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Vier Studenten sitzen an den Tischen, Lernutensilien vor ihnen, tlw. blättern sie in den Unterlagen. Da (rechts) blickt aufs Handy, das Handy klingelt, sie macht es aus.		<i>Klingeln Handy</i>	Schnitt
54	06:09-06:12	<i>Nah, Normalsicht</i>	Frau Werner seitlich, sie schaltet den Overheadprojektor ein, geht nach links. Im Hintergrund der Klassenraum mit StudentInnen		<i>Klicken Overhead, Musik3</i>	Schnitt
55	06:13-06:15	<i>Groß, Übersicht</i>	Ein Englischwörterbuch auf einem weißen Tisch.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
56	06:16-06:18	<i>Groß, Normalsicht</i>	Ein blauer Rucksack steht auf einem Sessel. Zwei Hände öffnen den Rucksack und		<i>Musik 3</i>	Schnitt

			entnehmen ein Buch.			
57	06:19-06:21	<i>Detail, Obersicht</i>	Buch und Brillenetui, zwei Hände entnehmen die Brille.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
58	06:22-06:24	<i>Groß, Normalsicht</i>	Yn und Konstantin seitlich. Yn setzt die Brille auf. Konstantin blickt nach unten		<i>Musik 3</i>	Schnitt
59	06:25-06:28	<i>Nah, Normalsicht</i>	Antonetta frontal. Sie legt ihre Tasche auf den Tisch und öffnet sie.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
60	06:29-06:30	<i>Detail, leichte Obersicht</i>	Eine blaue Mappe mit der Aufschrift „master-daf“ liegt auf einem weißen Tisch.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
61	06:31-06:33	<i>Detail, Normalsicht</i>	Eine Hand nimmt eine Kreide von einer Kreideschachtel.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
62	06:34-06:37	<i>Detail, Normalsicht</i>	Eine Hand schreibt Berlin an eine Tafel.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
63	06:38-06:42	<i>Groß, Normalsicht</i>	Frau Werner steht schreibend vor der Tafel, dreht sich um, geht rechts ab.		<i>Musik 3, Kreide auf Tafel</i>	Schnitt
64	06:43-06:46	<i>Detail, Obersicht</i>	Federtasche, Buch, Heft auf dem Tisch. Hände öffnen Federschachtel und entnehmen einen Stift.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
65	06:47-06:48	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Ein Plakat mit dem Titel „Sprachen öffnen Türen“ an der Wand. Frau Werner kommt von links und geht rechts aus dem Bild.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
66	06:49-06:52	<i>Detail, leichte Obersicht</i>	Ein Teil eines Hefes. Jemand schreibt „Berlin“.		<i>Musik 3</i>	Schnitt
67	06:53-06:55	<i>Halbnah, leichte Obersicht</i>	2 Studenten sitzen am Tisch, vor ihnen Lernutensilien, sie schreiben im Heft		<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
68	06:56-07:02	<i>Amerikanisch, Normalsicht, Schwenk nach links auf Halbtotale</i>	Frau Werner geht von ihrem Tisch in die Mitte der Klasse. Sie spricht mit den StudentInnen. Einige StudentInnen zeigen auf.	Frau Werner: wir beginnen heute mit dem text über berlin + wer von ihnen <u>war</u> schon mal in berlin!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
69	07:03-07:10	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	Frau Werner von vorne, sie blickt um sich und spricht.	Frau Werner: und was meinen sie was ist für <u>touristen</u> in berlin interessant!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
70	07:11	<i>Groß, Normalsicht</i>	Eine Studentin frontal. Sie spricht.	Studentin: das <u>parlament</u> !	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
71	07:12	<i>Groß, Normalsicht</i>	Ein Student frontal. Er spricht.	Studentin: die <u>nationalgalerie</u> !	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
72	07:13	<i>Groß, Normalsicht</i>	Da frontal. Sie spricht.	Da: <u>shopping</u> !	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
73	07:14-07:18	<i>Groß, Normalsicht</i>	Yn frontal. Sie spricht.	Yn: die <u>diskos</u> ! =schmunzelt= =alle lachen=	<i>Lachen</i>	Schnitt

74	07:19-07:22	<i>Totale, Normalsicht</i>	Modernes und altes Gebäude, davor befahrene Straße.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
75	07:23-07:29	<i>Halbnah, Normal</i>	Andrick wartet in der Eingangshalle, er sieht nach links, dann auf die Uhr, dahinter das Goethe-Portrait.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
76	07:30-07:33	<i>Totale, Obersicht, Schwenk nach links</i>	Der Eingangsbereich der Universität, Katja kommt zur Tür herein, geht nach links vorne.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
77	07:34-07:36	<i>Nah, Normalsicht</i>	Andrick blickt zur Seite, im Hintergrund die Eingangshalle.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
78	07:37-07:51	<i>Amerikanisch, leichter Schwenk nach links</i> <i>großer Schwenk nach links</i>	Katja kommt von Links, Andrick bewegt sich leicht nach vorne. Katja und Andrick sprechen. Katja geht nach links ab.	Katja: hey andrick→ entschuldigung ich bin zu spät ich hatte spanisch bis zwei→ Andrick: ach das ist kein problem! geh(e)n wir jetzt nach oben! Katja: ok ah meine tasche moment! + um vier muss ich weg da treffe ich justyna im café bohème→	<i>Musik 2</i>	Schnitt
79	07:52-07:54	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Eingangshalle der Universität, Katja und Andrick gehen die Treppe hinauf.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
80	07:55-07:58	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Andrick und Katja frontal; sie gehen die Treppe hinauf. Eingangshalle im Hintergrund		<i>Musik 2</i>	Wischblende
81	07:59-08:16	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	Katja und Andrick sitzen an einem Tisch in der Bibliothek. Sie lesen in Büchern und sprechen über etwas am Computer. Zwei Frauen im Hintergrund.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
82	08:17-08:18	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Katja und Andrick, die zwei Frauen an den Tischen sitzend von rechts hinten. Alle arbeiten. Durch die Glasfront im Hintergrund sieht man einen Turm, Häuser, einen Park.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
83	08:19-08:24	<i>Nah, Normalsicht</i>	Katja frontal. Sie schließt den Computer, nimmt ein Buch, geht links ab.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
84	08:25-08:28	<i>Detail, Parallelfahrt</i>	Bücherregale. Durch Spalten ist die gehende Katja erkennbar. Katja stoppt und dreht sich zu einem Regal.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
85	08:29-08:32	<i>Nah, Untersicht</i>	Katja stellt das Buch ins Regal, geht ab.		<i>Musik 2</i>	Wischblende

