



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Eine Untersuchung zur Darstellung der Fertigkeit
Hör-Seh-Verstehen in aktuellen DaF-Lehrwerken
am Beispiel von *Sicher! B1+*“

verfasst von

Liliya Weiß

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von:

Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich Frau Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer einen herzlichen Dank aussprechen, die mit sehr viel Engagement das Verfassen meiner Masterarbeit unterstützt hat.

Mein Dank gilt auch Frau Mag. Dr. Tina Welke, die mir durch ihre Anregungen bei der Planung dieser Arbeit weitergeholfen hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	7
I. Theoretische Grundlagen.....	9
1. Film als didaktisches Mittel.....	9
1.1. Merkmale von Filmen.....	11
1.1.1. Der Filmtext.....	14
1.1.2. Die Semiotik des Films.....	17
1.1.3. Filmsprache und Filmgestaltung.....	21
1.1.4. Filmästhetik und Wirkung von Filmen.....	26
1.2. Potenzial von Filmen für den fremdsprachlichen Erwerb.....	28
1.2.1. Argumente für und gegen den Filmeinsatz.....	28
1.2.2. Emotion und Kognition.....	31
1.2.3. Didaktische Überlegungen.....	33
1.2.4. Methodische Überlegungen.....	36
1.3. Hör-Seh-Verstehen im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung.....	37
1.4. Hör-Seh-Verstehen im Konzept der Fertigkeiten eines zeitgemäßen FSU.....	43
1.4.1. Hör-Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit.....	43
1.4.2. Lernziele der Arbeit mit Filmen.....	48
1.4.3. Unterrichtsgestaltung und filmspezifische Übungen.....	49
2. Das Lehrwerk in einem zeitgemäßen DaF-Unterricht.....	53
2.1. Rolle und Funktionen der Lehrwerke.....	53
2.2. Lehrwerk und Film.....	56
2.3. Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse.....	57
Zusammenfassung.....	59
II. Empirische Untersuchung.....	60
3. Methodisches Vorgehen.....	61
3.1. Forschungsmethode.....	61
3.2. Datenerhebungsinstrument.....	63
3.3. Auswahl des Lehrwerks.....	66
4. Analyse der schriftlichen und audiovisuellen Dokumente des Lehrwerks Sicher! (B1+).....	67
4.1. Aufbau des Lehrwerks.....	67
4.2. Film im Kontext des Lehrwerks.....	69
4.3. Hör-Seh-Verstehen im Kontext des Lehrwerks.....	74
4.3.1. Methodisch-didaktische Gesichtspunkte.....	74
4.3.2. Texte / Textsorten / Themen.....	82
4.3.3. Übungsdimensionen.....	92
5. Resümee.....	110
6. Verzeichnisse.....	117
6.1. Literaturverzeichnis.....	117
6.2. Abbildungsverzeichnis.....	128
Abstract.....	129
Lebenslauf.....	130

Einleitung

Der Gegenstand dieser Masterarbeit ist im Bereich der Lehrwerkanalyse zu verorten. Im Mittelpunkt steht die Filmdidaktik im DaF-Unterricht, die nach wie vor wenig Beachtung und Wertschätzung in der Unterrichtspraxis findet.

Meine Forschung richtet sich speziell auf das Hör-Seh-Verstehen als eine eigenständige Fertigkeit und zielsprachliche Kompetenz. Ziel dieser Masterarbeit ist, auf Basis der Lehrwerkanalyse zu untersuchen, wie Hör-Seh-Verstehen in einem ausgewählten DaF-Lehrwerk für (junge) Erwachsene dargestellt wird. Es soll analysiert werden, welche Ziele das Lehrwerk beim Einsatz von Film im DaF-Unterricht verfolgt und welche Kriterien, Konzepte und Ansätze zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens diesen Einsatz bestimmen.

Teil I bildet den theoretische Rahmen der vorliegenden Arbeit und widmet sich zunächst dem Medium Film als didaktischem Mittel im Unterricht im Allgemeinen und in Deutsch als Fremdsprache im Speziellen (Kapitel 1). Dieser Teil konzentriert sich dabei auf das Potenzial von Filmen, das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen zu trainieren. Es werden sowohl filmspezifische Komponenten des Mediums (Kapitel 1.1) als auch Konzepte der Filmdidaktik (Kapitel 1.2) in Betracht gezogen.

Anschließend werden die theoretischen Grundpositionen zur Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen diskutiert. Filmische Gestaltungsweisen verfügen über eine große Bandbreite und beeinflussen die Wahrnehmung. Der Schlüssel zum Verständnis eines filmischen Textes liegt unumstritten in den Prozessen der kognitiven Informationsverarbeitung. Es wird daher dargestellt, welche Rolle die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung (Kapitel 1.3) und im Konzept der Fertigkeiten eines zeitgemäßen Fremdsprachenunterrichts (Kapitel 1.4) einnimmt. Auf Grundlage dieser theoretischen Auseinandersetzung mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen werden im Weiteren unterschiedliche Lernzielbereiche und filmspezifische Übungen vorgestellt und begründet.

Der zweite theoretische Kapitel bietet einen zusammenfassenden Überblick über die theoretische Basis der Lehrwerkanalyse. Überdies wird auf die Rolle des Lehrwerks im zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU) und seine Korrelation zum Lehrmittel Film eingegangen.

Die Forschungsfrage "Inwiefern ist die Repräsentanz der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in einem zeitgemäßen Mittelstufenlehrwerk für (junge) Erwachsene zu verzeichnen?" bildet den Auftakt zum empirischen Teil dieser Arbeit. Das einführende Kapitel 3 hat zum Ziel, meine Forschungsabsicht zu begründen und die Auswertungsschritte der Untersuchung zu verdeutlichen. Hier werden das Forschungsdesign und die verwendeten Analysemethoden erläutert.

Der empirische Teil der Arbeit beinhaltet die Analyse und Auswertung des Lehrwerks *Sicher!* auf dem Niveau B1+. In Kapitel 4 wird die Analyse anhand unterschiedlicher Aspekte und die kritische Auswertung der Ergebnisse präsentiert. Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein selbst erstelltes Analyseraster eingesetzt. Die zusammenfassenden Ergebnisse der Lehrwerkanalyse werden in Kapitel 5 festgehalten.

Diese Arbeit erhebt nicht den Anspruch eine Forschungslücke zu schließen, sie möchte lediglich einen Einblick in den aktuellen Stand der Lehrwerkanalyse hinsichtlich der Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen geben. Sie richtet sich in erster Linie an Lehrenden von Deutsch als Fremdsprache sowie an alle KollegInnen, die sich für die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im DaF-Unterricht interessieren.

I. Theoretische Grundlagen

Die theoretischen Überlegungen zu Film und Lehrwerk bilden die Grundlage für die Entwicklung des Erhebungsinstruments sowie für die Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit und knüpfen an Erkenntnisse der Medienwissenschaft und der Fremdsprachendidaktik Deutsch an.

1. Film als didaktisches Mittel

Der Film wird als künstlerisches Ausdrucksmittel allgemein anerkannt und ist seit über 100 Jahren als ein fester Bestandteil unserer Medienkultur akzeptiert. Filme begegnen uns in vielerlei Genres und Formen und in einer großen qualitativen Bandbreite. Sie erzählen Geschichten, die uns emotional berühren, aber auch kognitiv fordern. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten zur Förderung der Identitätsfindung und des Fremdverstehens sowie der Fantasie und Kreativität.

Nach Korte dienen Filme der Vermittlung “von Botschaften über das Bild bzw. über Bilderfolgen *und* über den Ton (also Dialoge, Musik, Geräusche), wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen und effektivvoll unterstreichen oder auch konterkarieren, ironisch oder ahnungsvoll zuspitzen können” (Korte 1999 zit. nach Biechele 2007: 194-195).

Durch diese “Intermedialität” (vgl. Abraham 2009: 12f; Paech 2003), d.h. die Verbindung und das Zusammenspiel von Bild, Text und Ton, werden mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen. Somit stellt der Film ein wichtiges Medium dar, das seinen Beitrag zu der in der Fachliteratur postulierten Ganzheitlichkeit des Lernens beisteuern kann (Biechele 2011: 14).

Die Benutzung des Films als didaktisches Mittel hat sich mit der Entwicklung der technischen Möglichkeiten geändert. Wurden früher (und auch z.T. heute noch) Filme oft als “Belohnung” angeboten, werden sie mittlerweile bewusst in didaktischer Funktion eingesetzt. Dies bedarf jedoch einer intensiveren Vorbereitung, die sich

aber lohnt, wenn man das Feedback und den Leistungszuwachs von Lernenden in Betracht zieht (vgl. dazu Chudak 2010¹: 84).

Am Beginn dieser Arbeit steht die Überlegung warum und wie ein Film im DaF-Unterricht eingesetzt werden soll. Filme ermöglichen eine kommunikativ-pragmatische Spracherfahrung und die Entwicklung von sprachlichen Fertigkeiten. Neben der Filmarbeit bilden Filmanalyse und -interpretation weitere Schwerpunkte der Filmdidaktik. Der Film wird somit nicht nur zum Lehr- und Lernmittel, sondern auch zum Lerninhalt (vgl. Welke 2013: 52).

Als didaktisches Mittel nach dem “learning-by-viewing”- Prinzip (Sahr 2004: 62) sind Filme:

- Ausgangspunkt für Lernprozesse in diversen Lernbereichen: (miteinander) sprechen/spielen - schreiben - lesen/mit Literatur umgehen (im Fall der Literaturverfilmung) - hören/sehen - recherchieren/präsentieren - selbst produzieren,
- Anlass für interessante Gespräche: Filme, ihre Plots und Figurenkonstellationen unter vielerlei Gesichtspunkten kritisch betrachten, sich über individuelle Seh- und Sichtweisen austauschen,
- Untersuchungsgegenstände für die Ästhetik des Mediums Film: filmsprachliche Mittel und Merkmale kennenlernen (Perspektiven, Einstellungsgrößen, Montage, Farben, Ton, Wort-Bild-Verknüpfungen etc.),
- Herausforderung für das eigene Weltwissen (modifiziert nach Abraham 2009).

Grundlegendes Ziel der Arbeit mit audiovisuellen Formaten im fremdsprachlichen Unterricht soll es sein, die Lernenden bei der Ausbildung der komplexen Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen zu unterstützen, die neben den vier traditionellen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als fünfte Fertigkeit gilt (Biechele 2010¹: 118). Sie beinhaltet die Fähigkeit, visuelle und sprachliche Informationen zu verstehen und zu verarbeiten, aber auch diese Informationen zu kommunizieren, was somit sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente einschließt. Es handelt sich dabei um solche Aktivitäten wie z.B. “selbst Filme für unterschiedliche Verwendungszwecke zu produzieren und sie in verschiedenen sozialen und

medialen Kontexten zu präsentieren“ (Niesto 2006 zit. nach Blell/Lütge 2008: 131) oder “die schrittweise Herstellung eigener kleiner Produktionen durch die Lernenden, vom Exposé über das Drehbuch zur Szene (Kamera, Camcorder ...)” (Welke 2013: 53).

Der Umgang mit dem Medium Film im Unterricht gewinnt im Fachdiskurs der Fremdsprachendidaktik Deutsch in letzter Zeit immer größere Bedeutung. In den “kommunikativ-pragmatischen, kognitiv-konstruktivistischen, sowie interkulturellen” (Biechele 2011: 14) Ansätzen eines zeitgemäßen FSU finden Filme als “attraktive und effiziente” (ebd.: 15) Lern- und Lehrmittel immer mehr Verbreitung. Dennoch kann bisher nicht davon gesprochen werden, dass der Filmeinsatz bereits den Stellenwert besitzt, welcher ihm gerecht werden würde.

In diesem Abschnitt möchte ich einerseits die Nutzung des Mediums Film als didaktisches Mittel mit seinen Vor- und Nachteilen beschreiben, und andererseits seine spezifischen Charakteristika erläutern. Betrachten wir den komplexen Gegenstand Film aus verschiedenen Blickwinkeln, so wird das Potenzial seiner Verwendung zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens umso deutlicher und vollständiger, je mehr wir seiner Merkmale kennenlernen.

1.1. Merkmale von Filmen

Der Film beruht auf der Simulation von Bewegung durch mindestens 16 (üblicherweise 24) Einzelbilder pro Sekunde, um flüssige Bewegungen darzustellen. Das kinematographische Bild ist dem photographischen dadurch überlegen, dass es Räumlichkeit in Bewegung bringt. Filmtexte unterscheiden sich von Buchtexten nicht dadurch, dass sie der Phantasie keinen Spielraum ließen, sondern dadurch, dass sie viel mehr Appell an den interpretierenden Blick richten. Nicht nur bewegte Bilder, sondern auch Montageformen, Farben sowie Geräusche und Musik sind markant für den Film¹.

¹ vgl. dazu die Homepage der Deutschen Filmakademie. Unter: <http://www.deutsche-filmakademie.de/projekte/24-das-wissensportal.html>, Zugriff 25. August 2014.

Filmtheorie gliedert sich in eine Reihe von Teilgebieten, die sich mit den konstituierenden Merkmalen von Filmen beschäftigen. So untersucht die *Medientheorie* des Films die materiellen und wahrnehmungspsychologischen Grundlagen des Kommunikationsmittels Film. Aufgabe der *semiotischen Analyse* ist es, den Film als ein besonderes Kommunikations-, Symbol- und Darstellungssystem zu bestimmen. Untersucht werden die Darstellungs- und Formpotentiale von Bildern und textuellen Strukturen. Die *Theorie der filmischen Verfahrensweisen* beschreibt Möglichkeiten der Inszenierung der Realität vor der Kamera (Mise-en-Scène, Licht, Schauspielführung etc.) die fotografische Abbildung (Kamerastandort, Einstellungsgröße, Perspektive, Tiefenschärfe, Kamerabewegungen) und die Strategien der filmischen Bedeutungsproduktion. Die *Dramaturgie* des Films analysieren den Handlungsaufbau im Hinblick auf die beabsichtigten Wirkungen bei den ZuschauerInnen (Figurenkonstellation, Konflikte, Beziehungen, Spannungserzeugung und –auflösung). Die *Gattungstheorie* und die nahe verwandte *Genretheorie* behandeln Arten und Formen des Films. Die *soziologisch* orientierte Filmtheorie stellt den Film in den Rahmen gesellschaftlicher und kultureller Praxis moderner Gesellschaften (Ideologie, Mythenbildung, pädagogische oder moralische Instanz). Die *psychologisch* fundierte Filmtheorie prüfen die kognitiven, emotionalen und ästhetischen Wirkungen des Films auf seine RezipientInnen hin und die psychologischen Grundlagen des Verstehens von Film (vgl. Lexikon der Filmbegriffe 2012)².

In der vorliegenden Arbeit werden solche Aspekte erläutert, die eine wesentliche Rolle für den filmischen Einsatz im DaF-Unterricht spielen und durch welche die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens beeinflusst wird: eine Auseinandersetzung mit dem Wesen des Films in Form einer Analyse seiner semiotischen Mittel, die Thematik der Wahrnehmung, des Verstehens und der Wirkung dieses audiovisuellen Mediums und einen theoretischen Abriss der Genretheorie.

2 vgl. Universität Kiel. Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien: Lexikon der Filmbegriffe. Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/>, Zugriff 1. Juli 2014

Genre und Gattung gehören zu jenen Begriffen, die mit dem Verständnis vom Film eng verbunden sind. Die Systematisierung von den vielfältigen Erscheinungsformen des Films kann nach verschiedenen Kriterien erfolgen. Abhängig von diesen Kriterien werden Filme in unterschiedliche Gattungen und Genres unterteilt.

Die Sichtung der deutschsprachigen filmwissenschaftlichen Literatur lässt feststellen, dass nicht nur zwischen filmischen Gattungen und Genres deutlich unterschieden wird, sondern auch dass das Begriffsverständnis kulturspezifisch ist (vgl. dazu Faulstich 2004: 121; Scheinpflug 2014: 19). So sind Gattungen historisch-pragmatisch entstandene Produktgruppen, die sich nach dem Modus des Erzählens und Darstellens unterscheiden – fiktional (inszeniert), dokumentarisch (real) und Animation (geben nicht vor, Realität abzubilden) – und eher die filmische Form bezeichnen. Sie werden außerdem nach der Intention (Unterhaltung oder Information), der Laufzeit und dem Format differenziert (vgl. Hickethier 2012: 183). Zu den Gattungen zählen Spielfilm, Dokumentarfilm, Experimentalfilm, Lehrfilm, Animationsfilm, Werbefilm und Industriefilm (vgl. Heinrich 1998: 21-26; Borstnar et al. 2008: 65-76; Mikos 2008: 262-271; Hickethier 2012: 183, 208; Scheinpflug 2014: 66-70).

Die Genredefinitionen beziehen sich vor allem auf eine bestimmte Erzählform, eine spezielle Grundstimmung, hinsichtlich des Handlungssujets, historische und räumliche Situierung und den visuell-ästhetischen Stil. Genres sind:

... spezifische Erzählmuster mit bestimmten Konventionen im Sinne kultureller Schemata, die unseren Erwartungs- und Wahrnehmungshorizont prägen. (Faulstich 2004: 121)

Das Genre stiftet Bezüge zu anderen Produktionen auf einer stofflichen und gestalterischen Ebene und zu einer erzählerischen Tradition. (Hickethier 2012: 203)

In der filmwissenschaftlichen Genretheorie werden folgende Genres dargestellt: Western, Musical, Komödie, Liebesfilm, Abenteuerfilm, Science-Fiction-Film, Horrorfilm, Kriminalfilm, Thriller, Erotischer Film, Melodrama (vgl. Faulstich 2004: 121-122; Koebner 2007: 243; Lange 2007: 85-119; Faulstich 2008: 30-62; Hickethier 2012: 203-207). Dazu kommen kleinere Gruppierungen, die nach spezifischen

einzelnen Merkmalen unter Subgenres subsumiert werden: Road Movie, Katastrophenfilm, Kriegsfilm, Teenagerfilm, Gefängnisfilm, Teufelsfilm, Kinderfilm, Heimatfilm, Frauenfilm, Märchenfilm, Problemfilm, Literaturverfilmung (Faulstich 2004: 122; Faulstich 2008: 58-59; Scheinpflug 2014: 39-42).

Die Differenzierung von Filmgenres entstand anfangs aus logistischen Gründen: gedreht wurde nach einem bestimmten Muster, mit bestimmten Schauspielern und an bestimmten Orten. Knut Hickethier stellt in seiner Monografie "Genretheorie und Genreanalyse" fest, dass im Laufe der Filmgeschichte eine große Zahl von Genredifferenzierungen sich entwickelt hat (Hickethier 2003). Es entstehen neue Genres bzw. ihre Varianten, andere vergehen. Ständige Transformationen der etablierten Strukturen sind für das Medium Film charakteristisch. Dabei werden immer wieder neue Mischformen entdeckt und ein Genresynkretismus bzw. Genre-Hybridität festgestellt. (vgl. Scheinpflug 2014: 34-38). Hybride und Synkretismen sind in der Filmlandschaft "alle Filmtexte, die in irgendeiner Weise die Konventionen von mindestens zwei Genres kombinieren" (ebd.: 36).