86	08:33-08:38	Amerikanisch, Normalsicht	Katja und Andrick lesend in der Bibliothek. Katja nimmt Andricks Hand, um auf die Uhr zu schauen.		Musik 2	Schnitt
87	08:39-08:40	Detail, Normalsicht	Katjas Hand auf Andrickss Arm. Die Uhr im Zentrum. Die Uhr zeigt 4:07 Uhr.		Musik 2	Schnitt
88	08:41-08:42	Amerikanisch, Normalsicht	Katja und Andrick am Tisch. Katja schaut auf ihre Uhr,		Musik 2 fade out	Schnitt
89	08:43-08:46	Detail, Normalsicht	Katjas Arm und Hand, Uhr im Zentrum. Die Uhr zeigt 03:50	Katja: mist meine uhr ist kaputt→	Kein Geräusch	Schnitt
90	08:47-08:54	Amerikanisch, Normalsicht	Katja und Andrick in der Bibliothek. Katja und Andrick sprechen, dann Katja links ab.	Katja: ich muss los! + tschüss andrick→ Andrick: okay! tschüss katja!	Kein Geräusch	Überblende
91	08:55-08:56	Nah, Normalsicht	Eine grüne Fußgängerampel schaltet auf rot.		Musik 2, Straßenlärm	Schnitt
92	08:57-09:03	Halbtotale, Normalsicht	Katja fährt mit dem Rad zur Ampel, bleibt stehen, steigt ab. Menschen und abgestellte Räder im Hintergrund.		Musik 2, Straßenlärm	Schnitt
93	09:04-09:08	Detail, Normalsicht	Rote Ampel schaltet auf grün.		Musik 2, Straßenlärm	Schnitt
94	09:09-09:15	Halbtotale, Normalsicht	Katja schiebt ihr Rad inmitten von Menschen über die Straße.		Musik 2, Straßenlärm	Wischblende
95	09:16-09:29	Totale, Normalsicht, langsamer Zoom	Gartencafé, Justyna sitzt an einem Tisch, Matthias kommt von rechts, steht neben dem Tisch. Beide seitlich. Sie sprechen.	Justyna: <u>matthias</u> was machst <u>du</u> denn hier! Matthias: hallo <u>justyna</u> das siehst du doch ich <u>arbeite</u> hier! Justyna: hast du um fünf nicht ein <u>grammatik</u> -seminar Matthias: ja eigentlich schon aber das geht heut leider nicht! ich muss arbeiten meine <u>kollegin</u> ist krank!	Musik 2 fade out, Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr	Schnitt
96	09:30-09:32	Nah, leichte Obersicht	Justyna frontal, sie spricht. Am rechten Bildrand Matthias seitlich.	Justyna: ich kann ja mitschreiben! und du kannst dann meine notizen ha(be)n!	Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln	Schnitt
97	09:33-09:34	Amerikanisch, Normalsicht	Matthias frontal. Er spricht. Justyna seitlich.	Matthias: cool super <u>danke</u> justyna!	Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln	Schnitt
98	09:35-09:47	Halbtotale, Normalsicht, langsamer Zoom	Gartencafé, Justyna und Matthias seitlich, sie sprechen.	Justyna: ich bin heute abend nach neun zu hause komm doch einfach nach der arbeit vorbei! Matthias: m m Gast: bezahlen bitte Matthias: einen moment! ich komme gleich! ok bis später! tschüss Justyna: ciao Matthias: das macht zwei zwanzig bitte!	Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln	Schnitt

				Gast: ()		
99	09:48-09:51	<i>Nah, Normalsicht</i>	Eine Tafel an der Wand mit der Aufschrift: „Angebot: Kaffee + Kuchen 3,50 €“, seitlich davor ein Mann mit dem Rücken zur Kamera.		<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
100	09:52-10:00	<i>Halbtotale, Normalsicht, Schwenk nach links</i>	Gartencafé, Katja schiebt ihr Rad von links nach rechts, stellt es ab, geht zu Justynas Tisch, setzt sich.	Justyna: hallo <u>katja</u>	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
101	10:01-10:08	<i>Nah, Normalsicht</i>	Katja frontal, sie spricht.	Katja: hi justyna entschuldigung ich bin zu spät→ Justyna: wo warst du heute nachmittag! Katja: in der bibliothek ich habe mit andrick für das seminar gearbeitet! und <u>du</u> !	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
102	10:09-10:17	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Katja und Justyna seitlich, am Tisch sitzend, sie sprechen.	Justyna: ich hatte seminar! und dann war ich im sportstudio weißt du was! <u>matthias</u> arbeitet jetzt hier! Katja: aha Matthias: hallo <u>katja</u>	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
103	10:18-10:29	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	Justyna, Katja sitzend, Matthias stehend, alle seitlich. Matthias hält Block und Stift in der Hand, spricht. Katja und Justyna sprechen, Matthias notiert, geht nach rechts ab.	Matthias: na! was nehmt ihr zwei! Katja: mhh ich nehme das angebot kaffee und kuchen für drei euro fünfzig! Matthias: mhm Katja: + was nimmst du! Justyna: für mich einen milchkaffee bitte! Matthias: ok! danke!	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
104	10:30-10:39	<i>Halbnah, Normalsicht, Schwenk nach rechts und zurück</i>	Katja und Justyna seitlich, am Tisch sitzend, sie sprechen. Katja holt einen Brief aus der Tasche und gibt ihn Justyna.	Katja: du ich muss dir <u>unbedingt</u> was zeigen! +3+ Justyna: mh! was ist das! Katja: eine <u>einladung</u> nach berlin	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln.</i>	Schnitt
105	10:40-10:44	<i>Groß, leichte Obersicht</i>	Über Justynass Schulter, ihr Kopf ist rechts sichtbar. Sie öffnet den Brief.	Katja: du weißt doch ich habe mich um ein praktikum bei cornelsen beworben! un(d) das ist die antwort!	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
106	10:45-11:10	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Katja und Justyna seitlich, am Tisch sitzend. Justyna liest den Brief vor. Justyna und Katja sprechen	Justyna: wir möchten sie gerne zu einem gespräch am achzehnten juni! um neun uhr im verlag einladen! mecklenburgische straße sechs(u)ndfünfzig zimmer dreihundertsechs im zweiten stock! ++ das ist ja super! wann fährst du! Katja: morgen und der termin ist übermorgen! Justyna: meine <u>tante</u> wohnt in berlin ich kann sie heute abend anrufen → + vielleicht kannst du dort übernachten! Katja: das is(t) eine prima idee	<i>Vogel-gezwitscher, Klirren Geschirr, Murmeln</i>	Schnitt
107	11:11-11:13	<i>Nah, Normalsicht</i>	Zwei Frauen am Cafétisch, seitlich.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
108	11:14-11:15	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Innenhof mit Gastgarten, ein Mann im Anzug kommt von links, liest das an der Säule angeschlagene Menü.		<i>Musik 2</i>	Schnitt