Filme können überdies nach dem Medium, für das der Film gemacht ist (Video-, Fernseh-, Kinofilm) oder nach der Produktionsweise (Stumm- oder Tonfilm, Schwarzweiß- oder Farbfilm, 2D- oder 3D-Film) eingeteilt werden. Die Funktion des Filmes (informieren/berichten, werben, unterhalten, dokumentieren, lehren) stellt eine funktionale Klassifikation dar.

Welche anderen wesentlichen Elemente das Wesen des Films bestimmen, ist Thema der folgenden Kapitel.

1.1.1. Der Filmtext

Spricht man vom Medium Film in allen seinen Formen und Erscheinungen ist von "Texten" die Rede (vgl. Kuchenbuch 2005: 31; Welke 2005; Surkamp 2010^{1,2}; Scheinpflug 2014). Das Definieren eines Textbegriffes ist ziemlich schwierig (vgl. Hallet 2010¹; Dengersch 2012). Eine sehr allgemeine und breite Definition begreift einen Text als *Discourse*. Folglich stellt ein Text einerseits "eine Menge von Zeichen

dar, die in bestimmter Weise organisiert sind und dadurch textuelle Kohäsion begründen“, andererseits ist er “a content-bound act of communication” (Hallet 2010¹: 173). Diese Erläuterung ist der Ausgangspunkt weiterer Überlegungen.

Tina Welke betont, dass der Film aufgrund diverser Codes verstanden und interpretiert wird und damit eine “semiotische Ressource” (Welke 2005: 7) “im Sinne eines bedeutungstragenden Diskurses” (ebd.: 8), d.h. einen mehrfach codierten Text, darstellt.

Analog dazu stellt Peter Scheinflug fest, dass “im Anschluss an Positionen des Poststrukturalismus und der Cultural Studies” in der Filmwissenschaft “mit einem weiten Text-Begriff operiert wird, der alle Artefakte, wie Film, Musik, Abbildungen etc., insofern als Text auffasst, als diese gelesen bzw. dekodiert werden” (Scheinflug 2014: 2; vgl. dazu auch Koebner 2007: 246).

Christian Doelker verweist in seinem Buch “Ein Bild ist mehr als ein Bild” (Doelker 2002) auf die Etymologie des Wortes *Text*, das im Lateinischen “*Gewebe*” bzw. “*Gefüge*” bedeutet. In dem filmischen “mehrsträngigen, plurigenen” Text werden “die optischen und akustischen Quellen respektive die visuellen, audiovisuellen und auditiven Stränge” zusammengefügt (ebd.: 64). Diese These erweist sich als wichtig, weil erst bei den RezipientInnen diese codierten Informationsstränge im Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess zusammenkommen (vgl. auch Heinrich 1998: 36).

Knut Hickethier versteht unter audiovisuellen Texten “einzelne, voneinander durch Markierungen bzw. Paratexte abgegrenzte Medieneinheiten” (Hickethier 2012: 25):

Sie 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, Fernsehsendungen, Videos gemeint, die sich durch Anfang und Ende und eine innere Gestaltung als eine geschlossene Wahrnehmungseinheit verstehen lässt. (ebd.: 25)

Der Film als kommunikative Ressource (vgl. ebd.: 8ff; Mikos 2009: 21-36) dient “der indirekten Kommunikation zwischen Menschen und unterscheidet sich von direkter (face-to-face), da sie über technische Medien vermittelt werden” (Welke 2005: 8). Dabei werden diverse Mittel eingesetzt, “um mit dem Rezipienten zu kommunizieren” (ebd.: 8):

Dies betrifft inhaltliche, darstellerische, dramaturgische, erzählerische, ästhetisch-gestalterische Mittel sowie die Kontexte, in denen diese und die Zuschauer eingebunden sind. (ebd.: 8)

und weiter:

In diesem Sinne können Filmtexte also nur Angebote machen und mögliche Lesarten inszenieren, über die sie die Aktivitäten der Zuschauer vorstrukturieren. Sie können aber nicht die Bedeutung festlegen. Filmtexte sind grundsätzlich zum Wissen und zur sozialen Kommunikation der Rezipienten hin geöffnet, d.h. sie werden nicht nur bewertet, sondern ihre Bedeutung wird kommunikativ ausgehandelt. (ebd.: 7)

Thomas Kuchenbuch geht in seiner Filmanalyse von Kommunikationsmodellen aus (Kuchenbuch 2005: 25ff). Jedes Kunstwerk ist ein “Kommunikat” (ebd.: 24), das ein Gegenüber (Publikum) voraussetzt. Die Analyse bezieht sich vor allem auf “intersubjektive Voraussetzungen [...], denn sie bilden das verlässliche Fundament der Kommunikation” (ebd.: 24).

Fasst man die bisher genannten Eigenschaften des Films als semiotische und kommunikative Ressource zusammen, kann festgestellt werden, dass es durchaus logisch ist, auch Film als Text zu begreifen. Film als “ein komplexes ästhetisches Produkt” transportiert Informationen vielschichtig, multidimensional, bedeutungsoffen und ist ein Prozess kommunikativen Handelns, was ebenfalls ein wichtiges Potenzial für den FSU darstellt (vgl. Faulstich 2008: 18-19).

Methodisch-didaktisch betrachtet kann man zwischen verschiedenen Typen von Texten unterscheiden, die sich auch auf den filmischen Text im Lehrwerk übertragen lassen: didaktische, semiauthentische und authentische Texte (Hallet 2010¹: 174).

1.1.2. Die Semiotik des Films

Die Auffassung von Film als eine Form von Sprache und Text ist vor allem dadurch begründet, dass Film seine Kommunikationsfunktion semiotisch gesehen mittels Zeichen und Codes ausübt (vgl. Kuchenbuch 2005: 30-31; 87-107; Monaco 2009: 162-185; 190-197).

Die allgemeine Semiotik ist die Wissenschaft, die sich mit “der Theorie und Lehre von sprachlichen und nichtsprachlichen Zeichen und Zeichenprozessen” beschäftigt (Bußmann 2008: 619). Sie wird in vier Aspekte unterteilt: Semantik, Syntaktik, Pragmatik und Sigmatik. Ein Zeichen hat eine Semantik, d.h., ihm wird eine Bedeutung zugeschrieben. Die Syntaktik behandelt “die Relation zwischen verschiedenen Zeichen” (ebd.: 619). Die Sigmatik untersucht “die Beziehungen zwischen natürlichsprachlichen Zeichen und den durch sie bezeichneten Objekten bzw. Sachverhalten der realen Welt” (ebd.: 624). Die Pragmatik bezieht sich auf die Beziehungen zwischen Zeichen und Zeichenbenutzer (vgl. Biechele 2007: 195-196).

In der Semiotik unterscheidet man zwei Traditionen. Für den Linguisten Ferdinand de Saussure (1857-1913) besteht ein Zeichen “aus der Zuordnung von zwei Aspekten, dem materiellen [...] Z.-Körper (=Bezeichnendes) sowie einem begrifflichen Konzept (=Bezeichnetes)” [Bußmann: 806]. Der formallogische Ansatz des Philosophen Charles S. Peirce (1839-1914) basiert auf dem triadischen Verhältnis von ikonischem, indexalischem und symbolischem Zeichen (vgl. Peirce 1983: 64ff; dazu auch Kessler 2003: 105-107; Lange 2007: 33-36).

Die Auseinandersetzung mit der Filmsemiotik bildete einen wichtigen Schritt in der Formierung einer eigenständigen Disziplin “Filmwissenschaft”. Anfänglich trat sie nicht als eigenständiger Bereich auf, sondern bearbeitete verschiedene Fragen – nach der Maßgabe der Linguistik suchte man nach “kleinsten Einheiten” und deren Komponenten, oder man suchte im Anschluss an die klassischen Montagetheorien nach Sequenztypen, die ihrerseits grundlegendes Material für filmische Darstellung bereitstellten (vgl. Albersmeier 2003: 3-29; Koebner 2007: 243-256; 238-240). Heute lassen sich Modelle ausmachen, die explizit einer “Filmsemiotik” zugerechnet werden

können, allerdings untersuchen sie nicht die morphologischen und syntaktischen Strukturen, sondern die pragmatischen Beziehungen zwischen dem Film, dem Produzenten und dem Rezipienten (Kessler 2003: 120-121; Koebner 2007: 240). Eine "Psychosemiotik des Films", die einzelne Elemente der filmischen Form in Bezug auf die Denk- und Lernprozesse erforscht, rückte ins Zentrum der Filmwissenschaft nicht zuletzt dadurch, dass David Bordwell und Peter Wuss eine "Kognitionspsychologie des Films" als Element einer integralen formalistischen Filmtheorie gefordert haben (vgl. Bordwell 1992: 5-25; Wuss 1992: 25-35). Die filmsemiotischen Untersuchungen haben das Ziel, die Bedeutungsmöglichkeiten des filmischen Zeichens zu fassen und einzugrenzen.

Die Spezifika des Films ist die Synthese von akustischen, visuellen und sprachlichen Zeichen (vgl. Lange 2007: 47). Aus diesem Zusammenspiel der Zeichen ergibt sich die Wirkung der Filmaussage. Der Film ist ein Komplex von Codes, zusammengestellt aus bewegten Bildern, Geräuschen, Sprache, Musik, Schrift, Gestik und Mimik, bearbeitet durch Kameraführung, Schnitt und Montage:

Um die gesamte Nachricht eines Films verstehen und zusammenstellen zu können, muss der Zuschauer mindestens fünf große Systemgruppen beherrschen: die optisch-auditive Wahrnehmung an sich, die Fähigkeit, optische und auditive Dinge wiederzuerkennen, den Komplex von "Symbolismen" und Konnotationen, den Komplex großer narrativer Strukturen und den Komplex der im eigentlichen Sinne cinematographischen Systeme, die in einem spezifischen Diskurs die verschiedenen Elemente zusammenstellen, die die vier vorangegangenen Elemente dem Zuschauer darbieten. (Welke 2005: 8-9)

Codes sind im Allgemeinen die Vermittler von Informationen und bilden die Basis für Kommunikation nicht nur in der Sprache, sondern auch in der Welt der Bilder. Codes sieht beispielsweise Umberto Eco (Eco 2002) als Voraussetzung für Kommunikationsprozesse: "...alle Kommunikationsformen funktionieren als Sendung von Botschaften auf der Grundlage von zugrunde liegenden Codes, d.h. dass jeder Akt von kommunikativer "performance" sich auf eine schon bestehende "competence" stützt" (ebd.: 19-20). In den Codes werden Gegenstände auf Zeichen reduziert, die Analogien zu den Objekten bilden, und somit vom Zuschauer identifiziert werden können. Werden diese Codes bei den Botschaften, wie im Film, ungewohnt kombiniert, so steigt der Anspruch der Identifikation.

Eco (ebd.: 197ff; 250ff) unterscheidet zwischen dem visuellen Code, dem filmischen und dem kinematografischen Code. Seine dreifache Gliederung des visuellen Codes umfasst "Figuren" (Wahrnehmungsbedingungen: Figuren, Hintergrund, Lichtkontrast, geometrische Verhältnisse), "Zeichen" (grafische Modelle) und "Aussagen" (Bilder an sich), die aber alle einen ikonischen Charakter haben (ebd.: 246-247).

Der filmische Code, der die "Kommunikation auf der narrativen Ebene" sichert, lässt sich in mehrere Teile untergliedern (ebd.: 250ff). Als Erstes wäre da der Wahrnehmungscode (vgl. ikonische Figuren), der die Verhältnisse für eine hinreichende Wahrnehmung festlegt. Er bildet sozusagen die Grundlage. Als Zweites gibt es die Erkennungscode (vgl. ikonische Zeichen), die uns helfen, ein Objekt wahrzunehmen und uns an schon einmal wahrgenommene Objekte zu erinnern. Sie bilden die Zusammenhänge von Wahrnehmungsverhältnissen zu Bedeutungen. Der Zuschauer assoziiert z.B. weißes Fell mit schwarzen Streifen mit einem Zebra. Die tonalen Codes begleiten und untermalen andere Codes, der Betrachter kann z.B. ein Rauschen als Wind identifizieren, wodurch das Bild mehr Aussagekraft erhält. Durch die Variation der ikonischen Codes wird es möglich, ein Objekt genauer einzuordnen. Die Codes des Geschmackes und der Sensibilität legen die konnotative Bedeutung eines Zeichens fest. Alle zusammen helfen dem Zuschauer, Informationen wahrzunehmen und zu entschlüsseln. Die Codes im Film werden gezielt eingesetzt, um bestimmte Wirkungen zu erzielen.

Der Filmsemiotiker Christian Metz widmet sich in seinen Arbeiten der Erzählstruktur eines Films und schlägt eine zweifache Gliederung des Codes vor (vgl. Metz 2003: 321-370; dazu auch Kessler 2003: 111; Lange 2007: 33-36). Mit Hilfe von Denotation und Konnotation als semiotische Kategorien lassen sich Bedeutungen in einem Film isoliert betrachten. Die Denotation definiert hierbei die im Bild sichtbaren Elemente als Zeichen (wie Kostüm, Ausstattung, Gestik, Beleuchtung, Tiefenschärfe etc.), die ähnlich einer "wörtlichen" Bedeutung klar erkennbar sind. Solch einem Zeichen zugeschriebene zweitrangige Bedeutungen sind konnotativ. Diese Bedeutungen sind kulturell spezifisch. Im Film abgebildete Elemente erlangen durch Konnotationen eine Mehrdeutigkeit. Ihre unmittelbar denotativen Bedeutungen werden vernachlässigt.

Film entsteht also, schafft eine Wirklichkeit und entfaltet seine Wirkung durch die Kombination von Codes:

Die Verknüpfung der Codes untereinander ist zu betonen. Ein einziger Code kann sich in verschiedenen Sprachen manifestieren, eine einzige Sprache weist mehrere Codes auf. Codes können dann dekodiert werden, d.h. verstanden und interpretiert, wenn die Rezipienten um die verwendeten Codes wissen. (Welke 2005: 9)

Die Überlappung der Codes bewirkt auch ein Erreichen tieferer Schichten beim Empfänger – Tiefe gemessen am vorgeschichtlichen und biologischen Alter, der Zeichenrepertoires und der Wahrnehmung. (Doelker 2002: 141)

In der Fachliteratur werden zwei Kategorien von Codes im Film beschrieben: außersfilmische und genuin filmische Bestandteile (vgl. Bienk 2006: 13ff; Lange 2007: 47-49; Borstnar et al. 2008: 97-143; Monaco 2009: 190-197). Zu den wesentlichen allgemeinen Codes, die auch anderen Kommunikationsmitteln eigen sind, gehören: ikonisch-visuelle Codes (des Bildinhalts, der Beleuchtung, der Bewegung, der Schrift), auditive Codes (des Tons – Musik, Geräusch, Dialoge) und sprachliche Codes.

Zu den spezifischen Codes zählen die Codes der Kameraperspektive, der Kamerageschwindigkeit, des Schnitts und der Montage:

... die Struktur des Films wird durch die Codes definiert, mit denen er arbeitet und die in ihm wirksam sind. [...] Das Medium, durch das der Film Bedeutung ausdrückt, ist eine Kombination einer Vielzahl von Codes. Es gibt Codes, die sich aus der Kultur herleiten [...] und die Filmmacher nur einfach reproduzieren (zum Beispiel die Art, wie wir essen). Es gibt eine Anzahl Codes, die der Film mit anderen Künsten gemein hat (die Geste zum Beispiel, die sowohl ein Code des Theaters als auch des Films ist). Und es gibt Codes, die nur im Film vorkommen. (Die Montage ist das wichtigste Beispiel). (Monaco 2009: 190-191)

Eine Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit des Mediums Film auf Ebene der Zeichen, mit denen dieses operiert, und ihrer Verknüpfung in Form von filmischen Codes ist einerseits unerlässlich für Lehrende, die Film methodisch einsetzen wollen, andererseits kann eine solche durchaus im Unterricht selbst stattfinden: "Lernen mit dem Film heißt Sehen lernen, heißt vielfältige Möglichkeiten zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen einräumen" (Biechele 2007: 196). Der Film ist ein

komplexes Bild-Sprache-Ton-Gefüge, das zu erkennen und zu lesen besonders im FSU der Übung bedarf:

Als audiovisuelle Texte weisen Filme durch ihre plurimediale Darstellungsform, d.h. die Verknüpfung sprachlicher, außersprachlich-akustischer und optischer Codes, ein spezifisches Wirkungs- und Funktionspotenzial auf, das für den Fremdsprachenunterricht auf vielfältige Weise nutzbar gemacht und insbesondere über die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens erschlossen werden kann. (Blell/Lütge 2008: 129)

1.1.3. Filmsprache und Filmgestaltung

Wie bereits erwähnt, war das Verständnis von Film als Sprache ein Topos, der in den Anfängen der Filmwissenschaft entstand (vgl. die Beiträge in Albersmeier 2003). Der Begriff Sprache ist vieldeutig:

Auf kognitiven Prozessen basierendes, gesellschaftlich bedingtes, historischer Entwicklung unterworfenes Mittel zum Ausdruck bzw. Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur Fixierung und Tradierung von Erfahrung und Wissen. (Bußmann 2008: 643)

Präzisiert lässt sich Sprache üblicherweise als Zeichensystem zum Zweck der Kommunikation definieren. Die Definitionen von Sprache aus sprachwissenschaftlicher Sicht als "System von frei geschaffenen, aber konventionell überlieferten Zeichen bzw. Symbolen und Kombinationsregeln" (Bußmann 2008: 643-644) und aus semiotischer Sicht als "zu Kommunikationszwecken verwendete Zeichensystem" (ebd.: 644) weisen gewisse Analogien von Film und Sprache auf. Filme üben wie eine Sprache Kommunikationsfunktionen mittels diverser Codes und Zeichen aus (vgl. Kapitel 1.1.1 und 1.1.2). Die Nähe zur Sprache findet ihre Ausdruck auch in der Terminologie "Kinosprache", "Filmsyntax", "Filmstilistik", "die Grammatik des Films" (Lange 2007:24).

Die sprachlichen Äußerungen reichen aber für Fremdsprachenlernenden oft nicht aus, um den Film zu verstehen. Um die Filmsprache und somit auch die Botschaft des filmischen Kunstwerkes zu begreifen, bedarf es einiger Kenntnisse über filmische Gestaltungsformen, -strukturen und -mittel: "Von der Wahl des Stoffes,

seiner dramaturgischen Aufarbeitung und der sprachlichen Ausformulierung in Dialogen, Monologen und Texttafeln, bis hin zur Wahl der Schauspieler, des Dekors, der Drehorte und der Wahl der Kamerastrategie und der Montageformen ...” (Kuchenbuch 2005: 107). Aus der Kombination dieser Gestaltungsmittel entsteht das Gesamtwerk Film:

Der Wissensbestand über filmische Darbietungsformen, z.B. Einstellungsgrößen, Schnitte, Kameraachsen, Zooms, Kameraperspektiven, Toneffekte oder Musik, Kamerafahrten und Montage schaffen die Basis für das Verstehen und tiefe Verarbeiten der filmischen Narration sowie für eine filmästhetische Wertung. (Biechele 2011: 18)

Ich betrachte in dieser Arbeit die Filmsprache in der Tradition der Filmwissenschaft als “ein System der filmischen Ausdrucksmöglichkeiten” (Hickethier 2012: 25), die sich auf die Aufnahmetechnik, Regie, narrative Modelle und die Postproduktion beziehen und eine gestalterische ästhetische Funktion haben (vgl. dazu auch Korte 2010: 34-51).

Im Film wird eine Vielzahl von bewegten Bildern aneinandergesetzt. Semantisch, wie im vorigen Kapitel beschrieben, stellt jeder Film ein komplexes Bedeutungsgefüge, das sich aus der Bedeutung von Einzelzeichen und derer Kontextbedeutung im Bild und im Gesamtfilm ergibt. Seine Komposition enthält nicht nur Regeln für ihre Konstruktion, sondern auch Regeln für die Montage und für bestimmte filmische Erzählweisen (vgl. Heinrich 1998: 36-48, 43-48).

Die Bildebene wird durch vier Aspekte – Kamera, Licht, Mise-en-Scène (dargestellte Figuren/Gegenstände im Raum), Schnitte/Montage – beeinflusst. Die Tonebene und die Ebene des filmischen Erzählens weisen ebenso verschiedene Besonderheiten auf. Auf der Ebene der Kameraführung sind Einstellungsgröße und Einstellungslänge, Montagerregeln und Kameraperspektive wichtig, die von der Produktionsseite her nötig sind und zugleich auch einen Einfluss auf die RezipientInnen ausüben (nach Gast 1993; Erlach/Schurf 2001; Arijon 2003: 28ff; Bienk 2006: 28ff; Mikos 2008: 191ff; Barnwell 2009: 66ff; Monaco 2009: 70-148, 197-227, 228-231, 232-242).

Einstellungen

Super-Totale, Panorama oder Weit – zeigt Menschen, Landschaften, Erdteile aus großem Abstand. Sie vermittelt atmosphärische Stimmungen und wird oft gezeigt, um zu verdeutlichen, wo der Film/der Filmabschnitt spielt.

Totale – Menschen sind nur klein zu sehen, Gebäude sind wiederum in ihrem ganzen Umfang erkennbar. Sie gibt einen räumlichen Überblick über das Geschehen.

Halbtotale – zeigt einen Menschen von Kopf bis Fuß oder ein Objekt vollständig. Sie dient der Präsentation der agierenden Figuren.

Amerikanisch – zeigt Personen vom Kopf bis zum Oberschenkel. Sie stellt das Verhältnis zum Gegner oder der Umgebung dar.

Halbnah – zeigt einen Menschen von der Hüfte an aufwärts. Sie dient der Präsentation der Figuren in einer Situation.

Nah – zeigt deutlich den Kopf/den Oberkörper/die Brust, aber auch mimische und gestische Aktionen. Sie gibt Einblicke in die Gefühlsregungen der Figuren.

Groß – zeigt eine Aufnahme des Gesichts. Sie kann innere Zustände und Emotionen besonders intensiv abbilden.

Detail – Kinn und Stirn sind angeschnitten. Die Einstellung vermittelt Intimität und Nähe.

Kameraperspektiven

Obersicht bzw. Aufsicht, Vogelperspektive – Größenverhältnisse und Dominanz

Untersicht oder Froschperspektive – präsentiert Figuren als bedeutend, übermächtig

Normalsicht – Augenhöhe, Authentizität und Realismusillusion

Kamerabewegungen

Horizontal- und Vertikalschwenk, Heranzoomen und Wegzoomen, Zufahrt, Rückfahrt, Kranfahrt und Fahrt mit dem Kamerawagen, Steadicam und Handkameraaufnahmen

Licht und Farbe

Normalstil, Ausleuchtung, Schatten – Raumeindrücke, Stimmungslage und Charakterisierung der Figuren

Montage

Die Montage ist die Zusammenstellung der einzelnen Einstellungen und Szenen zu einem sinnvollen Ganzen. "Montage meint mehr als den rein technischen Vorgang,

mit dem einzelne Einstellungen zu Szenen zusammengefügt werden. Montage meint die Herstellung narrativer und ästhetischer Strukturen durch diesen technischen Vorgang” (Mikos 2008: 215). Durch die Montage bekommen die ZuschauerInnen den Eindruck einer zusammenhängenden Erzählung. Sie gibt auch die Möglichkeit, den filmischen Raum zu erweitern und die narrativen Perspektiven zu relativieren.

Toneffekte

Parallel-synchroner Ton, “Ton-Bild-Teppich” (Gast 1993: 34) - aktueller Ton, kommentierender Ton

Kontrapunktisch-synchroner Ton, “Wort-Bild-Schere” (ebd.: 36) – Realismusillusion

Musik

unterstützt die filmische Erzählung: illustriert, beschreibt, kommentiert, emotionalisiert, strukturiert

Geräusche

intensivieren die filmische Erzählung (authentisch, synthetisch).

Im Bereich der filmischen Narration ist das PKS-Modell von Peter Wuss (Wuss 1992: 26-28; vgl. auch Kaczmarek 1996: 96-98) besonders bekannt. Varianten von Erzählformen werden, laut Wuss, “über das Zusammenwirken von Topik-Reihen (invariante Sinnbezüge), Kausal-Ketten (Sujets, die die Fabelstruktur der Geschichte ausmachen) und Story-Schemata (Erzählstereotypen, voraussagbare Handlungsabläufe, Genrestereotypen) darstellbar, die verschiedenen Phasen von Informationsverarbeitung entsprechen” (Wuss 1992: 25) - der Wahrnehmung, dem Denken und den Motiven. Die narrative Wirksamkeit des filmischen Textes entsteht dadurch, meint Wuss, dass die drei Typen kognitiver Strukturen - perzeptionsgeleitete, konzeptgeleitete und stereotypgeleitete - jeweils zu *Topik-Reihen*, *Kausal-Ketten* und *Story-Schemata* der Narration führen:

Ist eine Struktur von Anfang bis Schluß des Films - zumindest zeitweilig präsent, wird sie *narrativ wirksam* und hilft bei der Formierung der *Fabel*. Durch die drei genannten Typen werden jeweils spezifische *Basisformen des filmischen Erzählens* fundiert. (ebd.: 28)

Diese drei Basisformen der filmischen Narration kann eine Filmgeschichte in Wechselbeziehung nutzen, “sich nur auf eine oder zwei davon stützen” (ebd.: 28). Sie haben aber alle eine semantische Funktion, nämlich den Sinngehalt kohärent zu transportieren und “den Roten Faden der Filmgeschichte” (ebd.: 28) zu ziehen.

In der Filmdidaktik unterscheidet man auch zwischen filmsprachlichen und narrativen Darstellungsweisen. Anja Saupe und Martin Leubner stellen in Anlehnung an die allgemeine Filmtheorie ein filmdidaktisches Schema vor, das die Komponente der filmischen Darstellung skizziert (Saupe/Leubner 2009).

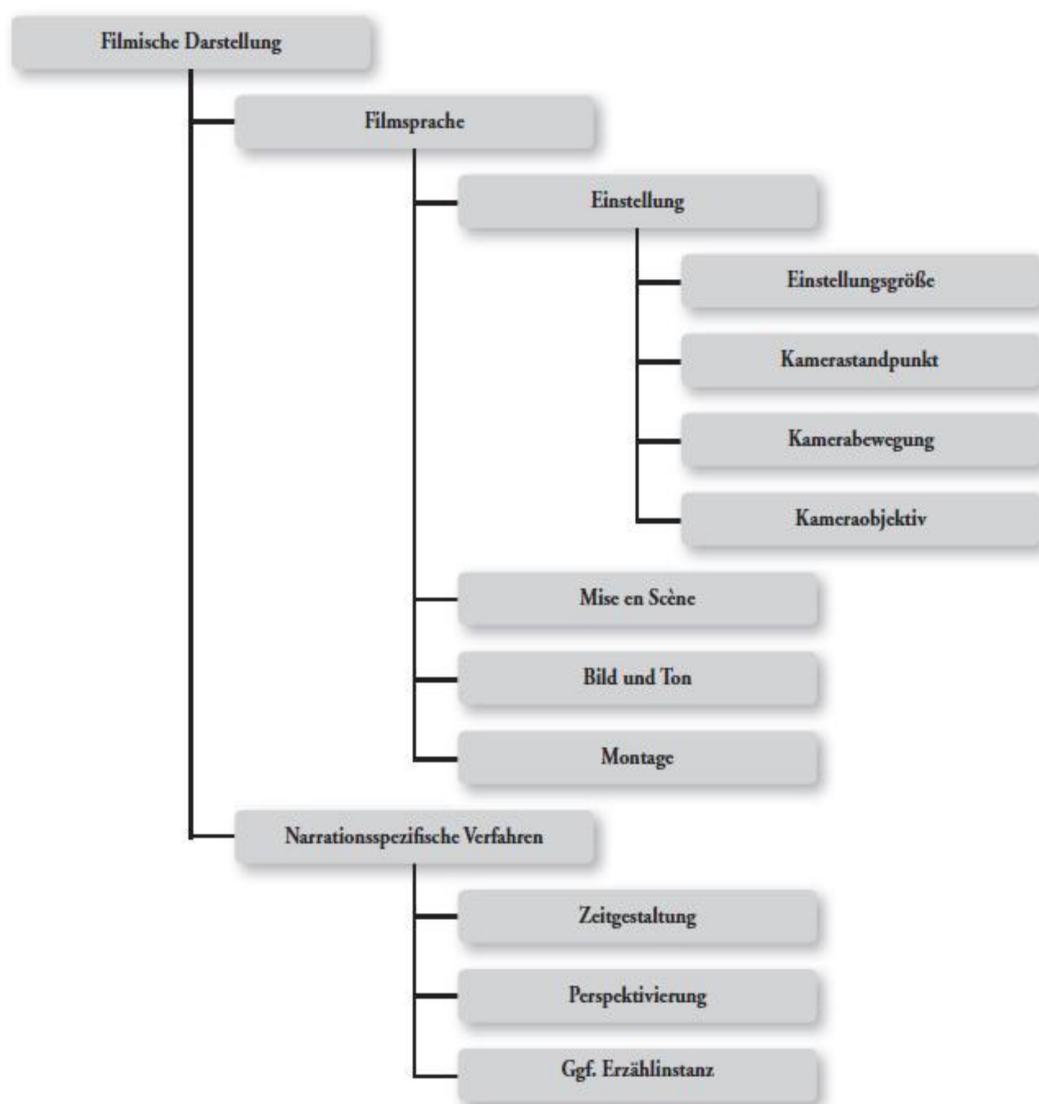


Abbildung 1: Filmische Darstellung nach Leubner / Saupe 2009: 178

Sie unterteilen die Filmsprache in vier Kategorien. Die Kategorie *Einstellung* umfasst solche Darstellungsmittel wie Einstellungsgröße, Kamerastandpunkt, Kamerabewegung oder Kameraobjektiv. Weitere Unterkategorien sind Mise en Scène (der Raum, Figuren und Objekte vor der Kamera), Bild und Ton sowie die Montage. Das narrationsspezifische Verfahren lässt sich weiter in Zeitgestaltung, Perspektivierung und Erzählinstanz unterteilen, was im Kontext der Inhalts- und Figurenanalyse wichtig ist.

Was die Elemente einer Filmsprache zur Filmästhetik und Filmwirkung beisteuern, wird im Folgenden erläutert.

1.1.4. Filmästhetik und Wirkung von Filmen

“Filmdarbietungen und Fernsehsendungen sind in besonderem Maße ästhetische Objekte, die Auge und Ohr des Zuschauers ansprechen” (Kaczmarek 1996: 89). Ästhetik wird dabei im filmtheoretischen Diskurs nicht nur als “Lehre vom Schönen” verstanden, sondern auch als “Wissenschaft vom sinnlich Wahrnehmbaren” interpretiert³. Die ästhetische Dimension des Films als Kunstwerk wird auf die Ausbildung eines aktiven visuellen Wahrnehmungssystems erweitert.

Um die Wirkung von Filmen nachvollziehen zu können, muss man also auf die Aspekte der menschlichen Wahrnehmung und Informationsverarbeitung achten. Der Wahrnehmungsablauf spielt sich nicht eindimensional ab, sondern basiert auf einer komplizierten Beziehung zwischen physiologischer Disposition, psychologischen und kognitiven Einflüssen. Die wichtigsten Wirkungsstrukturen, die einen erheblichen Einfluss auf die Gesamtwirkung eines Films nehmen, werden in diesem Kapitel themenrelevant skizziert und angedeutet und ausführlicher in den Kapiteln 1.1.3, 1.2 und 1.3. erläutert.

Die ästhetische Gestaltung ist neben dem Inhalt wesentlich für die Wirkung, die ein Film auf seine Zuschauer hat. Erst mit Farbdramaturgie, Kameraeinstellungen,

³ vgl. DUDEN online. Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Aesthetik>, Zugriff 25. August 2014

Montage, Musik kommt die volle Bedeutung des Films zur Geltung. Die Handlung wird nicht neutral, sondern bewusst gestaltet wiedergegeben und von den Zuschauern interpretiert.

Der Film kommt zur Wirkung, indem er die Wirklichkeit des gelebten Alltags belebt. Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen filmischen Darstellungsformen helfen eine neue Realität zu konstruieren, indem die Wirklichkeitseffekte komprimiert, umkonstruiert, zugespitzt und intensiviert werden. Diese neue Realität beeinflusst die Gedanken und Vorstellungen der ZuschauerInnen (vgl. Horstmann 2010: 66-68).

Der Film ist ein stark wirkendes Medium. Das Filmerleben stützt sich nicht nur auf die kognitiven Wahrnehmungsprozesse, es löst zugleich auch Emotionen aus. Damit wird das anscheinend passive Filmsehen zu einem Vorgang, der auf aktiver Auseinandersetzung der ZuschauerInnen mit dem filmischen Stoff basiert. Filme bieten Identifikationsmöglichkeiten und eignen sich besonders gut dazu, das Seelische zu beleben und zu entwickeln.

Filmerleben hat einen weiteren Wirkungsaspekt. Charakteristisch für das Medium Film ist nicht nur die Möglichkeit, die Realität zu reflektieren, sondern auch diese Realität zu konstruieren und dabei einen Realitätseffekt zu erzeugen (vgl. dazu auch Kapitel 1.2.1).

(Bewegte) Bilder zu sehen stellt für durchschnittliche ZuschauerInnen in erster Linie ein sinnliches Vergnügen dar und ist eine Quelle bestimmter Eindrücke. Sie zu "lesen" und kompetent zu nutzen ist eine Fähigkeit, welche die Komponente von Wahrnehmungsbildung enthält (vgl. Doelker 2002: 22; Seidl 2007; Surkamp 2010; Hallet 2010²: 51-52). "Ein Bild lesen heißt, seine Bedeutung ermitteln" (Doelker 2002: 146). Dabei handelt es sich um kompetente Bildwahrnehmung, welche "ein Gespür dafür entwickeln soll, dass ein Bild mehr ist, will und kann als nur zu dekorieren und zu illustrieren" (Seidl 2007: 42). Im Fremdsprachenunterricht soll sie zur Erweiterung der individuellen Kommunikations- und Sprachfähigkeit beitragen (vgl. Welke 2013: 55-57) und das Filmverstehen fördern.

Die Wirkung des Films hängt neben den filmimmanenten Eigenschaften gleichfalls von den individuellen Voraussetzungen des Betrachters ab, welche sich zumeist aus kulturbestimmten Erfahrungen, sozialen Bezügen, kognitiven und emotionalen Dispositionen speisen (vgl. Doelker 2002; Hallet 2010²; Biechele 2011; Chudak 2010²; Welke 2013).

Filmsprache, Filmwirkung und Filmästhetik besitzen Potenziale, die sich sicherlich auch für den fremdsprachlichen Unterricht einsetzen lassen (vgl. Biechele 2007: 195-201).

1.2. Potenzial von Filmen für den fremdsprachlichen Erwerb

In unserer von Medien geprägten Welt ist Film eine der prägendsten Ausdrucksformen im gesellschaftlichen Leben (vgl. Welke 2012). Längst sind diverse filmische Formen nicht mehr auf Kinofilme beschränkt. Die technischen Entwicklungen der vergangenen Jahre haben zur Folge, dass nicht nur Produktionsfirmen Filme der Öffentlichkeit zugänglich machen können, sondern auch privat produzierte bewegte Bilder in großer Zahl im Internet präsentiert und kommentiert werden können. Als Medium hat Film auch einen Platz im FSU eingenommen.

1.2.1. Argumente für und gegen den Filmeinsatz

Argumente für und gegen den Filmeinsatz sind im Grunde genommen bekannt. Die Sichtung der Literatur lässt feststellen, dass bereits 1989 Schwerdtfeger die heute noch immer geltenden Argumente für den Einsatz von Filmen im FSU nannte:

Filme und die in ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden vermögen es, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte. Ich sehe eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen, und Filmeinsatz, und den mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht. (Schwerdtfeger 1989: 20)

Zusammenfassend (vgl. dazu Biechele 2006: 309-313, 2007, 2010², 2011; Seidl 2007; Thaler 2010: 42; Surkamp 2010; Roche 2010; Welke 2013) lässt sich festhalten, dass diverse filmische Gattungen und Genres:

- leichtere Verständlichkeit und daher Reduktion der Anstrengung erweisen , da unterschiedliche Wahrnehmungskanäle benutzt werden,
- durch die Kombination von Ton und Bild einen höheren Lern- und Behaltenseffekt als Rezeption über einen Wahrnehmungskanal zeigen (vgl. Biechele 2006: 312),
- prosodische Elemente, z.B. Melodieverläufe, Pausierung und Gliederung, die das Verstehen erleichtern und ermöglichen, sich über längere Zeit zu konzentrieren, sichtbar machen,
- Kontext geben und beim Erkennen von schwierigen Wörtern helfen, weil man Raum sieht und Zeit erkennt,
- den Lernenden durch sichtbare nonverbale Hinweise die Rollenverteilung zu identifizieren helfen,
- a priori hohes Motivationspotenzial haben: der filmischen Handlung zu folgen ist spannend,
- zwar eine bequeme, rein rezeptive Haltung implizieren, allerdings dank ihrer Anschaulichkeit, Emotionalität und Erlebnisqualität die Aufmerksamkeit besser als die Lehrer-Schüler-Interaktion halten (vgl. ebd.: 312),
- landeskundliches und interkulturelles Wissen vermitteln und für einen interkulturellen Sichtwechsel sensibilisieren,
- authentische Kulturprodukte sind und einen Einblick in zielsprachliche sozio-kulturelle Kommunikation geben,
- Realitätsnähe implizieren (dem Film wird in hohem Maße geglaubt) und kein vereinfachtes Bild der Realität präsentieren (Roche 2010: 1248),
- eine breite Palette von Themen bieten,
- eine Innenperspektive der anderen Kultur gewähren,
- zu neuen kreativen methodisch-didaktischen Überlegungen fordern,
- Bilder und Vorstellungen zu entwickeln ermöglichen, die die Lebenswelt der Lernenden einbeziehen (vgl. u.a. Seidl 2007: 41-42),
- Identifikation fördern und zur Auseinandersetzung provozieren,
- die Schulung von allen Fertigkeiten fördern: sie schaffen beispielsweise durch

die ausgelösten Reaktionen zahlreiche authentische Schreib- und Sprechanlässe (vgl. u.a. Brandi 1998: 12), trainieren das Hör- und Hör-Seh-Verstehen,

- zum Einüben von Wortschatz- und Grammatik dienen,
- von den Lernenden als eine willkommene Abwechslung im Unterrichtsalltag erwünscht sind (vgl. Chudak 2010¹: 83-84).