109	11:16- 11:22	<i>Halbtotale, Normalsicht</i>	Tischreihen im Gastgarten. Matthias geht von hinten nach vorne.		<i>Musik 2</i>	Schnitt
110	11:23- 11:40	<i>Amerikanisch, Normalsicht</i>	JUSTYNA, Katja sitzend, Matthias stehend, alle seitlich. Justyna spricht, Matthias kommt von rechts.	Justyna: wir möchten <u>zahlen</u> bitte! Matthias: zusammen oder getrennt! Justyna: getrennt! Matthias: ok + das sind dann zwei euro zwanzig für den milchkaffee! und drei euro fünfzig für dich katja! Justyna: stimmt so! Matthias: danke	<i>Musik 2 fade out, Vogelgezwits cher,</i>	Schnitt
111	11:41- 11:54	<i>Halbnah, Normalsicht</i>	Katja und Justyna seitlich, am Tisch sitzend. Sie sprechen. Dann nehmen beide ihre Taschen und gehen rechts ab.	Justyna: also matthias! bis heute abend Matthias: <u>ja</u> bis heute abend! Katja: bis heute abend! Justyna: <u>ja</u> bis heute abend!	<i>Musik 2</i>	Schnitt

Auszug Einstellungsprotokoll *Berliner Platz NEU*

	Dauer	Kamera	Bildinhalte	Sprache	Musik/ Geräusche	Über- gang
1	00:00- 00:04	Nah, Normalsicht	Ein sich drehender Postkartenständer.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
2	00:04	Totale, leichte Untersicht, Zoom	Ein Park mit Schlösschen.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
3	00:05	Totale, Normalsicht, Zoom	In einem Parklokal sitzende Leute.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
4	00:05	Detail, Normalsicht, Zoom	Ein Glas Bier.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
5	00:06	Totale, Normalsicht	Die BMW Welt.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
6	00:07	Totale, Normalsicht, Zoom	Blumenwiese, im Hintergrund beschneite Berge, blauer Himmel.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
7	00:07	Totale, Normalsicht, Zoom	Beschneiter Berg.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
8	00:08	Totale, Normalsicht, Zoom	Das Schloss Neuschwanstein.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
9	00:09	Totale, Normalsicht, Zoom	Der Hauptplatz in Melk, im Hintergrund das Stift.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
10	00:10	Totale, Normalsicht, Zoom	Das Schloss Schönbrunn mit Park.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
11	00:11	Totale, leichte Untersicht, Zoom	Kupferkuppel mit Statuen am Michaelerplatz.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
12	00:12	Halbtotale, Normalsicht, Zoom	Fiakerkutsche am Stephansplatz.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
13	00:13	Halbtotale, Normalsicht, Zoom	Traditionelles Café.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
14	00:14	Halbtotale, leichte Untersicht, Zoom	Straßenbahn in grüner Allee, darüber die Schweizer Fahne.		<i>Musik 1</i>	Über- blende
15	00:15	Totale, Normalsicht, Zoom	Ansicht von Bern.		<i>Musik 1</i>	Über- blende

16	00:16-00:21		Weißer Schrift „Raststätte 1“. Im Hintergrund ein See mit Alpenpanorama, übergehend in das Bild des sich drehenden Postkartenständers, danach blauer Hintergrund.		Musik 1	Überblende
17	00:22-00:27		Weißer Schrift auf blauem Hintergrund von links „Sich vorstellen“.		Musik 1	Überblende
18	00:28-00:32	Detail, Normalsicht	Eine Frau wird geschminkt. Zeitraffer.		Musik 2	Schnitt
19	00:33-00:35	Detail, leichte Übersicht	Puderdöschen, ein Pinsel.		Musik 2	Schnitt
20	00:36-00:37	Detail, Normalsicht	Ein Männermund wird geschminkt. Zeitraffer.		Musik 2	Schnitt
21	00:38-00:39	Detail, Normalsicht	Ein Frauenmund wird geschminkt. Zeitraffer.		Musik 2	Schnitt
22	00:40-00:42	Detail, Normalsicht	Ein Männergesicht wird geschminkt. Zeitraffer.		Musik 2	Schnitt
23	00:43-00:45	Detail, leichte Übersicht	Schminkutensilien, eine Hand hält einen Wattepad.		Musik 2	Schnitt
24	00:45	Detail, leichte Übersicht	Schminkutensilien.		Musik 2	Schnitt
25	00:45	Groß, Normalsicht	Frau wird geschminkt.		Musik 2	Schnitt
26	00:45	Detail, Normalsicht	Männergesicht wird geschminkt.		Musik 2	Schnitt
27	00:46-00:47	Detail, Normalsicht	Kopf einer Spraydose. Jemand drückt darauf.		Musik 2	Schnitt
28	00:48-00:49	Detail, Normalsicht	Stirn und Augen einer Frau, Spray wird aufgetragen.		Musik 2	Schnitt
29	00:50-00:51	Detail, Normalsicht	Wangen einer Frau werden geschminkt.		Musik 2	Überblende
30	00:52-00:54	Nah, Normalsicht	Florian und Olga seitlich, sitzen nebeneinander, lachen.		Musik 2, Klopfen, Murmeln	Schnitt
31	00:55-00:56	Amerikanisch, Normalsicht	Gasan kommt durch die Tür, spricht. Links im Vordergrund wird Jenny geschminkt.	Gasan: (ent)schul(d)igung is(t) hier das <u>casting</u> ! Alle: (ja) (hallo) (guten tag) (hi)	Musik 2, Murmeln	Schnitt
32	00:57-00:58	Detail, Normalsicht	Jenny blickt links auf, spricht.	Jenny: hallo	Musik 2, Murmeln	Schnitt
33	00:59-01:05	Nah, Normalsicht, Schwenk	Gasan geht nach links, setzt sich, schüttelt den anderen die Hand. Jenny	=lachen=	Musik 2, Murmeln	Schnitt