All dies erklärt, weshalb die Arbeit mit filmischen Texten ganz erhebliche Vorteile für das Fremdsprachenlernen bereithält. Die Vorteile von Videomaterialien sind schon im Anfangsunterricht nutzbar. Zweifellos erhöhen Filme den Unterhaltungswert unterrichtlicher Materialien. Anregend finde ich auch die Möglichkeit, die eigene kulturelle Prägung zu thematisieren und zu reflektieren, besonders im Falle monokulturell geprägter Bewusstseinshaltungen.

Film ist kein einfaches didaktisches Mittel und kann bei seinem Einsatz Schwierigkeiten mit sich bringen. Bei einer filmischen Darbietung empfängt man nicht nur akustische, sondern auch visuelle Signale. Visuelle Signale wie Körpersprache, Mimik und Gesten können einerseits helfen, den Verstehensprozess zu unterstützen und zu erleichtern, andererseits kann das für Fremdsprachenlernenden eine Ablenkung und Herausforderung sein. Die schnelle Bildfolge überlagert den akustischen Kanal und erschwert dadurch die Aufnahme von sprachlichen Botschaften. Filmische Präsentationen (bildliche und lautsprachliche) sind "flüchtig", sie erfolgen in der Zeit und die RezipientInnen können sich nicht frei in dem Text der Präsentation "bewegen", um Bezüge herzustellen. Lehrpersonen sollen daher die Übungen und Aufgaben so gestalten, dass die Lernenden das Filmfragment tatsächlich ansehen und nicht nur sich auf die Fragen oder den auditiven Input allein konzentrieren müssen.

Ein weiterer Problembereich ist, dass der Filmeinsatz nicht die beabsichtigten Effekte erzeugt, z.B. statt zum Aufbrechen von Stereotypen zur Verstärkung vorhandener Klischees beiträgt. Auch das Niveau und der kulturelle Hintergrund der Lernenden sollen berücksichtigt werden, um Fehlinterpretationen, Missverständnisse und sogar Feindseligkeit zu vermeiden.

Kritisch gegen den Filmeinsatz im Unterricht ist ferner anzumerken, dass die scheinbare Authentizität unkritisch gegenüber der Tatsache macht, dass kein Film die Wirklichkeit voll und ganz wiedergeben kann, wenn er es überhaupt will (vgl. Schwerdfeger 1989: 95; Doelker 2002: 23-26; Koebner 2007: 245; Seidl 2007: 40-41; Surkamp 2010: 63; Hickethier 2012: 16-18; Welke 2013: 54). Filme vermischen Realität mit Fiktion, dabei kommt es zu Übertreibungen, Klischees, Vereinfachung. Das Potential für Manipulation ist in Filmen besonders hoch und soll daher unbedingt bedacht und im Unterricht reflektiert werden.

1.2.2. Emotion und Kognition

Unsere alltägliche Erfahrung zeigt, dass Stimmungen und Gefühle nicht nur auf unser Wohlbefinden, sondern auch auf unsere Leistungsfähigkeit einen erheblichen Einfluss ausüben. Diese Alltagserfahrung über den Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen spiegelt sich auch in der wissenschaftlichen Literatur wider.

Kognition wird als Sammelbegriff für die geistige Aktivität von Menschen verwendet. Sie bezeichnet die Gesamtheit der informationsverarbeitenden Prozesse und Strukturen eines intelligenten Systems, unabhängig vom materiellen Substrat dieses Systems. Kognition umfasst interne geistige Prozesse und Strukturen für Wahrnehmung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Denken, Problemlösen und Lernen. Solche Systeme sind in der Lage, sich flexibel und adaptiv in einer vielfältigen, variablen Umgebung zu verhalten (Biechele 2010²: 154).

Emotionen gehören zu dem zentralen Wirkungskreis menschlicher Wahrnehmung. Folgt man Decke-Cornill und Küster (Decke-Cornill/Küster 2014: 39-54), wird klar, dass Lernprozesse “von einem Zusammenspiel kognitiver und emotional-affektiver Faktoren geprägt sind” (ebd.: 39). Dabei wird Lernen als ein emotionaler Konstruktionsprozess beschrieben (ebd.: 43-44).

Der kognitive und emotionale Konstruktionsprozess umfasst zwei Rezeptions- und Verarbeitungsvorgänge. Dem *bottom-up*-Prozess der Sprachverarbeitung

entsprechend bestimmen die sprachlichen und visuellen Informationen aus der Umgebung die Wahrnehmung, während im Gegenzug im *top-down*-Prozess eine Verarbeitung von neuen Informationen als Interpretation und Organisation von bereits vorhandenen schematischen Wissensstrukturen erfolgt (ebd.: 40-41; vgl. auch Biechele 2010²: 33, 42, 282, 342).

Schwarz betont, dass Lernen ein Prozess ist, den die Lernenden durch individuelle kognitive Verarbeitungsstrategien aktiv mitgestalten (vgl. Schwarz 2008: 22-24). Eine gewichtige Rolle spielen dabei, wie bereits erwähnt, die Emotionen:

[...] positive Gefühlsbetonungen erhöhen nicht nur die Menge der Informationsverarbeitung, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen. (Decke-Cornill/Küster 2014: 46)

und weiter:

Positive Emotionen erleichtern, beschleunigen und optimieren Lern- und Denkprozesse [...] fördern, verbessern den flexiblen und kreativen Umgang mit Situationen und erleichtern Gedächtnisleistungen durch effektive Wissensorganisation und schnellere Aktivierung. (Schwarz 2008: 129)

Das Wahrnehmen und Verstehen von Filmen ist ein Informationsverarbeitungsprozess und funktioniert wie jeder Wahrnehmungsprozess über mentale Modelle. Zur Verarbeitung der audiovisuellen Reize benötigen wir "Frames", "Scripts" bzw. "Schemata" (vgl. Ohler 1994; Biechele 2006, 2007). Mit der aktiven kognitiven Verarbeitung von audiovisuellen Texten sind diverse emotionale Prozesse eng verbunden. Schon in der formalistischen und neoformalistischen Filmanalyse wurde bereits auf die Korrelation zwischen Perzeption, Emotion und Kognition Wert gelegt (vgl. Thompson 2003: 442).

Diese theoretischen Grundpositionen der Fremdsprachendidaktik und der kognitiven Linguistik stützen einen der besonderen Vorteile des Einsatzes von Filmen im fremdsprachlichen Unterricht – die Wirksamkeit der expressiven Dimension bewegter Bilder auf den Prozess des fremdsprachlichen Filmverstehens (vgl. Sass 2007: 7; Rössler 2007; Welke 2012):

Film ist ein Appell an Kognition und Emotionen und ruft Neugierde, Freude und Genuss hervor. Wir imaginieren Handlungen und identifizieren uns mit Figuren. Wir befürworten oder verwerfen Optionen und kreieren Alternativen. Wir verteilen Sympathie und Antipathie wie im richtigen Leben. Es wäre schade an dieser sprudelnden Quelle vorüber zu gehen. (Welke 2012: 41)

Zuschauen bedeutet eine kognitive und emotionale Mitarbeit des Rezipienten. Nur durch Verstehensleistungen der Zuschauer wird aus der Vorführung eines belichteten Filmstreifens ein kommunikativer Vorgang. (Hickethier 2012: 6)

Film im Lernprozess bedeutet, dass Wahrnehmung, Kognition und Emotion zusammengeführt werden. (Biechele 2011: 19)

1.2.3. Didaktische Überlegungen

Didaktisch-methodische Entscheidungen werden grundsätzlich von wissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Bezugswissenschaften determiniert. Fragestellungen, z. B. zu Aspekten des Wahrnehmens, Wissens, Verstehens und Lernens werden im jeweiligen Paradigma unterschiedlich beantwortet bzw. gewichtet. Ansätze in Bezug auf das Lernen mit bewegten Bildern ergeben sich, wie bereits angemerkt, durch die Berücksichtigung von Forschungsergebnissen der Filmwissenschaften und Medienforschung, der Wahrnehmungspsychologie und der kognitiven Wissenschaften, der Lernpsychologie sowie aus Untersuchungen zu Konzepten der Kulturwissenschaften in den Bereichen Kommunikation und Interkultur.

Aufgrund der vielfältigen Möglichkeiten, die dieses Medium bietet, müssen Filme auf zahlreiche Aspekte hin überprüft werden. Es ist wichtig sich im Vorfeld darüber klar zu sein, welche Ziele mit dem Einsatz des Mediums erreicht werden sollen. Filme können im fremdsprachlichen Unterricht von ihren thematischen und sprachbezogenen Inhalten her, aber auch als Gegenstand filmspezifischer Analyse thematisiert werden.

Die Filmauswahl zeigt einen anderen Aspekt auf. Nachfolgende Entscheidungskriterien helfen im Umgang mit dem Angebot von Hör-Seh-Texten allgemein und der Lehrwerke speziell (vgl. Biechele 2007: 203-204; Thaler 2007: 14-15; Welke 2013: 51).

1. **Thema:** das Thema soll den Interessen, Vorkenntnissen, dem Vorwissen und der Lebenswelt der Lernenden entsprechen.
2. **Hör-Seh-Absicht:** besonders bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens gilt das Augenmerk verschiedenen Stilen in Analogie zum Hör- bzw. Leseverstehen.
 - *Orientierendes Hör-Seh-Verstehen:* Verstehen der Situation/Thematik – “Worum geht es?”,
 - *Kursorisches Hör-Seh-Verstehen:* Verstehen zentraler Aspekte – “Nur das Wesentliche erfassen”,
 - *Selektives Hör-Seh-Verstehen:* Verstehen einzelner ausgewählter Aspekte - “Nur das, was (mich) interessiert”,
 - *Totales Hör-Seh-Verstehen:* Verstehen aller Einzelheiten – “Ganz genau hinhören und hinsehen!”,
 - *Analytisches Hör-Seh-Verstehen:* Interpretieren, Inferieren, Elaborieren, Generalisieren.
3. **Sprachliche Artikulation:** zu beachten sind Standardsprache, Akzente, Dialekte, Aussprache, phonetische Reduktion, Sprechtempo, Hintergrundgeräusche, die Zahl der Sprecher.
4. **Authentizität:** didaktisiertes Film-/Videomaterial vs. authentisches Film-/Videomaterial.
5. **Gattung bzw. Genre:** z. B. Spielfilm, Zeichentrickfilme, Märchen, Serien, Dokumentation, vertrautes Genre/unvertrautes Genre.
6. **Linguistische Komplexität:** einfache grammatikalische und lexikalische Strukturen vs. komplexe Strukturen.
7. **Informationsstruktur:** z. B. chronologisch aufgebaute Texte vs. Texte mit Vor- und Rückblenden.
8. **Ton-Bild-Relation:** Ton und Bild ergänzen sich (“Ton-Bild-Teppich”) vs. Diskrepanz zwischen Ton und Bild (“Ton-Bild-Schere”).
9. **Länge**
10. **Informationsdichte**
11. **Qualität des Materials**

Einen bedeutenden Bereich stellt die Filmlänge dar. Kurze Hör-Seh-Texte gelten grundsätzlich als weniger anspruchsvoll als längere, weil sie weniger Information transportieren und daher leichter zu verarbeiten sind. Allerdings spielt auch hier die bereits erwähnte sprachliche und narrative Komplexität eine Rolle. Es empfiehlt sich in regulären Unterrichtsstunden mit audiovisuellen Ausschnitten zu arbeiten, die drei bis fünf Minuten dauern (vgl. Welke 2013: 51). "Die Arbeit mit mittellangen (25-45 Minuten) oder langen (60-90 Minuten oder länger) audio-visuellen Texten im Unterricht ist nicht auszuschließen, sofern Rezeptionsaufwand und die damit verbundene Handlungsorientierung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen" (ebd.: 51).

Nicht nur die linguistischen Charakteristiken der Fremdsprache führen zu Verständnisproblemen, sondern auch die suprasegmentalen Eigenschaften, wie Intonation, Akzentuierung, Pausierung und Gliederung, bereiten den Fremdsprachenlernenden Schwierigkeiten. Ebenfalls häufig kommt es im nonverbalen Bereich (kulturspezifische Gestik, Mimik und Proxemik) zu Schwierigkeiten und Missverständnissen.

Obwohl filmische Gattungen mit sehr unterschiedlichen Ansprüchen und Zielsetzungen hergestellt sind, gibt es grundsätzlich keinen didaktischen Qualitätsunterschied in dem Sinne, dass damit der Vorzug oder der Ausschluss einer Gattung aus dem Unterricht begründet werden könnte. Denn alle Filmgattungen transportieren neben Information und Wissen auch Empfindungen und Wertungen, alle wecken Emotionen und rufen Stellungnahmen hervor. Es bleibt also Aufgabe des Unterrichtenden, den Filmeinsatz sinnvoll und gewinnbringend zu planen, zu organisieren und auszuwerten.

Eine didaktische Auseinandersetzung mit Filmen kann den Unterricht bereichern und den Lerneffekt verstärken. Die richtige Auswahl des Films, bezogen auf die Interessen und die Lebenswelt der Lernenden, fördert die *LernerInnenzentriertheit*. Die Vielfalt an potenziellen Aktivitäten erlaubt es, verschiedene *LernerInnentypen*, unterschiedliche Lerngewohnheiten und sozio-kulturelle Voraussetzungen zu berücksichtigen. Dadurch bietet der Film einen Anlass, die Sehgewohnheiten, und

somit die eigene kulturelle Prägung zu reflektieren. Es können auch verschiedene Sprachen verglichen und die *Mehrsprachigkeit* ins Spiel gebracht werden. Das Prinzip der *Authentizität* erfüllt der Film in idealer Weise, da er natürlich komplexe kommunikative Situationen und Sprachen präsentiert. Ferner kann die *LernerInnenautonomie* unterstützt werden, indem Lernende in die Auswahl des Films eingebunden werden. Es können auch diverse *kooperative Lernformen* mittels Gruppen- und Partnerarbeit eingesetzt werden (vgl. Faistauer 2010²).

1.2.4. Methodische Überlegungen

Es gibt viele verschiedene Formen den Film im DaF-Unterricht einzusetzen, die näher im Kapitel 1.4.3. beschrieben werden. Diese sind ganz stark an die geplanten Lernziele gebunden. Zum einen kann der Film einer Filmarbeit dienen, zum anderen kann man mit dem Film filmanalytische Begrifflichkeiten veranschaulichen und zur Förderung der kritischen Medienkompetenz beitragen.

Das Potenzial des Films macht deutlich, dass sich der Einsatz dieses Mediums nicht nur im Kontext der Fertigkeiten, sondern auch im Rahmen der methodischen Prinzipien eines zeitgemäßen FSU, wie sie Fritz und Faistauer beschrieben haben, darstellen lässt (Fritz/Faistauer 2008: 125ff).

Methodisch gesehen lässt sich festhalten, dass der Einsatz des Films im DaF-Unterricht allen Prinzipien folgt. Nach dem *Recycling-Prinzip* soll eine Filmsequenz mehrmals gezeigt und mittels unterschiedlicher Aufgaben vor, während und nach dem Sehen bearbeitet werden. Durch dieses methodische Vorgehen kann auch die geforderte *Abwechslung der Kommunikationskanäle* gewährleistet werden. Die *Ausgewogenheit der Fertigkeiten* wird berücksichtigt, indem der Film die Schulung des Hör-Seh-Verstehens fördert und die Übungen bzw. Aufgaben diverse Möglichkeiten darstellen, alle anderen Fertigkeiten auf verschiedene Art zu trainieren. Die Auswahl von filmischen Texten verschiedener Genres bzw. Gattungen sichert die *Textsortenvielfalt*.

1.3. Hör-Seh-Verstehen im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung

Innerhalb des Paradigmas der Informationsverarbeitung wird der Mensch nicht als ein passiv reagierendes, sondern als ein aktiv Information suchendes und verarbeitendes System angesehen (vgl. Schwarz 2008: 22-24). Informationsverarbeitende Systeme sind kognitive Systeme. Die Abbildung von Schroiff und Streitz (1987) gibt einen Überblick über die Komponenten des menschlichen Informationsverarbeitungssystems gemäß dem kognitionspsychologischen Ansatz.

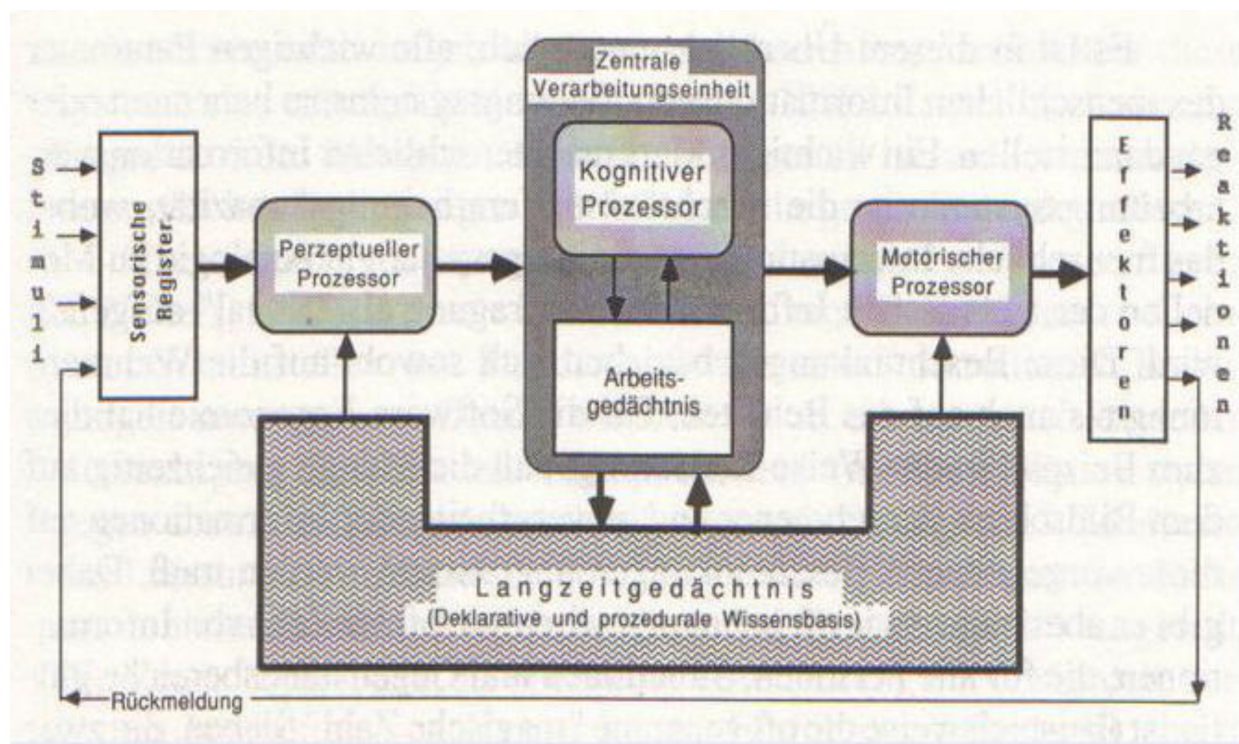


Abbildung 2: Menschliches Informationsverarbeitungssystem nach Schroiff / Streitz 1987: 49

Ausgangspunkt ist ein System auf der sensorisch-perzeptorischen Ebene, durch das Stimuli aus der Umwelt wahrgenommen werden. Die im sensorischen Register vorhandenen Informationen werden durch den perzeptuellen Prozessor in einen geeigneten Code transformiert. Die Beachtung und Verarbeitung wahrgenommener Signale erfolgen auf der Basis bereits gespeicherten Wissens, sie sind also abhängig vom Gedächtnis des kognitiven Systems. Das System muss dabei auf im

Langzeitgedächtnis vorhandenes Wissen über Bedeutungen und Muster zurückgreifen.

Weiterhin wird eine zentrale Verarbeitungseinheit angenommen, die aus dem kognitiven Prozessor und dem Arbeitsgedächtnis, besteht. Bezüglich des Gedächtnissystems ist die Unterscheidung zwischen Langzeitgedächtnis und zentraler Verarbeitungseinheit (Kognitiver Prozessor und Arbeitsgedächtnis) grundlegend. Im kognitiven Prozessor, dem Kurzzeitgedächtnis, läuft die Gesamtheit der psychischen Prozesse ab, die bei der Bildung von Begriffen, beim Lernen von Regeln, beim Denken und Problemlösen angestoßen werden. Die vom perzeptuellen Prozessor aufbereiteten Informationen werden dann vom kognitiven Prozessor im Hinblick auf das übergeordnete Handlungsziel transformiert. Dies erfordert Such-, Vergleichs- und Klassifikationsprozesse. Dabei wird auf das im Langzeitgedächtnis vorhandene Wissen Bezug genommen. Unter der effektorischen Ebene versteht man den Ort der Handlungsausführung. Hierunter fallen die Organe, welche Reaktionen und Informationsdecodierung aufgrund der Informationsauswertung durchführen.

Die Erforschung der komplexen Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens ist eine Herausforderung nicht nur für die Fremdsprachenforschung. Die Erkenntnisse der Neurobiologie und der kognitiven Neurowissenschaft deuten darauf hin, dass Hör- und Sehinformationen auf unterschiedliche Weise verarbeitet werden (vgl. Gazzaniga 1983, 1989, 2000, 2011; Baynes/Gazzaniga 2010; Goodale 2010). In der (pädagogischen) Medienpsychologie wird Hör-Seh-Verstehen nach dem Modell von Richard Mayer (Mayer 2005) und der Theorie der dualen Codierung der Information nach Allan Paivio (Paivio 1986) beschrieben. Nach deren Erkenntnissen werden Sprache und Bilder in zwei unabhängigen, jedoch miteinander in Verbindung stehenden kognitiven Systemen verarbeitet. Des Weiteren existieren auch ein amodales (Pylyshyn 2002) und ein integriertes Modell (Schnotz 2005) des audiovisuellen Rezeptionsprozesses (vgl. dazu auch Thaler 2007: 13).

Allen Theorien ist die Annahme gemein, dass die audiovisuelle Rezeption auf drei Ebenen (drei verschiedene Gedächtnisspeicher) abläuft. Darüber hinaus werden

eine aktive Informationsverarbeitung der Lernenden und enge Kapazitätsgrenzen des Arbeitsgedächtnisses vorausgesetzt (Mayer 2005: 35). Gleichzeitig können aber auch Unterschiede zwischen den Theorien festgestellt werden.

Paivios duale Codierungstheorie und Mayers *Cognitive Theory of Multimedia Learning* (CTML) - die *kognitive Theorie multimedialen Lernens* - erklären die Effektivität von Bildern dadurch, dass die audiovisuellen Informationen auf der zweiten Ebene (Arbeitsgedächtnis) getrennt verarbeitet werden. Dabei entstehen “pictoriale” und “verbale” Modelle (vgl. Abbildungen 3 und 4). Da beide Subsysteme, die auf unterschiedlichen Zeichensystemen basieren, auf der dritten Ebene (Langzeitgedächtnis) miteinander interagieren, findet eine “Doppelcodierung” statt. Dies führt wiederum zu einer kognitiven Entlastung bei der Informationsverarbeitung.

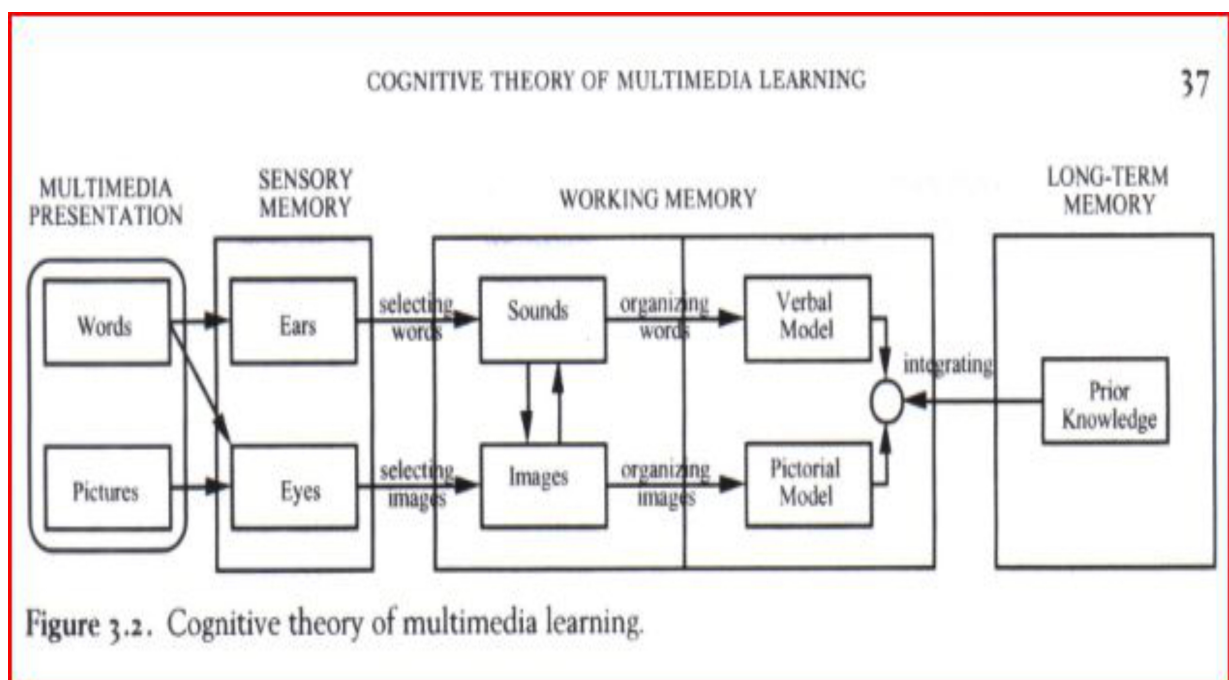


Abbildung 3: SOI (Selektion – Organisation – Integration)-Modell nach Mayer 2005: 37

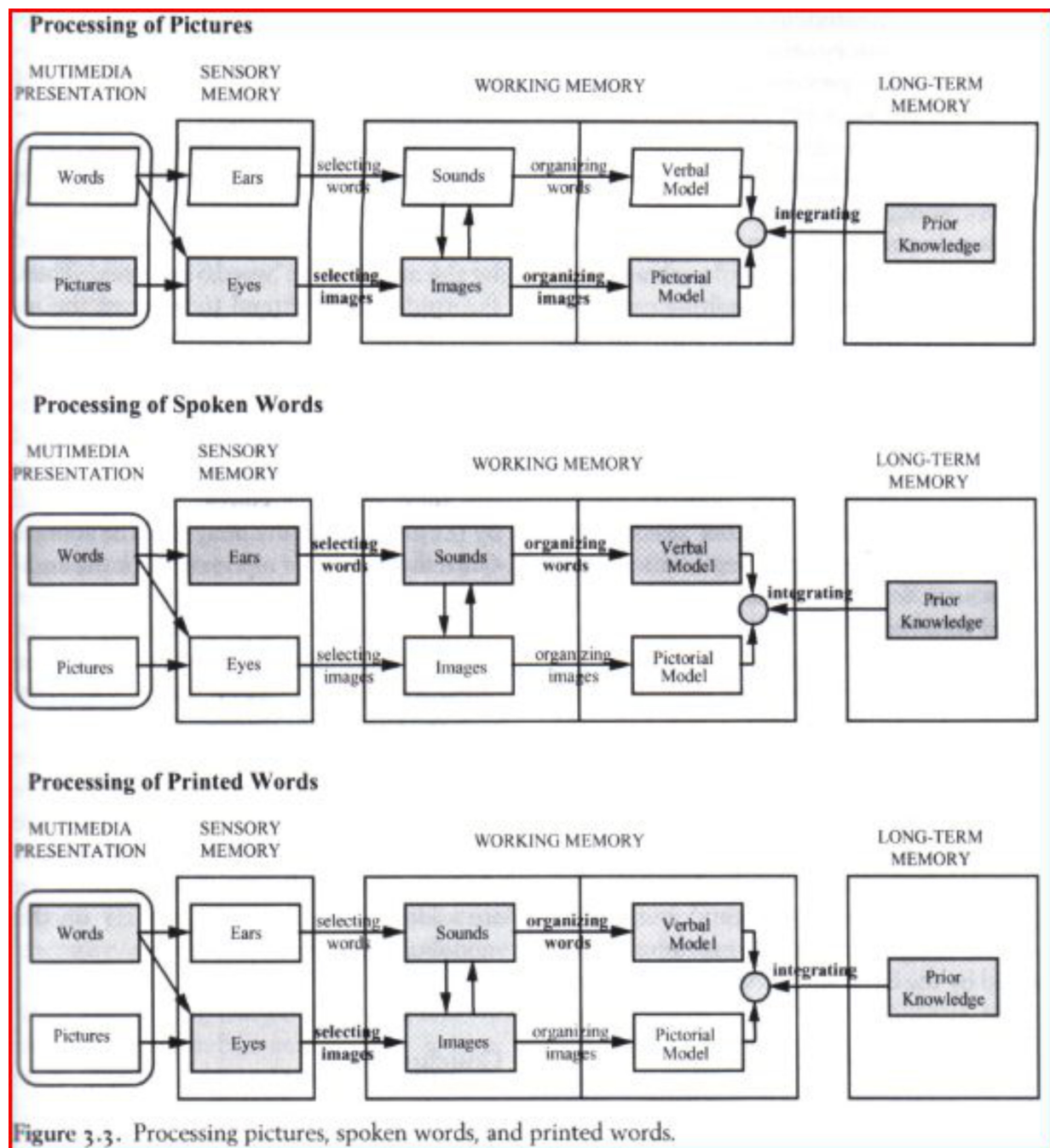


Abbildung 4: Kognitive Verarbeitung von Bildern, gesprochener und gedruckter Sprache nach Mayer 2005: 43

Das integrative Modell von Wolfgang Schnotz (Schnotz 2005: 49-69) stimmt in bestimmten Merkmalen mit der *Theorie multimedialen Lernens* von Richard Mayer (Mayer 2005) überein. So basiert auch diese Theorie auf dem Arbeitsgedächtnismodell von Allan Baddeley (vgl. Baddeley 2000, 2009, 2010, 2014) und der Dualen Codierungstheorie von Allan Paivio (Paivio 1986).

Schnotz unterscheidet “deskriptive und depiktionale Repräsentationen” (Schnotz 2005: 52-53). Unter *Deskriptiven Repräsentationen* sind vor allem gesprochene oder geschriebene Texte gemeint. *Depiktionale Repräsentationen* sind bildliche Darstellungen und besitzen Ähnlichkeiten mit dem jeweiligen Inhalt. Diese beiden Formen der mentalen Repräsentation interagieren ständig miteinander und bilden so gemeinsam ein kohärentes mentales Repräsentationssystem (ebd.: 59, 60-62):

A further difference between the two theoretical approaches is that Mayer assumes the construction of a verbal mental model and pictorial mental models that then have to be integrated. The integrated model on the contrary assumes that only one mental model is constructed that integrates information from different sources from the beginning. (ebd.: 59)

Entsprechend dem Modell entsteht durch die integrative Verarbeitung audiovisueller Informationen der Lernvorteil multimedialer Lernmaterialien. Allerdings kann es vorkommen, dass die Lernenden aufgrund der kognitiven Überforderung sich nur auf eine Informationsquelle konzentrieren und die andere ignorieren und dadurch den Lernerfolg verringern (Schnotz 2005: 62). Laut der *Cognitive Load Theory* können die kognitiven Kapazitäten durch den Charakter des Inputs (*intrinsic cognitive load*) und die Art der Aufbereitung des Materials (*extraneous cognitive load*) beeinflusst werden (Fletcher/Tobias 2005: 148; vgl. auch Sweller 2005). Es muss dieser Theorie zufolge bedacht werden, dass der Stoff dem Sprachniveau der Lernenden entspricht und Aufgaben die Lernenden nicht von der audiovisuellen Rezeption ablenken.

Im Gegensatz zu der dualen Codierungstheorie und dem integrierten Modell des Bild-Textrezeptionsprozesses geht die Theorie der *amodalen Repräsentation* von einem modalitätsunspezifischen Verarbeitungsprozess aus. Die Informationen werden unmittelbar nach der Aufnahme umcodiert. Die semantischen Inhalte eines Konzepts sind nicht Teil der Eigenschaften eines Reizes (wie z. B. Farbe oder Lautstärke), sondern Teil eines semantischen Netzwerks und in diesem Sinne amodal oder modalitätsunabhängig (Pylyshyn 2002). Die Informationen werden auf der dritten Ebene in einem amodalen Repräsentationssystem gespeichert, d.h. unabhängig von den Zeichensystemen, in denen sie ursprünglich präsentiert wurden.

Noch immer weiß man jedoch nicht, welches Modell der Wirklichkeit entspricht (vgl. Faistauer 2010¹: 965; Thaler 2007: 13). Auch wurden die genannten Theorien bislang kaum mit der fremdsprachlichen Informationsverarbeitung in Zusammenhang gebracht (vgl. Faistauer 2010¹: 965; Thaler 2007: 13; Porsch 2011). Einigkeit herrscht aber darüber, dass die Rezeption von Filmen sowie von anderen audiovisuellen Medien die Ausbildung mehrerer mentaler Leistungen fordert und daher äußerst kompliziert ist.

Viele Prämissen dieser Modelle sind aber für das Lernen mit fremdsprachlichen audiovisuellen Materialien relevant und bekräftigen die Annahme, dass ein gesprochener Text in Kombination mit (bewegten) Bildern geeigneter als nur ein geschriebener Text ist und das Redundanzprinzip (d.h. die Aufnahme von Informationen über mehrere Kanäle) eine positive Auswirkung auf die Verarbeitung bzw. das Lernen hat. Zu bedenken ist allerdings, dass Multimedialität kein Selbstzweck ist. Mischungen verschiedener Medien und Modalitäten sind Erfolg versprechend, führen jedoch nicht per se zu einer besseren Lernleistung.

So betrachtet Barbara Biechele (Biechele 2006: 315-316, 2011: 17-19) das Wahrnehmen und Verstehen von Filmen im Paradigma der kognitiven Informationsverarbeitung. In ihren Überlegungen zu dem allgemeinen Filmrezeptionsprozess schlägt sie in Anlehnung an die Theorie der Filmverarbeitung von Ohler (Ohler 1994) ein Prozessmodell vor (Biechele 2006: 320), das das Filmverstehen bzw. Hör-Seh-Verstehen "einen interaktiven Prozess zwischen Film und Lernenden anschaulich macht" und betont, dass "die Qualität dieser Verarbeitungsprozesse von dem überdauernd gespeicherten, filmbezogenen Wissen abhängig" (ebd.: 315) ist. Diese Vorwissensschemata sind für das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen essentiell, weil es nicht per se vorhanden ist, sondern erst zumindest z.T. erarbeitet werden muss. Wissen bezieht sich dabei auf generelles Weltwissen, narratives Wissen über genrespezifische Protagonistenrollen, Figurenkonstellationen, Plots, Handlungssettings und Handlungsabläufe und Wissen über filmische Darbietungsformen (ebd.: 315-316). Dabei werden filmische Informationen in Form von audiovisuellen Impulsen eines Hör-Seh-Texts (Bild, Schrift, Geräusch, Musik, Wort) im Zuge der wissen- und konzeptgeleiteten (top-

down und bottom-up) mentalen Prozesse decodiert. Auch die vielseitigen Inferenzprozesse auf prozeduraler Ebene zeigen, dass der eingehende Input durch verschiedene kognitive Strategien wie Elaborieren, Antizipieren und Inferieren verarbeitet werden muss. Dieses Modell ist methodisch-didaktisch orientiert und hat zum Ziel, die Prozesse des fremdsprachlichen Hör-Sehens zu optimieren.

1.4. Hör-Seh-Verstehen im Konzept der Fertigkeiten eines zeitgemäßen FSU

Der Diskussionsstand zum Thema der vorliegenden Arbeit lässt erkennen, dass Hör-Seh-Verstehen für den zeitgemäßen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht von hoher Relevanz ist (vgl. Biechele 2006, 2010^{1,3}; Thaler 2007; Blell/Lütge 2008; Welke 2012, 2013). Die XIV. und XV. Internationalen Tagungen der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Jena und Weimar 2009 und in Bozen/Südtirol 2013, wo eigenständige Sektionen “Film und Video im DaF/DaZ-Unterricht” und “Film” am Programm standen, sind ein deutliches Indiz für die Aktualität dieses Themas.

Hör-Seh-Verstehen lässt sich in aktuellen Beschreibungsmodellen des fremdsprachlichen Unterrichts zwischen den sprachlichen Fertigkeiten und der Medienkompetenz, insbesondere der “visual literacy” und der “film literacy” verorten (vgl. Seidl 2007; Surkamp 2010; Biechele 2010^{1,2}).

Im Folgenden soll der Versuch unternommen werden, einen Überblick über die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen zu geben und einige einleitende Bemerkungen zum methodisch-didaktischen Vorgehen mit audiovisuellen Materialien im DaF-Unterricht darzubieten.

1.4.1. Hör-Seh-Verstehen als 5. Fertigkeit

Zu den zentralen Prämissen eines zeitgemäßen FSU gehört die Entwicklung und Förderung von kommunikativen Fertigkeiten unter Berücksichtigung der didaktisch-methodischen Prinzipien (Fritz/Faistauer 2008; Fandrych 2008). Die Fertigkeiten

werden nach verschiedenen Kriterien eingeteilt: einerseits werden rezeptive und produktive, mündliche und schriftliche Fertigkeiten unterschieden und andererseits durch das Medium (akustisch vs. grafisch) bestimmt. (vgl. Faistauer 2010¹: 962).

Über viele Jahre hinweg bildete die Dominanz der klassischen vier Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben die Grundlage des FSU (Biechele 2008: 111; Stork 2010: 64 -65). Einen Paradigmenwechsel führte die Forderung von Inge Schwerdtfeger (Schwerdtfeger 1989) nach der Einbeziehung einer fünften Fertigkeit, Seh-Verstehen, herbei. Neben dem Seh-Verstehen ist jedoch die Fertigkeit des Hörens von großer Bedeutung, da sie auch der Ausgangspunkt der Kommunikation und allgemeinen Verstehenskompetenz ist (vgl. Thaler 2007: 12).