		nach links	und die Stylistin sind im Spiegel, Ememkut und Florian dahinter zu sehen.			
34	01:06-01:08	Nah, Normalsicht	Florian und Olga frontal, lesen Zeitung.	=lachen=	Musik 2, <i>Murmeln</i>	Schnitt
35	01:09-01:11	Halbtotale, Normalsicht	Alle sitzen oder stehen, lesen Zeitung. Ruth kommt zur Tür herein, klatscht.		Musik 2, <i>Klatschen</i>	Schnitt
36	01:12-01:16	Groß, Normalsicht	Ruths Gesicht. Sie spricht.	Ruth: <u>hallo</u>	Musik 2	Schnitt
37	01:17-01:19	Halbtotale	Gasen, Ememkut, Florian, Olga sind hinter dem Spiegel, die Stylistin rechts des Spiegels und Ruth und Jenny im Spiegel zu sehen. Ruth spricht.	Ruth: ich begrüße euch zum casting zu <i>berliner platz neu</i> !	Musik 2 <i>fade out</i>	Schnitt
38	01:20-01:31	Groß, Normalsicht	Ruths Gesicht. Sie spricht.	Ruth: so heißt dieses lehrwerk für deutsch als fremdsprache + wir machen einen <u>film</u> zu berliner platz! + einen <u>film</u> mit vielen bildern! und informationen! + er zeigt den alltag in deutschland! + und wie man sich hier zurechtfinden kann! +	Kein Geräusch	Schnitt
39	01:32-01:38	Halbnah, Normalsicht	Ruth steht und spricht, links davor wird Jenny geschminkt.	Ruth: <u>emotion</u> ! ist dabei wichtig! der film soll die kursteilnehmer <u>motivieren</u> und ihnen <u>spaß</u> beim deutschlernen machen!	Kein Geräusch	Schnitt
40	01:39	Groß, Normalsicht	Ruths Gesicht. Sie spricht.	könnt ihr euch <u>bitte</u> kurz vorstellen!	Kein Geräusch	Schnitt
41	01:40	Groß, Normalsicht	Ememkuts Gesicht. Er wird geschminkt.		Musik 3	Schnitt
42	01:41-01:42	Groß, Normalsicht	Jenny lacht, blickt seitlich.		Musik 3, <i>Lachen</i>	Schnitt
43	01:43	Groß, Normalsicht	Deszö's Gesicht seitlich. Er wird geschminkt.		Musik 3, <i>Lachen</i>	Schnitt
44	01:44	Groß, Normalsicht	Olgas Gesicht.		Musik 3, <i>Lachen</i>	Schnitt
45	01:45	Groß, Normalsicht	Florians Gesicht. Er lacht.		Musik 3, <i>Lachen</i>	Schnitt
46	01:46-01:49	Groß, Normalsicht	Gasens Gesicht. Er spricht.	Gasen: entschul(di)gung ganz kurz → soll ich einfach direkt in die kamera schon kucken! (oder)	Musik 3	Schnitt
47	01:50-02:01	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Ememkut frontal, er spricht. Untertitel mit seinem Namen.	Ememkut: <u>hallo</u> ich bin emil + also: ememkut zaotschnyi heiß ich eigentlich! + ememkut ist mein vorname → und zaotschnyi mein nachname!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
48	02:02-02:12	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Jenny frontal, sie spricht. Untertitel mit ihrem Namen.	Jenny: hallo! ich heiße jenny stölken → und komme aus hamburg! + ich habe zwei kleine kinder! zwei mädchen die sind zwei und vier jahre alt → heißen milla und ada!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt

49	02:13-02:24	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Florian frontal, er spricht. Untertitel mit seinem Namen.	Florian: ä: grüß gott + mein name ist florian stützel! ich komme aus münchen! a:m bin achtunddreißig jahre alt!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
50	02:25-02:38	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Olga frontal, er spricht. Untertitel mit ihrem Namen.	Olga: hallo dobri den ich heiße olga + (ich) komme aus russland! aus jekaterinburg ++ ä: =schnalzt mit der Zunge= ich bin zweiunddreißig jahre alt! und lebe seit zehn jahren in münchen!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
51	02:39-02:51	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Gasan frontal, er spricht. Untertitel mit seinem Namen.	Gasan: merhaba ich heiße gasan so wie hassan! nur mit ge vorne dran! u:nd ich bin fünfunddreißig jahre alt→ ich bin in münchen geboren! + meine eltern kommen eigentlich aus der türkei!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
52	02:52-03:07	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Felice spricht. Untertitel mit ihrem Namen.	Felice: ha:llo ich heiße felice lembeck! äm ich bin sechsundzwanzig→ + und komme aus würzburg! + ich studiere äm französisch → und italienisch! und germanistik!	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
53	03:08-03:15	Detail, Normalsicht, Groß, Normalsicht	Filmklappe mit der Aufschrift „Berliner Platz Neu Casting“ Deszö spricht. Untertitel mit seinem Namen.	Deszö: yonapot kivanok! ++ grüß gott! ich bin dezsöl	Klappen, kein Geräusch	Schnitt
54	03:16-03:32	Groß, Normalsicht	Olga spricht.	Olga: (ich) habe einen mann! tom! und zwei kinder! lola und ivan! lola ist ++ acht jahre alt! wird bald neun! und geht in die + dritte klasse! und mein sohn! ivan! ist jetzt sieben jahre alt!	Kein Geräusch	Schnitt
55	03:33-03:40	Groß, Normalsicht	Florian spricht.	Florian: u:nd ich mag gerne sport! ich mag gerne musik! ich bin sänger in einer rockband→	Kein Geräusch	Schnitt
56	03:41-03:51	Groß, Normalsicht	Deszö spricht.	Deszö: dezsöl + geschrieben wird das de e zet es öl + und ich bin gebürtiger ungar! + und bin aber mit vier jahren nach deutschland gekommen!	Kein Geräusch	Schnitt
57	03:52-03:55	Groß, Normalsicht	Olga spricht	Olga: ich bin seit zehn jahren in deutschland	Kein Geräusch	Schnitt
58	03:56-04:07	Groß, Normalsicht	Gasan spricht	Gasan: ä:m ich sprech(e) deswegen natürlich auch noch türkisch deutsch und englisch und französisch in der schule hab(e)ich das noch gelernt u:nd ich kann auf spanisch zwei stück zitronenkuchen bestellen→	Kein Geräusch	Schnitt
59	04:08-04:24	Groß, Normalsicht	Deszö spricht	Deszö: mein nachname ist körmendy das buchstabiert man mit ka ö er em e en de ypsilon! oder mit dem funkalphabet konrad ökonom richard + martha emil nordpol dora ypsilon	Kein Geräusch	Schnitt
60	04:25-04:26	Groß, Normalsicht	Florian spricht, zeigt mit dem Finger in die Kamera.	Florian: ich brauch den job!	Kein Geräusch	Schnitt
61	04:27-04:32		Weißer Schrift auf blauem Hintergrund von links. „Teil 1 Einen Dialog üben“		Musik 4	Überblende
62	04:33-	Halbnah,	Ruth frontal zur Kamera, Gasan und Olga links	Olga: =lacht= das stimmt Ruth: okay wie schauts aus! probieren wir mal	Kein	Schnitt

	04:39	Normalsicht	und rechts von ihr an der Bar. Im Hintergrund Gläser. Sie sprechen, Ruth teilt Zettel aus.	eine scene Olga, Gasan: ja Ruth: okay dann	<i>Geräusch</i>	
63	04:40-04:45	Nah, Normalsicht	Olga nimmt den Zettel.	Olga: danke Gasan: dankeschön	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
64	04:46-04:50	Groß, Normalsicht	Gasan blickt nach unten, spricht.	Gasan: ich bin mann nummer eins! + richtig! ja	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
65	04:51-04:52	Nah, Normalsicht	Olga spricht	Olga: <u>hallo</u> ich heiße magdalena!	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
66	04:53-04:56	Groß, Normalsicht	Gasan blickt nach unten, spricht.	Gasan: ä: heißt du nicht <u>olga</u> !	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
67	04:57-04:59	Nah, Normalsicht	Olga frontal, sie spricht	Olga: mensch wir spielen schon! =lacht= Gasan: ja ach so + entschuldigung	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
68	05:00-05:02	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht	Gasan: also noch mal!	<i>Rascheln Papier</i>	Schnitt
69	05:03-05:04	Halbnah, Normalsicht	Ruth frontal zur Kamera, Gasan und Olga links und rechts von ihr an der Bar. Gasan und Olga sprechen.	Olga: hallo ich heiße magdalena	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
70	05:05-05:07	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Gasan: ich bin <u>mehmet</u> ! mehmet korkmaz!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
71	05:08	Halbnah, Normalsicht	Ruth frontal zur Kamera, Gasan und Olga links und rechts von ihr an der Bar. Gasan und Olga sprechen.	Gasan: woher <u>kommst</u> du!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
72	05:09-05:10	Groß, Normalsicht	Olga frontal, sie spricht.	Olga: ich komme aus polen! und du!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
73	05:11-05:17	Halbnah, Normalsicht	Ruth frontal zur Kamera, Gasan und Olga links und rechts von ihr an der Bar. Gasan und Olga sprechen.	Gasan: ich komme aus der türkei! aus <u>izmir</u> Olga: =lacht= Ruth: danke jetzt spielen wir die scene noch mal mit <u>sie</u> okay! Gasan: ja okay	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt
74	05:18-05:24		Weißer Schrift auf blauem Hintergrund von links. „Teil 2 Die Kursanmeldung“		<i>Musik 4</i>	Schnitt
75	05:25-05:39	Habtota, Normalsicht	Filmklappe. Eingang „Fokus Sprachen Seminare“ Gasan kommt von links, geht hinein.		<i>Klappe, Straßen-geräusche</i>	Schnitt
76	05:40-05:47	Halbnah, Normalsicht	Eine Glastür von innen, Gasan kommt von links zur Tür herein, geht nach rechts zur Rezeption. Die Frau begrüßt Gasan. Sie sprechen.	Sekretärin: guten tag! Gasan: guten tag ich wollte mich für einen <u>spanischkurs</u> anmelden!	<i>Tür-geräusch, Glocke, Schritte</i>	Schnitt
77	05:48-05:49	Groß, Normalsicht	Die Sekretärin frontal, sie spricht.	Sekretärin: ja gern— ä sind sie anfänger!	<i>Kein Geräusch</i>	Schnitt