Hör-Seh-Verstehen dabei nur als eine Form des Hörverstehens zu betrachten greift zu kurz, da Situationen des reinen Hörverständnisses im Alltag selten anzutreffen sind (z.B. Telefonieren, Radiohören). Ebenfalls leistet die Analyse und Interpretation von Sehinformationen bei den Wahrnehmungsprozessen einen wichtigen Beitrag, beginnend mit Elementen nonverbaler Kommunikation und bis hin zu symbolischer Kontextualisierung einer Kommunikationssituation (vgl. Seidl 2007). Das Hör-Seh-Verstehen, als “fünfte, sechste oder siebte Fertigkeit”, macht genau auf diesen kombinatorischen Vorgang aufmerksam, der “sich als vielschichtiger Prozess darstellt, empfangen Lernende doch – simultan oder sukzessiv – einen auditiven und einen visuellen Input” (Thaler 2007: 13). Das Hör-Seh-Verstehen bezieht sich sowohl auf die Bild- als auch auf die Tonebene, die in einer natürlichen Kommunikation kaum gesondert existieren, daher finde ich es sinnvoll, diese Fertigkeit als 5. Fertigkeit zu bezeichnen.

Hör-Seh-Verstehen wird als “Zielkompetenz in der Fremdsprache in Zusammenhang mit audiovisuellen Medien” definiert und bedeutet “die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren” (Welke 2013: 50; vgl. dazu Biechele 2011: 18).

Angesichts der anerkannten Bedeutung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen (vgl. Thaler 2007, 2008; Biechele 2008, 2010; Faistauer 2010¹; Welke 2013) wird den audiovisuellen Medien als Lehr- und Lernmittel im DaF-Unterricht ein hoher Stellenwert eingeräumt. Die Berücksichtigung der audiovisuellen Rezeption wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS 2001: 77-78) gefordert. Im Bereich DaF/DaZ gibt es mittlerweile nicht nur eine Vielzahl von Arbeiten zur Filmdidaktik, sondern auch diverse praxiserprobte Filmdidaktisierungen (vgl. Erlach/Schurf 2001; Fremdsprache Deutsch 2007; FaDaf Materialien Deutsch als Fremdsprache 2010; Faistauer/Welke 2010; Materialien des Goethe-Instituts und des Österreich Instituts). Sie liefern hinreichend Beweis dafür, wie sprach- und handlungsorientierter DaF-Unterricht und filmbezogenes Lehren bzw. Lernen einander unterstützen können. Übungs- und Arbeitsformen sind in der Fachliteratur ausführlich beschrieben (vgl. auch Schwerdtfeger 1989; Brandi 1998). Dennoch werden Filme in der Praxis des DaF-Unterrichts eher selten eingesetzt und die gezielte Schulung des Hör-Seh-Verstehens bleibt ein Desiderat (vgl. Biechele 2006: 309; Thaler 2007:13; Welke 2012: 32-33; Welke 2013: 49-50).

Kritisch anzumerken ist, dass über die Bedeutung und den Inhalt des Hör-Seh-Verstehens in der Fremdsprachendidaktik noch immer diskutiert wird (z.B. Thaler 2007; Blell/Lütge 2008; Stork 2010). Das unterschiedliche Verständnis dieser Fertigkeit äußert sich beispielsweise in unterschiedlichen Schreibweisen des Terminus. Thaler unterstreicht "die gleichrangige Bedeutung beider Kanäle und ihre Wechselwirkungen" (vgl. Thaler 2007: 13). Entsprechend diesem Ansatz wird in der vorliegenden Arbeit auch die Schreibweise *Hör-Seh-Verstehen* verwendet. Neben dieser Schreibung existieren die Varianten *Hör-Sehverstehen*, *Hör-/Sehverstehen*, *Hör(seh)verstehen* und *Hörsehverstehen* (vgl. Thaler 2007: 13).

Außerdem wird meist nicht eindeutig zwischen Hörverstehen und Hör-Seh-Verstehen unterschieden. Einige empirische Untersuchungen deuten jedoch darauf hin, dass sich die audiovisuelle Rezeption vom reinen Hörverstehensprozess unterscheidet. Folglich unterscheiden sich Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption (ebd.: 13; Porsch et al. 2011; Scherpinski 2014).

Beim Fremdsprachenerwerb kommt in der Regel das Sehen und Hören vor dem Sprechen (vgl. Faistauer 2010¹: 966-967). Die Sprachrezeption ist die Voraussetzung für die Sprachproduktion. Audiovisuelle Rezeption kann ebenso wie Hör- und Sehverstehen als Quelle für andere Sprachtätigkeiten fungieren, ist von hoher kommunikativer Relevanz und konstituiert somit einen wichtigen Bestandteil des gegenwärtigen FSU. Hör-Seh-Verstehen lässt sich auch im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen im Bereich der audiovisuellen Rezeption verorten (GERS 2001: 77).

Im Unterschied zum Hörverstehen, das den durch einen auditiven Input ausgelösten Sprachverarbeitungsprozess bezeichnet, und zum Sehverstehen, das sich mit dem visuellen Verstehens- und Konstruktionsprozess beschäftigt, handelt es sich beim Hör-Seh-Verstehen um die simultane bzw. sukzessive Verarbeitung sowohl der visuellen als auch der akustischen Botschaften (vgl. Thaler 2007; Biechele 2006). Die kombinierte Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen zielt auf das Aufnehmen und Verarbeiten der Hör- und Sehinformationen in ihrer Gesamtheit (vgl. Modelle des Hör-Seh-Verstehens von Thaler 2007: 13 und Biechele 2006: 320). Thaler präsentiert in seinem Modell des Hör-Seh-Verstehens eine systematische Darstellung der beteiligten fremdsprachlichen Teilfertigkeiten und Wissensbereiche (Thaler 2007: 13).

Auch beim Hör-Seh-Verstehen stehen zwei Möglichkeiten im Zentrum der Sprachverarbeitung: die bereits erwähnten (vgl. Kapitel 1.2.2 und 1.3) datengeleiteten (*bottom-up*) und konzeptuell gesteuerten (*top-down*) Prozesse. In den *bottom-up*-Prozessen verläuft die Gewinnung und Auswertung von Informationen aus den akustischen und visuellen Daten eines Hör-Seh-Textes. Das betrifft einerseits das Erkennen und Entschlüsselung sprachlicher Signale auf der Basis vorhandenen Sprachwissens. Auch das Visuelle wird decodiert, Objekte, Bilder, Landschaften werden fokussiert, Vorder- und Hintergrund sowie Figurenrelationen erkannt. Ferner beeinflusst auch bereits vorhandenes Wissen über sozio-pragmatische und paralinguistische Merkmale, kinematografische Techniken und Filmgattungen die Rezeption. All das bietet den Lernenden Orientierung und ermöglicht Filmverständnis (vgl. Thaler 2007: 13-14; Biechele 2006: 315-316).

Die Schwierigkeit besteht darin, die Sprachverarbeitungsprozesse (z.B. einzelne Elemente des Sprachsystems zu differenzieren) und den außersprachlichen audiovisuellen Decodierungsvorgang zu koordinieren. Dabei stellt das fehlende Sprachwissen häufig ein Hindernis dar. Dies bedeutet eine deutliche Verlangsamung der Wahrnehmungsgeschwindigkeit. Auch der Mangel an kontextuellem Wissen und die falsche Interpretation kulturell geprägter Schemata beeinflussen die Verstehensprozesse (vgl. Biechele 2011: 17-21).

Die Arbeit an und mit Filmen lässt sich hervorragend mit anderen Lernbereichen verbinden. Als "Schlüssel zur Sprache" (Welke 2013: 52) "begünstigt sie den Erwerb sprachlicher Fertigkeiten" (ebd.: 52). Bewegte Bilder bieten nicht nur zahlreiche Möglichkeiten für authentische Sprech- und Schreibanlässe. Der gezielte Einsatz von audiovisuellen Medien fördert "die Fähigkeit, bewegte Bilder zu lesen und bewusst mit dem Medium Film umzugehen" - "film literacy" (Surkamp 2010: 62) und schärft den Blick für die Sprache der Bilder - "visual literacy" (vgl. Doelker 2002, Seidl 2007). Damit gehen Reflexion, Kommunikation sowie die Vorbereitung von Verstehensprozessen und in Folge die Erweiterung des Hör-Seh-Erlebnisses einher.

Mit den Forderungen, die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im FSU verstärkt zu berücksichtigen, strebt die Fremdsprachendidaktik schon seit vielen Jahren nach einer Gleichwertigkeit auf der Ebene der Kompetenzen (vgl. Krumm 2001: 6; Seidl 2007:37; Faistauer 2010¹: 964, 967; Stork 2010: 66):

Die einander stützenden und beeinflussenden polysensorischen Prozesse, die zwischen den Fertigkeiten Wechselwirkungen herstellen, sind Grundlage des Sprachgebrauches. (Faistauer 2010¹: 965)

"Hör-Seh-Verstehen entspricht insofern dem "natürlichen Verstehen", da lebensweltliche Sprachverwendung in der Regel in einer kontextuellen Einbettung geschieht" (Welke 2012: 41; Welke 2013: 51; dazu auch Faistauer 2010¹: 966). Dadurch können fremdsprachliche Verstehensleistungen durch den Einsatz von audiovisuellem Material besonders gesteigert werden. Denn erst die bewusste Schulung dieser komplexen Tätigkeit des Hör-Seh-Verstehens ermöglicht "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” (Schwerdfeger 1989: 24). Daher soll man bei der gezielten Schulung des Hör-Seh-Verstehens, von den Lernzielen des Unterrichts abgeleitet, effektive Hör-Seh-Verstehensstrategien anbahnen und sie auch im Unterricht thematisieren.

In den nächsten Abschnitten gilt es zu klären, welche Lernziele für die Kompetenz des Hör-Seh-Verstehens formuliert sind und welche Übungs- und Aufgabenformen zu ihrer systematischen Entwicklung beisteuern.

1.4.2. Lernziele der Arbeit mit Filmen

In einschlägigen didaktischen Ausführungen zum Thema “Lernziele” werden zwei Bereiche differenziert. Während der eine das Sprachbezogene in den Mittelpunkt stellt, eröffnet der andere analytische Möglichkeiten. Diese Zugangsweisen schließen einander aber nicht aus und werden oft als Komponenten eines Ganzen beschrieben (Blell/Lütge 2008: 125-131).

Das Konzept der Filmbildung von Blell und Lütge (ebd.: 128-129) umfasst Leitvorstellungen, die angestrebte kognitive und affektive Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen betreffen. Die Teilbildungsziele stellen eine Art Progression vom Filmerleben über eine Verarbeitung von Film bis hin zu (inter-)kulturellem Sehverstehen. Die Verarbeitung von Film beinhaltet die Förderung des Hör-/Sehverstehens und die Schulung “eines analytisch-semiotischen Handwerkzeugs im Umgang mit Filmen” (ebd.: 126).

Filmbildung bezeichnen Blell und Lütge als Befähigung der Lernenden zu “einem aktiv-erlebenden, kritisch und differenzierend-wahrnehmenden, (inter)kulturell-sehenden und hörenden, selbstbestimmten und fremdsprachlich-kreativen interkulturellen Handeln mit Filmen” (ebd.: 128). Das Konzept gründet sich auf die Aspekte der “visual literacy”, “media literacy” und “film literacy” (ebd.: 127).

Um konkrete Lernziele für den DaF-Unterricht formulieren zu können, soll man laut Biechele “wesentliche Zielfelder” definieren (Biechele 2006: 313). Im Zentrum ihrer Lernzielbereiche steht die Entwicklung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen und ihr Potenzial bezüglich der Förderung anderer Kompetenzen. Filme werden aber nicht nur zum Erreichen sprachlicher Lernziele eingesetzt, sie sollen bei den Lernenden auch die Medienkompetenz fördern.

1.4.3. Unterrichtsgestaltung und filmspezifische Übungen

Es gibt sicherlich Unterschiede bei der methodisch-didaktischen Behandlung unterschiedlicher audiovisueller Materialien. So eignen sich Spielfilme wegen ihrer Länge gut für projektbezogene und fachübergreifende Aktivitäten (vgl. Erlach/Schurf 2001), weil für eine umfassende Filmarbeit bzw. Analyse im regulären Unterricht in der Regel keine Zeit bleibt. Ausgewählte Spielfilmszenen können aber als Einstieg, Motivation und Problematisierungsphase eingesetzt werden. Obwohl Nachrichten kurz sind und in einer Unterrichtsstunde bearbeitet werden können, muss man genau auf das Sprachniveau und die Aktualität der Beiträge achten. Werbespots hingegen können schon im Anfangsunterricht verwendet werden. In Dokumentarfilmen erläutern und ergänzen sich Bild und Ton wechselseitig. Zu beachten ist die Tatsache, dass dabei die visuelle Information illustriert und die sprachliche dominiert. Kurzfilme fordern durchgängige Aufmerksamkeit während des Vorführens, da ihre Wesensmerkmale Kürze und Kompaktheit sind. Musikvideos und Trailer bieten zwar lebhaft Reize, aber nicht immer einen narrativen roten Faden.

Eines ist aber allen Formen gemeinsam: sie können nicht nur der Spracharbeit dienen. Sie sollten auch nach Möglichkeit in ihren thematischen, landeskundlichen und interkulturellen Kontexten und auf höheren Stufen aus der Sicht der Filmanalyse bzw. Filmproduktion im Sinne eines lernerzentrierten und handlungsorientierten Unterrichts bearbeitet werden.

Im Bereich der unterrichtlichen Filmarbeit hat sich die Aufteilung in die Arbeitsphasen vor-, während und nach dem Sehen etabliert (vgl. Surkamp 2010: 61; Welke 2013: 53). Die weitverbreitete Übungs- und Aufgabentypologie (vgl. Schwerdtfeger 1989;

Brandi 1998) beinhaltet im Wesentlichen folgende Aktivitäten und fördert alle Fertigkeiten.

1. Vor dem Sehen

In dieser Phase wird bei den Lernenden Welt- bzw. Sprachwissen aktiviert, thematische Erwartungen aufgebaut, Assoziationen durch diverse filmrelevante Impulse ausgelöst, Gedächtnis angeregt, Aufmerksamkeit gelenkt, Motivation geweckt:

- Antizipationsaufgaben: Hypothesen anhand von Filmbildern, Ton, des Titels oder des Trailers bilden,
- Zusammenstellung eines themenrelevanten Wortschatzes (z.B. in Form einer Mind-Map oder eines Assoziogramms),
- Landeskundliche bzw. geschichtliche Vorbereitung: filmbezogene Rechercheaufgaben,
- Filmspezifische Vorbereitung: Umgang mit Filmlexika, Rezensionen von Filmen, Biographien von Schauspielern.

2. Während des Sehens

Es wird grundsätzlich empfohlen, Filme bzw. filmische Sequenzen möglichst als Gesamtwerk zu präsentieren, d.h. wenige oder gar keine Aufgaben in der Phase des aktiven Sehens zu geben. Deshalb beschränkt sich die Auswahl an möglichen Übungen in dieser Kategorie meistens auf eine Fähigkeit und Arbeitsaufträge zu Einzelheiten bzw. Teilaspekten, z.B. "arbeitsteilige Sehaufträge" (Surkamp 2010: 62). Sie sollen kein exzessives Schreiben oder außerordentliche Gedächtnisleistungen einschließen. Man kann:

- den Film an einem Spannungspunkt stoppen und Vermutungen anstellen, wie der Film weiter geht,
- Beobachtungsaufgaben stellen,
- Wortlisten bearbeiten (ankreuzen, zuordnen),
- Notizen anfertigen.

3. Nach dem Sehen

Die Übungen und Aufgaben dieser Phase dienen vor allem der Ergebnissicherung, der Anschlusskommunikation und der Vertiefung von Sprache und Inhalt:

- Aufgaben zum globalen, selektiven und detaillierten Verstehen: Richtig/Falsch-Übungen, Zuordnungsaufgaben (Bilder- oder Szenepuzzle),

Überschriften für bestimmte Szenen finden, W-Fragen, Personenprofile anfertigen, Lückentexte, Collagen zum Film erarbeiten, Figurenkonstellationen erstellen, Dialoge ordnen, Sprechblasen ausfüllen,

- Rollen- und Theaterspiele (Szenen spielen),
- Nonverbales und Extraverbales wahrnehmen: z.B. Mimik, Gestik und Körpersprache der Figuren beschreiben,
- Screenshots zusammenstellen, sichten und interpretieren, Szenen darstellen,
- kreative Texte schreiben (z.B. ein (anderes) Ende des Filmes schreiben, aus der Sicht einer Figur schreiben, einen Text für das TV-Programm entwerfen, Profile für ein Casting verfassen), Texte synchronisieren,
- Meinung äußern (Interpretation, Rezension, Diskussion des Gesehenen, über Eindrücke sprechen, eine Filmkritik schreiben, Vergleiche mit dem Heimatland ziehen),
- Videos selbst herstellen,
- stummgeschalteten Clips selbst Filmmusik unterlegen.

Abhängig von den Zielen des Unterrichts, der Zusammensetzung und dem Sprachniveau der Lernenden lassen sich leichtere und komplexere Aufgaben erarbeiten. Die Wahl des Materials und die Gestaltung der Aufgaben richten sich nach dem Lernstand der Lerngruppe. Selbstverständlich muss die Lehrperson den Film vorher aufmerksam gesehen haben, um zu entscheiden, ob er für die Zielgruppe, die Situation und die Zielsetzung geeignet ist, ob er ganz oder nur zum Teil eingesetzt werden soll, welche Fragestellungen, Beobachtungsaufgaben, Arbeitsblätter benützt werden sollen und ob, wie und wann die Nachbereitung erfolgen soll.

Die Filmanalyse kann zwar “nicht das zentrale Ziel eines FSU, der mit audiovisuellen Medien arbeitet, sein, sie erleichtert aber die intersubjektive Reflexion über das Erlebte und kann als Diskussionsgrundlage dienen” (Welke 2013: 54; vgl. dazu auch Faulstich 2008: 18-19; Hickethier 2012: 2). Des Weiteren “trägt sie zur Entwicklung von Medienkompetenz in weiterem Sinn bei” (Mikos 2008: 12). Das menschliche natürliche Bedürfnis nach Sinn tritt auch in den Dienst der Filmanalyse. Sie leistet das Decodieren des filmischen Inhalts, untersucht die Struktur der Filme und ihre

Wirkung. Aus der Fülle der filmanalytischen Aufgaben kommen für den DaF-Unterricht meistens Aktivitäten zum Einsatz, die die Fragen “Wie und auf welche Weise wird die Filmgeschichte präsentiert?” und “Welche technischen Mittel stehen dem Regisseur zur Verfügung, um die ZuschauerInnen zu erreichen bzw. ihren Blick zu lenken?” beantworten (vgl. Biechele 2006: 316-319; Surkamp 2010: 62; Biechele 2011: 22-32; Welke 2013: 53-54).