78	05:50-05:52	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Gasan: ja doch → aber ein bisschen spanisch kann ich schon!	Kein Geräusch	Schnitt
79	05:53-06:02	Halbnah, Normalsicht	Gasan und Sekretärin seitlich, sie sprechen.	Sekretärin: der nächste anfängerkurs beginnt nächsten <u>montag</u> ! der kurs ist zweimal pro woche! montag und donnerstag! von achtzehn bis zwanzig uhr!	Kein Geräusch	Schnitt
80	06:03-06:09	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Gasan: <u>super</u> ! und wie lange dauert der kurs! Sekretärin: drei monate! Gasan: das i:st <u>in ordnung</u> ! + ja	Kein Geräusch	Schnitt
81	06:10-06:14	Halbnah, Normalsicht	Gasan und Sekretärin seitlich, sie sprechen.	Sekretärin: <u>gut</u> dann brauche ich nur noch ihre <u>daten</u> !	Kein Geräusch	Schnitt
82	06:15-06:17	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er beugt sich nach vorne, spricht.	Sekretärin: wie ist denn ihr <u>name</u> bitte! Gasan: bülent gükceoglu!	Kein Geräusch	Schnitt
83	06:18-06:20	Groß, Normalsicht	Die Sekretärin frontal, sie spricht.	Sekretärin: wie bitte!	Kein Geräusch	Schnitt
84	06:21-06:22	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er beugt sich nach vorne, spricht.	Gasan: <u>bülent gükceoglu</u> !	Kein Geräusch	Schnitt
85	06:23-06:25	Groß, Normalsicht	Die Sekretärin frontal, sie spricht.	Sekretärin: könnten sie das bitte buchstabieren zuerst den vornamen!	Kein Geräusch	Schnitt
86	06:26-06:30	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Gasan: m vorname bülent! be ü e l e n t e!	Kein Geräusch	Schnitt
87	06:31-06:44	Halbnah, Normalsicht	Gasan und Sekretärin seitlich, sie sprechen.	Sekretärin: ja Gasan: der nachname ge ü k + tse e + o ge el u! Sekretärin: ä:m wie ist denn die adresse bitte! Gasan: die adresse ist <u>müllerstraße</u> !	Kein Geräusch	Schnitt
88	06:45-06:47	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Gasan: vierunddreißig!	Kein Geräusch	Schnitt
89	06:48-06:57	Groß, Normalsicht	Die Sekretärin frontal, sie spricht.	Gasan: in acht null neun neun drei münchen! Sekretärin: ihre telefonnummer bitte! Gasan: das ist die null eins sieben sechs! + eins zwei! + eins null! + acht neun → + drei vier!	Kein Geräusch	Schnitt
90	06:58-07:05	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er spricht.	Sekretärin: haben sie auch e-mail! Gasan: ja das is(t) bülent! at mail punkt net!	Kein Geräusch	Schnitt
91	07:06-07:14	Groß, Normalsicht, Schwenk nach oben	Die Sekretärin frontal, sie spricht. Sie steht auf.	Sekretärin: vielen dank + dann bräuchte ich noch ihre unterschrift bitte!	Kein Geräusch	Schnitt
92	07:15-07:20	Halbnah, Normalsicht	Gasan und Sekretärin seitlich. Gasan unterschreibt.		Rascheln	Schnitt
93	07:21-07:25	Groß, Normalsicht	Die Sekretärin frontal, Gasan über die Schuler am linken Rand..	Sekretärin: danke schön!	Kein Geräusch	Schnitt
94	07:26-07:37	Halbnah, Normalsicht.	Gasan und Sekretärin seitlich. Sie sprechen, geben sich die Hand.	Gasan: und wann muss ich die kursgebühren bezahlen! Sekretärin: in der ersten kurswoche! am ersten kurstag! Gasan: gut dann bis montag! Sekretärin: gut bis montag vielen dank →	Kein Geräusch	Schnitt

95	07:38-07:40	Groß, Normalsicht	Gasan frontal, er setzt die Kappe auf, dreht sich um und geht zur Tür hinaus.	Gasan: danke schön <u>tschüs</u> Sekretärin: auf wiedersehen!	Kein Geräusch	Schnitt
96	07:41-07:44	Halbnah, Normalsicht.	Sekretärin seitlich.		Kein Geräusch	Schnitt
97	07:45-07:51		Weißer Schrift auf blauem Hintergrund von links. „Teil 2 Einen Kühlschrank kaufen“		Musik 4	Überblende
98	07:52-07:56	Detail, leichte Übersicht	Eine Hand markiert Annoncen in einer Zeitung.		Geräusch Stift	Schnitt
99	07:57-08:00	Groß, Normalsicht	Jenny blickt nach unten.		Kein Geräusch	Schnitt
100	08:01-08:09	Detail, leichte Übersicht	Eine Hand markiert Annoncen in einer Zeitung, kreist etwas ein.		Geräusch Stift	Schnitt
101	08:10-08:20	Halbnah, Normalsicht	Jenny sitzt seitlich am Tisch, liest in der Zeitung. Deszö kommt von hinten, setzt sich. Er hat zwei Trinkflaschen in der Hand. Im Hintergrund Ruth und Ememkut frontal, sie lesen.	Deszö: möchtest du auch einen saft! Jenny: ä:m + hast du auch kaffee! Deszö: ä:m + (i)ch glaub schon ja	Kein Geräusch	Schnitt
102	08:21-08:24	Groß, Normalsicht	Jenny blickt nach unten.	Deszö: <u>bitte schön</u> Jenny: danke (danke)	Schritte	Schnitt
103	08:25-08:38	Halbnah, Normalsicht	Jenny sitzt seitlich am Tisch, liest in der Zeitung. Deszö kommt nach vorne, bringt Jenny eine Tasse. Im Hintergrund Ruth und Ememkut frontal, sie lesen.		Kein Geräusch	Schnitt
104	08:39-08:42	Groß, Normalisicht	Deszö, den Kopf seitlich geneigt. Er spricht.	Deszö: was <u>suchst</u> du denn Jenny: (ei)nen kühlshrank	Kein Geräusch	Schnitt
105	08:43-08:52	Halbnah, Normalsicht	Jenny und Deszö seitlich am Tisch, beide lesen. Ememkut und Ruth im Hintergrund	Jenny: ah <u>der</u> klingt gut + wie neu + hundertfünfzig euro + (da)s is(t) eigentlich günstig + ruf(e) ich gleich mal an	Kein Geräusch	Schnitt
106	08:53-08:53	Groß, Normalisicht	Deszö, den Kopf seitlich geneigt. Er spricht.	Deszö: <u>jetzt</u> !	Kein Geräusch	Schnitt
107	08:54-08:57	Groß, Normalsicht	Jenny blickt nach unten. Sie spricht.	Jenny: ja! sonst is(t) er weg!	Kein Geräusch	Schnitt
108	08:58-08:59	Groß, Normalsicht	Jennys Hände. Sie wählt eine Nummer. In der anderen Hand ein Stift, am Tisch die Zeitung.		Klicken der Tasten	Schnitt
109	09:00-09:01	Groß, Normalsicht	Jenny hält das Handy ans Ohr.	Jenny: =seufzt=!	Wählton	halbe Wischblende

110	09:02-10:02	Groß, Normalsicht	Das Bild ist zweigeteilt. Links Jenny frontal mit Handy am Ohr, rechts Frau Noll ebenfalls mit Telefon. Sie sprechen.	Frau Noll: noll Jenny: guten <u>tag</u> mein name ist stölken! ich rufe wegen der anzeige! an ist der kühlshrank noch da! Frau Noll: der <u>kühlshrank</u> + ja der ist noch da Jenny: aha ++ in ihrer anzeige steht ä wie neu + wie alt ist denn der kühlshrank! Frau Noll: ach vielleicht zwei jahre Jenny: und er ist noch total in ordnung! Frau Noll: aber <u>natürlich</u>! Jenny: m m hundertfünfzig euro is(t) (ei)n bisschen viel für mich + kann ich ihn mir denn mal ansehen! Frau Noll: klar kommen sie am besten heute noch vorbei! passt ihnen achtzehn uhr! Jenny: achtzehn uhr ++ wie ist denn ihre adresse! Frau Noll: romanstraße zwölfl noll! Jenny: <u>romanstraße</u> das ist ja ganz in der nähe Frau Noll: wenn sie den kühlshrank gleich mitnehmen! kriegen sie ihn etwas <u>billiger</u> ++ sagen wir hundertdreißig euro! Jenny: aha + gut vielleicht mal seh(e)n dann bist später wiederhören! Frau Noll: auf wiederhören!	Kein Geräusch	halbe Wischblende
111	10:03-10:04	Halbnah, Normalsicht	Jenny und Deszö seitlich am Tisch, sie sprechen. Ememkut und Ruth im Hintergrund.	Jenny: =seufzt= Deszö: und!	Leichtes Rauschen	Schnitt
112	10:05-10:07	Groß, Normalsicht	Deszö, den Kopf seitlich geneigt. Er spricht.	Jenny: kann man ein(en) kühlshrank mit dem fahrrad transportieren	Kein Geräusch	Schnitt
113	10:08-10:19	Halbnah, Normalsicht	Jenny und Deszö seitlich am Tisch, sie sprechen. Ememkut und Ruth im Hintergrund.	Deszö: weiß nicht äm vielleicht! Jenny: ich krieg ihn nämlich billiger wenn ich ihn gleich mitnehme ! Deszö: ach so Ruth: oh du wie spät ist es denn bitte!	Kein Geräusch	Schnitt
114	10:20-10:31	Nah, Normalsicht	Ruth und Ememkut sitzen, sprechen. Ruth steht auf, danach Ememkut, am linken Bildrand Deszö kurz ersichtlicht.	Ememkut: es ist sechzehn uhr zweiundfünfzig! + und fünfzehn sekunden! Ruth: okay <u>dann</u> machen wir jetzt weiter!	Kein Geräusch	Schnitt
115	10:32-10:38	Halbnah, Normalsicht, leichter Schwenk nach links	Deszö, Ruth und Ememkut gehen. Jenny sitzt am Tisch, liest weiter in der Zeitung.	Jenny:tschüs Alle: (tschüs) (...)	Kein Geräusch	Wischblende
116	10:39-10:54	Totale, Übersicht, Schwenk nach rechts	Ein Innenhof. Jenny fährt mit dem Fahrrad und Anhänger ein. Auf dem Anhänger befindet sich der Kühlschrank.		Rascheln	Schnitt
117	10:55-10:59		Weißer Schrift auf blauem Hintergrund von links. „Bonusmaterial Ich über mich“		Musik 4	Überblende

118	11:00-12:37		Ememkut frontal. Er spricht in die Kamera.	Ememkut: ich bin als vierjähriger nach deutschland gekommen! ++ ä:m damals konnte ich natürlich noch russisch! meine muttersprache→ und ä ich habe deutsch im kindergarten gelernt! und das ä:m das ++ war dann <u>so!</u> die kindergärtnerinnen haben sich anscheinend gedacht! äm wenn die armen ausländerkinder wenn die deutsch in <u>bayern</u> lernen dann müssen wir aber <u>dermaßen</u> aufpassen dass die + ja keinen bayrischen akzent bekommen! und so is(t) es dann auch geworden! also ich kann bis heute kein einziges wort bayrisch obwohl ich (e)s gerne könnte→ und ++ ich bin froh dass ich (e)s wenigstens verstehe! ++ na äm: + tja ru russisch rede ich eigentlich mittlerweile nicht mehr sehr viell irgendwie w weil meine ganzen freunde sind ä: in der schule schon ä natürlich deutsche gewesen weil russen gab (e)s damals glaub ich zu dieser zeit noch gar nicht so viele hier in deutschland! aber mit den mit den mit den <u>eltern</u> rede ich bis bis zum heutigen tag auch noch russisch! so als ä:m + als teenager hat mir das nich(t) sehr gut gefallen da da dacht(e) ich das ist uncool und äm hab(e) mich dem so ein biss(er)! verweigert→ und dann um ein haar fast auch die russische sprache verlernt! aber jetzt mittlerweile mache ich das eigentlich wieder sehr sehr gerne also mit mit meiner mutter <u>telefoniere</u> ich zumindest äm einmal die woche oder so und mein(en) vater <u>besuche</u> ich und da freue ich mich eigentlich jedes mal <u>auch</u> darauf → mit den beiden wieder russisch sprechen zu können!	Kein Geräusch	Wischblende
119	12:38-14:28	Groß, Normalsicht	Gasan frontal. Er spricht in die Kamera.	Gasan: ich bin in münchen geboren meine eltern kommen eigentlich aus der türkei ä meine mutter kommt aus <u>sarikamis</u> das ist im nordosten! und mein vater kommt aus <u>bitlis</u> das ist im südosten! das ist wichtig zu fragen → + die taxifahrer in der türkei fragen immer→ wo kommst du her dann sag ich aus münchen und dann sagen die immer nein nein aber wo kommst du so <u>richtig</u> her ich sag aber aus münchen weil es gibt aus <u>sarikamis</u> und aus <u>bitlis</u> und aus münchen gibt (e)s auch türken + <u>u:nd ä</u> ich sprech(e) deswegen natürlich auch noch <u>türkisch</u> deutsch und englisch und französisch in der schule hab(e) ich das noch gelernt und ++ ich kann auf spanisch zwei stück <u>zitronenkuchen</u> bestellen + ä und ich finde man kann eine sprache auch erst richtig dann gut wenn man zitronenkuchen bestellt! und wenn die frau zurückfragt zum mitnehmen oder zum hieressen! und wenn man das dann auch versteht und dann sagen kann! vorher hat man die sprache noch nicht so richtig gelernt! + ich hab(e) deutsch gelernt im <u>kindergarten</u> und <u>zwa:r</u> ganz normal dadurch dass ich mit vielen deutschen kindern zu tun hatte! u:nd wenn man ein kind ist dann hat man den vorteil man sagt nicht <u>ach</u> ich kann das nicht ich lern das nicht jemand hat mal gesagt wenn erwachsene <u>gehen</u> lernen müssten dann würden sie aufstehen hinfallen aufstehen hinfallen! und sagen ich kann das nicht ich hab(e) kein talent dazu! + kinder stehen auf und machen weiter und so hab(e) ich deutsch gelernt es gibt auch kassetten von mir→ wie ich als kind deutsch gesprochen hab(e)→ und da kling(e) ich wie ein kleines ausländerkind tatsächlich noch das ist interessant also ich hab(e) auch nicht sauber türkisch gesprochen und wenn ich türken aus berlin treffe oder aus dortmund dann sagen die du klingst voll bayrisch wenn du deutsch redest! u:nd sonst mache ich gerne musik! u:nd schaue gerne filme→ und ++ genau! ++ u:nd hab(e) noch nicht gelernt wie auch spanisch zum mitnehmen oder zum hieressen heißt!	Kein Geräusch	Schnitt