Eine klassische Filmanalyse (vgl. Gast 1993; Kuchenbuch 2005; Borstnar et al. 2008; Faulstich 2008; Mikos 2008; Monaco 2009; Korte 2010; Hickethier 2012) stellt ein ausgearbeitetes theoretisches und methodisches Inventar mit verschiedenen Schwerpunktsetzungen zur Verfügung. Die Filmanalyse im DaF-Unterricht basiert mehr oder weniger auf der Protokollierung des Films (Lange 2007: 65; Hickethier 2012: 35f), auf deren Grundlage dann Inhalt und Repräsentation (Wie ist der Aufbau der Handlung? Wie setzt sich das Handlungsfeld zusammen? In welchen Raumbezügen und in welcher Zeit spielt der Film?), Narration und Dramaturgie (Wie ist der Verlauf der Handlung? Sind die Höhepunkte erkennbar und wodurch? Wie erscheinen Anfang und Ende der Handlung?), Figuren und Akteure (Welche Rollen sind auszumachen? Welche Konventionen und Wertvorstellungen prägen das Handeln der Protagonisten?), Ästhetik und Gestaltung (Was vermitteln der Ton und das bewegte Bild? Wie werden verschiedene Mittel der Filmsprache eingesetzt?) sowie Kontexte (bezüglich Genres und Intertextualität) herausgearbeitet werden (nach Mikos 2008 und Biechele 2006)⁴.

In Abhängigkeit zu den geplanten Lernzielen kann vor der Filmsichtung eine Einführung in die Filmanalyse erfolgen. Während des Sehens können die Lernenden nicht nur Inhalte, sondern auch verschiedene Aspekte der Filmgestaltung, wie z.B. Kamera/Schnitt/Perspektiven, Ton, Ausstattung/Darsteller, etc. beobachten, notieren und anschließend klären, was sie vermitteln. Im Anschluss können weitere Arbeitsaufträge folgen, z.B. Genres und Gattungen thematisieren (vgl. Kammerer 2009; Welke 2010).

⁴ Hilfreich bei der Filmanalyse ist die DVD 'Filme sehen lernen' von Rüdiger Steinmetz (2005), die wichtigen filmanalytischen Begriffe mit Hilfe von Filmausschnitten illustriert.

2. Das Lehrwerk in einem zeitgemäßen DaF-Unterricht

Ein wichtiges Angebot zur Unterrichtsgestaltung ist das Lehrbuch. Aus neuen Erkenntnissen der Lerntheorien, Spracherwerbsforschung, Fremdsprachendidaktik, Unterrichtspraxis und nicht zuletzt sprachenpolitischen Entwicklungen erwachsen verschiedene Anforderungen an Lehrwerke. Schrittweise hält auch die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen Einzug in die DaF-Lehrwerke. Die Funktionen des Lehrwerks im Unterricht und sein Beitrag zur Entwicklung der oben genannten Kompetenz werden in diesem Kapitel behandelt.

2.1. Rolle und Funktionen der Lehrwerke

Die Bedeutung eines Lehrwerks in einem zeitgemäßen FSU entwickelt sich aus den aktuellen technischen Errungenschaften und den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen darüber, wie man eine Fremdsprache am besten lernt.

Ein Lehrbuch wird als “ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind” wahrgenommen (Neuner 2003: 399). Ein Lehrbuch kann ein Bestandteil eines Lehrwerks sein, das auch aus einem Arbeitsbuch, einem Lehrerhandbuch, einem Glossar, auditiven (CD, CD-ROM) und visuellen Medien (DVD, DVD-ROM) besteht. Im Lehrwerk sind alle Elemente aufeinander bezogen und folgen einer Progression. Mittlerweile gibt es interaktive, komplett digitalisierte Lehrbücher für Whiteboard und Beamer auf DVD-ROM oder CD-ROM. Viele Verlage sehen die Zukunft des Lehrwerks in einem Medienverbund:

Mit Begriffen wie *Lehrbuch*, *Lehrwerk*, *Unterrichts-* bzw. *Lehrmedium*, *Lehr- und Lernmaterialien* u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern. Dabei signalisiert *Lehrwerk* gegenüber *Lehrbuch*, dass außer dem schriftlichen Material auch Medien, evtl. Internet-Plattformen o. ä. dazugehören und einen Medienverbund bilden. (Krumm 2010: 1215; vgl. dazu auch Rösler 2010: 1200-1201)

Der Film ist längst nicht mehr das einzige mediale Zusatzangebot. Vor allem dem Internet wird eine zentrale Rolle zugeschrieben mit Online-Übungen, zusätzlichen aktualisierten thematischen Links und Podcast-Angeboten, Blended-Learning Möglichkeiten (z.B. Moodle-Plattformen, Facebook-Seiten), Vokabeltrainern im MP3-Format (vgl. Chlosta et al. 2010; Rösler 2010; *Fremdsprache Deutsch* 42/2010; Wagner et al. 2012).

Zu berücksichtigen gelten auch solche fachdidaktischen Ansätze und Prinzipien, wie Transparenz, LernerInnenzentriertheit, LernerInnenautonomie, Interkulturalität, Projektorientierung, Plurizentrik. Ein Lehrwerk soll dabei ein Instrument sein, das ein Inventar kommunikativer Handlungen liefert und den Lernenden die Möglichkeit eröffnet, den eigenen Lernprozess zu organisieren und zu evaluieren. Es soll aktuell und vor allem authentisch sein.

Außerdem stellt ein Lehrwerk ein Bedingungsgefüge "gesellschaftlicher, kultureller und institutioneller Vorgaben" dar (Neuner 1994: 111; vgl. auch Kast/Neuner 1994: 13, 15-16). Bei der Produktion von Lehrwerken spielen institutionelle Bedingungen und finanzielle Überlegungen eine übergeordnete Rolle. Sprach- und textwissenschaftliche Faktoren sowie lerntheoretische und linguistische Überlegungen werden oft in den Hintergrund gedrängt und finden nur dann Eingang in ein Lehrwerk, wenn sie in Einklang mit den zuvor genannten Faktoren zu bringen sind (vgl. Kast/Neuner 1994: 109).

Hans-Jürgen Krumm nennt folgende Funktionen, die Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht erfüllen (Krumm 2010: 1215-1217):

1. Steuerung des Unterrichts, die eine strukturierte Planung und Durchführung des Unterrichts ermöglicht.
2. Ergänzung zum Unterricht.

Die Rolle der Lehrwerke wird dabei von mehreren Faktoren bestimmt (ebd.: 1215-1217):

1. von den Lehr- und Lernzielen in den Bereichen der Lexik, Grammatik, der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens.

Heutzutage ist vor allem der GERS (GERS 2001) für den Standardisierungsprozess der Lehrwerke und Prüfungen verantwortlich. Die Niveaustufenbeschreibungen dienen für Lehrwerke insbesondere in der Erwachsenenbildung als Maßgabe der methodisch-didaktischen Konzeption. Ebenso beschreibt Funk den Umstand, dass in den neuen Lehrwerken ein sehr vereinheitlichtes Angebot an Themen, Aufgaben und Bildern geboten werde (vgl. Funk 2004: 42).

2. von Lehrinhalten: besonders für Deutsch als Fremdsprache ist relevant, mit welchen Texten die deutsche Sprache im Unterricht gelernt werden kann. Lehrwerke werden als Mittelweg zwischen authentischem und didaktisch aufbereitetem Material betrachtet.
3. von den Lernenden: Lehrwerke werden von den Lernenden als eine Vorgabe, die dazu führt, eigene Interessen zu vernachlässigen, gesehen.
4. von Lehrmethoden: Lehrwerke spiegeln in der Regel den Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion.

Lehrwerke verändern sich mit der Veränderung der oben genannten Bedingungen. Funk merkt an, dass es fast unmöglich sei, 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 (ebd.: 42). Folgerichtig soll klar sein, dass es nie "das ideale Lehrwerk", das eine komplette allumfassende Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts darstellt, geben wird. Das Lehrwerk muss auch nicht "deckungsgleich mit Unterricht" sein (ebd.: 42). Es ist vielmehr ein Angebot zur Unterrichtsgestaltung, das man im Hinblick auf den Lehrplan, gemäß eigenen Vorstellungen und unterrichtlichen Zielsetzungen, an die konkrete Lernsituation in der konkreten Lerngruppe anpassen soll. Auch wenn das Lehrwerk nicht alleine für den Erfolg des Unterrichts verantwortlich ist, wird es als "Leitfaden" für den Unterricht nicht an Wichtigkeit verlieren. Lehrwerke können

... ein gestuftes, geordnetes, theoretisch fundiertes Lernprogramm sein, eine Leitlinie, die Theorie und Praxiserfahrung enthält und verfügbar macht, nicht aber ein alles umfassendes Angebot für den Unterricht. Sie können aber ein Instrument sein, das es den Lehrenden erlaubt, sich individuellen Lernerbedürfnissen zu widmen, indem es sie bei Unterrichtsvorbereitung und Materialrecherche, aber auch im Unterricht selbst entlastet, etwa durch die Anlage sich selbsttragender Lernsequenzen". (ebd.: 42)

2.2. Lehrwerk und Film

Lehrbuch als Printmedium und Film als audiovisuelles Medium gehören fremdsprachendidaktisch gesehen zu Lernwerkzeugen, die fremdsprachliches Wissen vermitteln und die Entwicklung von Fertigkeiten fördern (vgl. Rösler 2010: 1200-1201). Die Merkmale und Funktionen der beiden Medien im FSU wurden bereits in den vorangegangenen Kapiteln umrissen. In diesem Abschnitt ist zu betonen, dass Film als Teil eines Medienverbunds “für das Fremdsprachenlernen sowohl Transporteur von Information als auch Vehikel der Kommunikation” ist (Rösler 2010: 1199).

Die Vorstellungen von dem, was die beiden Medien als Teile eines Lehrwerks unterscheidet, beruhen vor allem auf der unterschiedlichen Art und Weise wie sie ihre Inhalte präsentieren und transportieren. Die gedruckten Komponenten eines Lehrwerks, z. B. Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandbuch werden anders wahrgenommen, rezipiert und verarbeitet als die audiovisuellen Elemente des filmischen Textes. Filme und Druckmedien ergänzen einander gegenseitig, weil z.B. durch einen authentischen Film das im Lernprozess erreicht wird, was durch ein traditionelles, progressionsgebundenes Lehrwerk nicht erzielt werden kann.

Schwerdtfeger zieht in ihrem Buch “Sehen und Verstehen” explizit einen Vergleich zwischen Lehrbuch und Film (Schwerdtfeger 1989: 13-14) und schreibt:

Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet. (ebd.: 13)

Im Vergleich zum Lehrbuch spricht der Film mehrere Sinne gleichzeitig an, er ist dynamisch und bringt sowohl die gesprochene Sprache als auch Geräusche, Farben, Bewegung und andere kontextuelle Informationen (z.B. das Geschehen und seinen Hintergrund) gleichzeitig zur Geltung, in dem er sie zeigt und dadurch zum Globalverstehen beiträgt. Das Lehrbuch hingegen liefert nur die lineare Beschreibung von Sprechsituationen bzw. Personen, was wiederum das Zurückblättern bei Nichtverstehen möglich macht (ebd.: 14).

Eine Methode, die sich mit dem Lehrwerk wissenschaftlich auseinandersetzt, stellt die Lehrwerkanalyse dar.

2.3. Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse als Forschungsfeld der Fremdsprachendidaktik entstanden Anfang der 70er Jahre mit dem Entstehen der wissenschaftlichen Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Funk 2004: 41-42; Krumm 2010: 1218-1219). Lehrwerkkritik fragt "nach Eignung eines Lehrwerks für eine bestimmte Lerngruppe, die bestimmte Zielsetzungen verfolgt und unter bestimmten Lernbedingungen unterrichtet wird" (Kast/Neuner 1994: 17), d.h. die auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen zielt (vgl.dazu auch Neuner 2003: 400-401). Analysen einzelner Aspekte von Lehrwerken rücken wiederum ins Zentrum der Lehrwerkanalyse (Neuner 2003: 401), z. B. die Landeskunde, Plurizentrik (vgl. Demmig 2009), aber auch die Funktion von visuellen Darstellungen, die Rolle von Männern und Frauen, etc. (vgl. die Beiträge in Kast und Neuner 1994). Laut Krumm versucht die "Lehrwerkkritik, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln" (Krumm 2010: 1218). Das übergeordnete Ziel ist es aber, "die Weiterentwicklung unserer Kenntnisse über Sprachlehr- und -lernprozesse ebenso wie eine konkrete Verbesserung des vorhandenen Lehrmaterials" (ebd.: 1222).

Die wissenschaftlichen Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse werden in der Fremdsprachendidaktik relativ wenig beachtet. Selten sind auch umfassende Analysen der gängigen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache. Dieser Bereich umfasst eher ältere Arbeiten: das *Mannheimer Gutachten* - ein Kriterienkatalog zur Bewertung von Lehrwerken (vgl. Engel et al. 1981), der *Stockholmer Kriterienkatalog* (vgl. Krumm 1994) und der *Brünner Kriterienkatalog* (vgl. Jenkins 1997). Das letzte Analyseraster von Hermann Funk erschien im Jahr 2004 (Funk 2004). Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens bewerten die didaktischen Konzeptionen, die linguistischen Grundlagen wie z. B. den Ausschnitt der vermittelten Sprache, die Art

der Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität, und die Themenplanung, wozu die Frage der Literatur und der Landeskunde gerechnet wird. Die Weiterentwicklung der Lehrwerkkritik ist insbesondere dadurch gekennzeichnet, dass die Analysekriterien präziser auf unterschiedliche Lerngruppen abgestimmt wurden (Krumm 2010; Funk 2010). Die leitenden Gesichtspunkte sind :

- didaktisch-methodische **Konzeption, Aufbau und Zielsetzungen**,
- **Zielgruppe und Motivation**,
- **Gestaltung**: Visualisierung,
- **Themen und Inhalte**: Landeskunde, Interkulturalität, Plurizentrik,
- **Texte und Textsorten**: literarische und filmische Texte,
- **Sprachsysteme**: Grammatik, Wortschatz, Aussprache, Rechtschreibung,
- **Entwicklung der Fertigkeiten**: Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Hör-Seh-Verstehen,
- Didaktisierung des Lernmaterials: **Übungs- und Aufgabenformen**.

Kritik an dieser Forschungsmethode formuliert beispielsweise Funk (Funk 2004: 41-42). Er resümiert, dass Analysen anhand von Kriterienkatalogen viele Informationen liefern können, jedoch nichts darüber aussagen, inwieweit Lehrwerke tatsächlich zum Lernen beitragen: "Klar ist zudem, dass die Qualität des Lehrwerkes und die Qualität des Lehr-/Lernprozesses keine automatische Korrelation aufweisen" (ebd.: 41-42). Er fordert eine empirisch gestützte Wirkungsforschung. Als weiteren Kritikpunkt benennen Kast und Neuner (Kast/Neuner 1994) die Subjektivität der Analyse und die Gefahr, "beschreibende und bewertende Aussagen zu vermischen" (ebd.: 17).

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass es sich in dieser Arbeit weder um reine Lehrwerkforschung, noch um reine Lehrwerkkritik handelt. Die Analyse hat nicht zum vorrangigen Ziel, eine Lehrwerkbeurteilung dafür abzugeben, ob mit dem ausgewählten Lehrwerk im Unterricht gearbeitet werden sollte oder nicht. Vielmehr wird ein bestimmtes Lehrwerk gewählt als "Stichprobe" einer Überprüfung, ob die darin enthaltenen audiovisuellen Materialien zur Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen beitragen. Es handelt sich also primär um eine Lehrwerkanalyse zu Forschungszwecken.

Zusammenfassung

Film ist ein aus visuellen und auditiven Elementen bestehender Text, dessen Zusammenspiel eine bestimmte Wirkung erzielt und die Wahrnehmung der RezipientInnen steuert. Visuelle (Kameraperspektive, Einstellungsgrößen, Kamerabewegung, Farb- und Lichtgestaltung) und auditive (Ton, Geräusche, Musik) Ausdrucks- und Gestaltungsmittel werden eingesetzt, um filmisches Erzählen zu ermöglichen. Filmische Gattungen und Genres mit ihren formalen und inhaltlichen Merkmalen beeinflussen die Erwartungshaltung und tragen dadurch zum Filmverstehen bei.

Die Arbeit mit Film im Unterricht wird vor allem im Zusammenhang mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen gesehen. Hör-Seh-Verstehen ist ein höchst komplexer Prozess der kognitiven Informationsverarbeitung. Die Komplexität dieser Fertigkeit besteht darin, dass die wahrgenommenen audiovisuellen Signale mehr als ihre Summe und ihre Relationen sind. Wichtig für die Entwicklung des fremdsprachlichen Hör-Seh-Verstehens sind entsprechende Übungen, Aufgaben, Präsentations- und Sozialformen, in denen die kognitiv-emotionale Beteiligung der Lernenden zum Ausdruck gebracht werden kann.

Zeitgemäße Lehrwerke werden meistens als Medienverbund konzipiert, in dem das Training der Fertigkeiten mit verschiedenen Medien und Materialien gestaltet wird. Das Medienangebot in aktuellen Lehrwerken ist zunehmend durch den Einsatz von audiovisuellen Materialien gekennzeichnet. Bei ihrer Produktion stehen die übergeordneten institutionellen Forderungen und marktwirtschaftliche Überlegungen oft den Erkenntnissen der Sprachdidaktik gegenüber.

In Anbetracht der erwähnten Tatsachen soll im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit geklärt werden, in welcher Weise Filmisches seinen Platz im Lehrwerk einnehmen kann und ob es der Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens dient.

II. Empirische Untersuchung

Die Durchführung der im Folgenden dargestellten Lehrwerkanalyse scheint dem wissenschaftlichen Interesse angemessen zu sein, weil zur Zeit dieser Untersuchung keine vergleichbare Analyse der Daten vorliegt. Es kann angenommen werden, dass die Lehrwerke audiovisuelle Materialien zur Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens entwickeln, deren Einsatz im FSU unter Berücksichtigung bestimmter methodischer Aspekte empfehlenswert ist.

Mein persönliches Erkenntnisinteresse liegt darin, zu überprüfen, **inwiefern die Repräsentanz der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in einem zeitgemäßen Mittelstufenlehrwerk für (junge) Erwachsene zu verzeichnen ist**. Auf diese Frage soll am Ende der Arbeit eine Antwort gegeben werden.

Diese **Leitfrage** wird in folgende Unterfragen ausdifferenziert, die als logisches Gerüst der Arbeit dienen sollen.

1. Welche Arten filmischer Texte finden sich in dem Lehrwerk (authentisch, didaktisch-authentisch, didaktisch)?
2. Welche filmischen Textsorten (Filmgattungen/-genres) lassen sich in dem Lehrwerk identifizieren:
 - a. fiktionale, z.B. Spielfilm, Kurzfilm (Kurzspielfilm, Werbespot, Videoclip, Fernsehspot, Sketch, Teaser, Trailer) oder Serie
 - b. nicht-fiktionale, z.B. Dokumentarfilm, Reportage, Fernsehnachrichten, etc.
 - c. Animation?
3. Sind die filmischen Beiträge illustrativ (lehrwerkunabhängig) oder integrativ (unterrichtstragend / unterrichtsbegleitend)?
4. Werden audiovisuelle Materialien zur Vermittlung/Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen eingesetzt?
5. Haben medienspezifischen Übungen einen "Mehrwert", d.h. werden durch den Einsatz der audiovisuellen Materialien andere Fertigkeiten trainiert, gibt es "Folgeübungen"?

Der Beantwortung einer theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt eine kritische Interpretation und Bewertung.

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Forschungsmethode

Die Methode der Untersuchung richtet sich nach der Fragestellung. Es wird eine qualitative inhaltliche Lehrwerkanalyse mit Elementen der Filmanalyse betreffend lehrwerkbegleitende Videomaterialien verwendet. Dieser Entscheidung liegen folgende Überlegungen zugrunde.