Abstract

In dieser Arbeit wird – aufbauend auf Erkenntnissen aus den Bereichen Didaktik, Linguistik und Filmwissenschaft – ein Kriterienraster für die Analyse von Sprachlehrfilmen in Lehrwerken aufgestellt. Zu diesem Zweck wird das Medium Film zuerst aus filmwissenschaftlicher Perspektive betrachtet und als Text mit sprachlichen und außersprachlichen Zeichen definiert. Diese Sichtweise wird um den Aspekt des unterrichtlichen Einsatzes erweitert.

Zudem werden Originalfilme und Sprachlehrfilme in ihren Einflussfaktoren und Zielsetzungen miteinander verglichen. Auf Basis dieser Erkenntnisse wurde ein Fragenkatalog erstellt, der sich mit der Vernetzung im Lehrwerk, der Ästhetik und Dramaturgie des Filmes, den darin vorkommenden Themen, der gesprochenen Sprache und den damit zusammenhängenden Aufgaben und Übungen beschäftigt.

Im zweiten, empirischen Teil werden schließlich mithilfe der erarbeiteten Fragen zwei Untersuchungsgegenstände, die Sprachlehrfilme in *studio d* und *Berliner Platz NEU*, analysiert und kommentiert. Die vorhandenen filmischen Materialien werden mittels Einstellungsprotokollen festgehalten und die gesprochene Sprache nach den Transkriptionsusancen der linguistischen Gesprächsanalyse notiert, um Kriterien der sprachlichen Authentizität und der Darstellung analysieren zu können.

Auf inhaltliche Teilbereiche (Darstellung von Raum, von kulturellen Praktiken, Geschlecht und ethnischer Zugehörigkeit) wird mit dem Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse eingegangen. Die didaktische Verarbeitung des Filmes wird auf Basis von lehrwerkanalytischen Fragen analysiert. Die für die Analyse erstellten Einstellungsprotokolle sind in Auszügen im Anhang, sowie vollständig in der beigelegten CD-ROM einsehbar.

Lebenslauf

Brigitte Stückler

Geboren am 7. September 1985 in Judenburg, Österreich

UNIVERSITÄRE UND SCHULISCHE BILDUNG

Einrichtung	Universität Wien
Zeitraum	seit Oktober 2006 bis voraussichtlich 2012
Studienfächer	Lehramt Deutsch/Französisch
Studienschwerpunkt	DaF/DaZ
Einrichtung	HLW Schrödingerstraße Graz
Zeitraum	September 2000 bis Mai 2005
Spezialisierung	Kultur- und Kongressmanagement
Abschluss	Matura mit Auszeichnung

AUßERUNIVERSITÄRE ERFAHRUNGEN IM BEREICH DAF/DAZ

Einrichtung	Technische Universität, Wien
Zeitraum	von Oktober 2010 bis Februar 2012
Position	DaF-Lektorin, Tutorin
Tätigkeit	Leitung von Erasmuskursen auf der Niveaustufe A1, Leitung eines Tutoriums zur Vorlesung „Technisches Deutsch“
Einrichtung	Interface GmbH, Wien
Zeitraum	seit Oktober 2010
Position	DaZ-Lektorin, ÖSD-Prüferin
Tätigkeit	Leitung eines „Mama lernt Deutsch“-Kurses auf den Niveaustufen A1-A2, Durchführung von ÖSD-Prüfungen
Einrichtung	Collège Gutenberg, Lycée Carcouët, Nantes (F)
Zeitraum	von Oktober 2008 bis Mai 2009
Position	Sprachassistentin
Tätigkeit	Assistenz der DeutschlehrerInnen, selbstständige Durchführung von Konversationskursen mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen von 10 bis 21 Jahren auf den Niveaustufen A1-C1.
Einrichtung	Actilingua Academy, Wien
Zeitraum	von Juli 2007 bis August 2008, von Mai 2009 bis August 2010
Position	DaF-Lektorin, ÖSD-Prüferin
Tätigkeit	Leitung von Deutschkursen auf den Niveaustufen A1-C1, Durchführung von Einstufungsgesprächen und ÖSD-Prüfungen
Einrichtung	DeutschAkademie, Wien
Zeitraum	von Juni 2009 bis September 2009
Position	DaF/DaZ-Lektorin
Tätigkeit	Leitung von Deutschkursen auf den Niveaustufen A1-B1

SONSTIGE ARBEITSERFAHRUNG

Einrichtung Jalpak International Austria
Zeitraum von August 2005 bis April 2006
Position Reisebüroassistentin
Tätigkeit Selbstständige Arbeit im Bereich Administration und Buchhaltung,
Übersetzungen Deutsch-Englisch

FREMDSPRACHENKENNTNISSE (SELBSTEINSCHÄTZUNG NACH GERS)

	Lesen	Hören	Schreiben	Sprechen
Französisch	C2	C2	C1	C1
Englisch	C1	C1	B2	C1
Italienisch	A2	A1	A1	A1
Kroatisch	rudimentäre Kenntnisse			

BESONDERE FÄHIGKEITEN UND KENNTNISSE

ÖSD-Prüferinnenberechtigung A1-C1

Prüfung zur Marketing-Managerin am WIFI-Graz