Bei einer empirischen Forschung lassen sich diverse Forschungsmethoden einsetzen, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Das Fundament dieser Forschungsrichtungen bilden die quantitative und die qualitative Analyse. Die quantitative Methode setzt voraus, dass die erhobenen Daten vor allem durch Messung erfassbar sind, und hat das Ziel, verallgemeinerbare Ergebnisse zu generieren. Daten müssen aber interpretiert werden. Das Ziel qualitativer Forschung liegt in der Entwicklung neuer Theorien durch die Exploration unbekannter Phänomene.

Meine Vorgehensweise stützt sich unter anderem auf die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003). Das Wesentliche der Methode besteht darin, dass sie auf eine systematische Bearbeitung und die Reduktion des Untersuchungsmaterials zielt. Die Inhaltsanalyse stellt keine Hypothesen auf, die bestätigt bzw. widerlegt werden sollten, sondern bleibt auf der Forschungsfragenebene. Sie richtet sich entweder auf den Forschungsgegenstand selbst oder auf seine Wirkung und eignet sich daher besonders gut für die Analyse von Einzelfällen, wie für die vorliegende Arbeit, die sich auf eine theoriegeleitete Falluntersuchung eines Mittelstufenlehrwerks für Deutsch als Fremdsprache orientiert.

Mayring unterscheidet insgesamt drei Grundformen bzw. Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. ebd.: 58-59). In dieser Arbeit kommt die Strukturierung als eine der Grundformen zur Anwendung, weil das untersuchte Material aufgrund unterschiedlicher Kategorien bewertet wird. Die gewählte Vorgehensweise entspricht dem Gegenstand und der Fragestellung, ist

regelgeleitet und geht schrittweise vor. Die Orientierung an den Kategorien soll als roter Faden dienen, um die Fragestellung immer im Auge zu behalten.

Mayring unterscheidet vier Varianten der Strukturierung: die formale, die inhaltliche, die typisierende und die skalierende Strukturierung (ebd.: 82-93). Jede dieser Formen verfolgt unterschiedliche Ziele. Für diese Arbeit sind die typisierende und zum Teil die formale Strukturierung relevant.

Die formale Strukturierung soll eine innere Struktur herausfiltern lassen, was für diese Arbeit insofern von Bedeutung ist, da der Aufbau der Lehrwerkslektion zum Thema Hör-Seh-Verstehen untersucht werden soll. Die typisierende Strukturierung setzt voraus, dass nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material gesucht wird, um sie im Weiteren genauer zu analysieren. Mithilfe dieses Verfahrens wird der Verlauf der Lehrwerkslektion mit besonderer Berücksichtigung der vorgeschlagenen Hör-Seh-Übungen ausgewertet.

Ziel der inhaltlich-strukturierenden Vorgehensweise ist es, bestimmte inhaltliche Aspekte festzustellen und das Material im Hinblick auf diese Aspekte zu untersuchen – in dieser Arbeit im Hinblick darauf, wie das Hör-Seh-Verstehen in einem ausgewählten Lehrwerk vermittelt wird. Charakteristisch für diese Untersuchung ist, dass am Beginn die Kategorien theoriegeleitet vor der Analyse entwickelt und dann an das Material herangetragen wurden. Es handelt sich dabei um eine deduktive Vorgehensweise.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird in folgende Phasen unterteilt (ebd.: 58-59):

- Durchsicht des Materials,
- Ableitung von Oberkategorien aus der Fragestellung,
- Entwicklung von Unterkategorien,
- Erprobung des Kategoriensystems,
- Modifikation des Kategoriensystems,
- Interpretation und Beantwortung der Forschungsfrage.

Ausgehend von den im theoretischen Teil der Arbeit dargestellten derzeitigen fremdsprachendidaktischen Positionen soll im empirischen Teil untersucht werden, auf welche Art und Weise sich der Status der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in einem ausgewählten Lehrwerk widerspiegelt. Zu diesem Zweck wird das Lehrwerk *Sicher! B1+* analysiert. Die Analyse soll zeigen, inwiefern darin an dieses Thema herangegangen wird.

Für die Inhaltsanalyse muss zunächst erfasst werden, welche filmischen Textsorten in den Lehrbüchern in welcher Intensität genutzt werden. In der nächsten Phase ist es notwendig zu ermitteln, ob diese im Rahmen der methodisch-didaktischen Gestaltung der jeweiligen Lektion tatsächlich zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens beitragen.

Wie bereits aufgezeigt, erfolgt die Auswertung der erhobenen Daten inhaltsanalytisch nach dem Kategorienschema eines eigenen Analyserasters und soll über die reine Deskription hinausgehen. Im Gegensatz zu einer "freien" Interpretation führt diese Methode zu exakteren und intersubjektiv nachvollziehbaren Ergebnissen. Es wird versucht, eine ganzheitliche Analyse der Berücksichtigung des Hör-Seh-Verstehens im Gesamtkonzept eines Lehrwerks zu erstellen und einige Schlussfolgerungen für den DaF-Unterricht anzubieten.

3.2. Datenerhebungsinstrument

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein selbst erstelltes Analyseraster eingesetzt, das auch in Anlehnung an das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (Krumm et al. 1981), den Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht (Jenkins et al. 1997), den Stockholmer Kriterienkatalog (Krumm 1994), das Kriterienraster von Funk (Funk 2004) und die themenrelevante Fachliteratur ausgearbeitet wurde. Anhand dieses Fragenrasters wurde das Lehrwerk untersucht. Es umfasst einen allgemeinen Teil, der sich auf die Konzeption des Lehrwerks bezieht, und eine davon getrennte Analyse von insgesamt drei Strukturelementen.

Analyseaspekt “Methodisch-didaktische Gesichtspunkte”

Wie in den Kapiteln 1.2.3 und 1.2.4 erläutert wurde, ist die didaktisch-methodische Aufbereitung eines Films wesentlich für die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen. Deshalb wird im ersten Fragenkomplex nach den allgemeinen methodisch-didaktischen Positionen gefragt.

1. Werden die Ziele der Arbeit mit Filmen klar und transparent formuliert?
2. Durch welche Art der methodisch-didaktischen Einbettung audiovisueller Lernaktivitäten in den Verlauf der Lektion zeichnet sich das Lehrwerk aus: z.B. modulare oder lineare Repräsentation?
3. Wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen separat angeboten oder gibt es Übungseinheiten, die auch die anderen Fertigkeiten integrieren?
4. Werden auch Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik aus den angebotenen filmischen Texten entwickelt?
5. Gibt es Angebote zum spielerischen, kreativen Umgang mit audiovisuellen Materialien?

Analyseaspekt “Texte / Textsorten / Themen”

In diesem Teil der Analyse wird das Augenmerk sowohl auf die Form als auch auf den Inhalt des Films gelegt. Zunächst sollen die filmischen Textsorten ermittelt werden, die für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens benutzt werden. Im Weiteren werden die Inhalte des Films näher betrachtet.

1. Welche Arten filmischer Texte finden sich im Lehrwerk?
 - a) authentisch
 - b) didaktisch-authentisch
 - c) didaktisch
2. Welche Filmgattungen/-genres lassen sich im Lehrwerk identifizieren?
 - a) fiktionale, z.B. Spielfilm, Kurzfilm (Kurzspielfilm, Werbespot, Videoclip, Fernsehspot, Sketch, Teaser) oder Serie etc.
 - b) nicht-fiktionale, z.B. Dokumentarfilm, Feature, Reportage, Fernsehnachrichten etc.
 - c) Animation
3. Greifen die Themen der filmischen Darstellungen auf die lebensweltlichen Erfahrungen der Lernenden zurück, sprechen sie ihr Weltwissen und Interessen an und sind sie daher motivierend für das Sprachenlernen?

Analyseaspekt “Übungsdimensionen”

Der Fokus dieses Analyseabschnitts liegt auf den mit Hör-Seh-Verstehen in Zusammenhang stehenden Übungen und Aufgaben. Hier werden die Übungsabläufe begutachtet und vor allem im Hinblick auf einen möglichst authentischen Filmeinsatz im Unterricht analysiert.

1. Ist das Angebot an Übungen zum Hör-Seh-Verstehen hoch und differenziert? Gibt es entsprechende Übungen im Kurs- und Arbeitsbuch?
2. Welche Übungstypen werden zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens angeboten?
 - a) VOR dem Sehen: Vorentlastung, Aufbau von Erwartungshaltungen, Aktivierung von Vorwissen – sprachlich, kulturell, filmbezogen
 - b) WÄHREND des Sehens: analytische und kreativ-produktive Auseinandersetzung mit Film, Themen, künstlerischer Form
 - c) NACH dem Sehen: Gesamtdeutung und Anschlussaktivitäten (Rekonstruieren, Perspektivenwechsel, Generalisierung von Einsichten)
3. Legt das Lehrwerk Wert auf die Filmanalyse: z.B. Untersuchung von Gestaltungsmitteln des Mediums Film, Zerlegung in einzelne konstituierende Komponenten, Vermittlung von filmanalytischen Begriffen?
4. Werden verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens explizit geübt bzw. weiter entwickelt (Orientierendes, Kursorisches, Selektives und Totales Hör-Seh-Verstehen)? Werden Hör-Sehstile bewusst gemacht?
5. Wie ist die Länge der angebotenen Filme (Kurzformat, Medienformat, Langformat)?
6. Welcher Präsentationsmodus audiovisueller Formate wurde ausgewählt (Block-Präsentation, Intervall-Präsentation, Sandwich-Präsentation, Segment-Präsentation)?
7. Welche Sozialformen kommen bei Hör-Seh-Übungen vor (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit)?
8. Bietet das Lehrwerk sowohl Übungen als auch Aufgaben? Ist das Verhältnis ausgewogen? Ist eine Progression der Übungen hin zu einer kommunikativen Aufgabe erkennbar?

Zunächst wird das ausgewählte Lehrwerk vorgestellt und in seiner Auswahl begründet.

3.3. Auswahl des Lehrwerks

Das empirische Verfahren beinhaltet eine Analyse und Auswertung folgender primärer Datenquellen: der Lehr- und Arbeitsbücher *Sicher!* (B1+, Hueber, (junge) Erwachsene, 2013), der DVD und der Lehrerhandreichungen.

Die für die Analyse relevanten Merkmale sollen möglichst vielfältig im Untersuchungsmaterial vertreten sein. Grundlegende Bedingung für die Auswahl dieses Lehrwerks war demzufolge die Repräsentanz der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen. Die vorliegende Untersuchung schließt das Lehrwerk ein, das auf dem Konzept der Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht aufbaut. Aufgrund der aktuellen Situation, wenn entsprechende Konzeptionen in die Lehrwerke und in die tägliche Unterrichtspraxis selten Eingang finden, erwies es sich als relativ schwierig, das passende Mittelstufenlehrwerk für die Analyse auszuwählen.

Das Interesse an dem gewählten Lehrwerk ist ferner dadurch begründet, dass es der Bestandteil einer Lehrwerksreihe ist, sich durch eine einheitliche Konzeption auszeichnet und einheitliche methodisch-didaktische Ansätze zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens aufweist.

Nicht zuletzt spielte bei der Auswahl auch der Verlag eine Rolle. Der ausgewählte Hueber-Verlag zählt mit seinen umfangreichen Angeboten und Aktivitäten im DaF/DaZ-Bereich zu den renommierten und traditionsreichen Verlagen.

Bei der Auswahl war des Weiteren entscheidend, folgende Eingrenzungen vorzunehmen:

- Einschränkung auf eine bestimmte Zielgruppe – (junge) Erwachsene,
- Einschränkung auf ein bestimmtes sprachliches Niveau – B1+,
- Einschränkung auf aktuelle DaF-Lehrwerke: obwohl hier anzumerken wäre, dass die DaF/DaZ-Abgrenzung nicht immer eindeutig vorzunehmen ist.

Die genannten Kriterien waren für die Auswahl des Lehrwerks *Sicher! B1+* maßgebend.

4. Analyse der schriftlichen und audiovisuellen Dokumente des Lehrwerks *Sicher! (B1+)*

Im Folgenden wird nach einer kurzen Beschreibung des allgemeinen Aufbaus des Lehrwerks und der Verknüpfung der audiovisuellen Materialien mit den anderen Lehrwerkskomponenten auf der Basis der vorliegenden Kriterien des Analyserasters das Lehrwerk *Sicher!* untersucht. Das analysierte Lehrwerk orientiert sich an den Vorgaben des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* (2001) und wurde auf der Grundlage von dessen Empfehlungen und Kannbeschreibungen entwickelt.

4.1. Aufbau des Lehrwerks

Der Medienverbund *Sicher! B1+* (2013) von Michaela Perlmann-Balme und Susanne Schwalb wird vom Verlag Hueber als “das neue Lehrwerk im Baukastensystem”⁵ angepriesen. Die Lektionen des Kursbuchs bestehen aus den thematischen “Bausteinen” *Lesen, Hören, Schreiben* und *Sprechen* sowie *Sehen und Hören, Wortschatz* und *Grammatik*. Das Arbeitsbuch soll das Training der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten vertiefen und ergänzen.

Sicher! B1+ ist ein multimediales Produkt und ist durch den Einsatz unterschiedlicher Medien charakterisiert. Das Lehrwerk beinhaltet die Printmaterialien (Kurs-, Arbeits- und Lehrerhandbücher), das Medienpaket (zwei Audio-CDs, eine DVD) und das digitale Unterrichtspaket mit Materialien zur Nutzung am Whiteboard oder in einem Moodle-Kursraum.

Das **Kursbuch** (KB) besteht aus acht Lektionen. Jede Lektion, wie bereits erwähnt, setzt sich aus denselben Modulen (“Bausteinen”) zusammen: Einstieg, Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Wortschatz, Sehen und Hören und Grammatik-Übersichtsseite (KB: 8). Die einzelnen Lektionen sind einem Thema aus den

⁵ Unter: <https://shop.hueber.de/de/reihen-und-lehrwerke/sicher.html>, Zugriff 12. Dezember 2014

Bereichen Alltag (*In Kontakt, Feste, Unterwegs, Wohnen, Musik, Geld*), Beruf (*Berufseinstieg*) und Ausbildung (*Lebenslang lernen*) gewidmet. Jedes Modul behandelt einen Aspekt des Lektionsthemas und erarbeitet Fertigkeiten und Sprachhandlungen. Zum Abschluss jedes Abschnitts findet sich eine Checkliste mit dem Titel "Ich kann jetzt ...", in welcher die angestrebten Lernziele formuliert werden.

Die Übungen im **Arbeitsbuch** (AB) verweisen auf den Aufbau der jeweiligen Kursbuchlektionen und wiederholen, festigen bzw. vertiefen den Stoff des Kursbuches. Als Erweiterung des Kursbuchprogramms bietet das Arbeitsbuch pro Lektion einige Phonetikübungen und einen Lektionstest. In Anlehnung an das Konzept des Sprachenportfolios findet sich im Arbeitsbuch der Aufgabenbereich "Mein Dossier". Hier können die Lernenden eigene kreative Textproduktionen dokumentieren.

Die **Lehrerhandbuchreichungen** (LHB) bieten eine Orientierung für Lehrende in Form von Informationen über die Zielsetzung und Umsetzungsmöglichkeiten der einzelnen Lektionen. Zusammen mit den Erläuterungen und Hinweisen zu passenden Übungen im Arbeitsbuch, Lösungen zum Kursbuch, Extra-Rubriken zum Interkulturellen und zur Landeskunde, diversen Kopiervorlagen, Tests und Transkriptionen zu den Lektionen und dem Methoden-Glossar ist hier jede Unterrichtseinheit bereits in einem ausführlichen Unterrichtsrastrer vorstrukturiert.

Sicher! B1+ ist ein modular aufgebautes Lehrwerk (vgl. KB und LHB). Folgt man der Beschreibung des Verlags, erlaubt es eine gewisse Flexibilität, indem man im Verlauf des Kurses Schwerpunkte setzen und eventuell einzelne Module weglassen kann. Dementsprechend variiert der Aufbau jeder Lektion: es gibt keine festgelegte Reihenfolge der angebotenen Fertigkeiten. Mit einem selektiven Vorgehen lässt sich ein individueller Unterricht gestalten .

4.2. Film im Kontext des Lehrwerks

Der Film ist einer der Bestandteile des Lehrwerks. Laut Hueber Verlag gehört zu seiner Zielsetzung “das Training des Hör-/Sehverstehens”⁶. Zudem soll das Medienpaket (MP) mit einer DVD “das Angebot an authentischen Hörmaterialien erweitern” und die Möglichkeit bieten, durch die Vielzahl an visuellen Eindrücken die Kommunikation im Unterricht anzuregen (vgl. LHB: 9). Durch das vielfältige authentische Bildmaterial sollen die Lernenden besser angesprochen werden. Außerdem soll die Filmarbeit die Lernmotivation stärken (vgl. ebd.: 9).

Filme verschiedener Gattungen sowie Fotoreportagen werden als Material im Modul “Sehen und Hören” am Ende jeder Lektion verwendet. Das Arbeitsbuch gibt auch einige Hinweise auf deutschsprachige Filme durch Filmtipps passend zum Lektionsthema.

Der Einsatz von Filmen im Unterricht als “eine besonders motivierende Ergänzung des Fertigkeitstrainings” (LHB: 9) wird im Lehrwerk mit dem damit verbundenen Training des Hör-Seh-Verstehens begründet. Die Autorinnen ordnen zwar das Hör-Seh-Verstehen den Fertigkeiten zu (vgl. LHB: 8-9), betrachten sie aber lediglich als eine Erweiterung “des Angebots an authentischen Hörmaterialien” (LHB: 9) und daher nicht als eine eigenständige Fertigkeit. Diese Inkonsequenz wird in der Formulierung der Lernziele deutlicher: “Das Lernziel der Unterrichtseinheit liegt meistens weniger beim Hörverstehen ...” (ebd.: 9). Das Rezipieren des audiovisuellen Materials hat zum Ziel, “das Sprechen in Form eines Spekulierens über den Film” (ebd.: 9) anzuregen und zu fördern.

Die im Kursbuch vorkommenden Themen korrespondieren im Großen und Ganzen mit den Inhalten der DVD. Lediglich in der Lektion 1 *In Kontakt*, in welcher die Themenblöcke “Erste Kontakte” und “Kennenlernen” behandelt werden, werden im Kapitel *Sehen und Hören* die Interviews der Deutschlernenden aus verschiedenen Ländern mit dem Schwerpunkt “Deutschlernen” integriert. Desgleichen lässt sich in

6 vgl. https://www.hueber.de/seite/pg_info_willkommen_sih, Zugriff 12. Dezember 2014

Lektion 8 *Lebenslang lernen* ein unmittelbarer thematischer Zusammenhang zwischen dem Film und dem Szenario der Lektion nicht auf den ersten Blick erkennen. Hier wird ein interkultureller Werbespot vorgestellt, in Ansätzen filmanalytisch bearbeitet und als Impuls für eine eigene Filmproduktion benutzt. Die in den Lektionen zwei bis sieben behandelten Themen *Feste, Unterwegs, Musik, Geld, Berufseinstieg* und *Wohnen* entsprechen grob den Filmthemen, wenngleich die vier erstgenannten Themen intensiv, die letzten zwei aber nur marginal behandelt werden.

Bei der Durchsicht des Lehrwerks fällt auf, dass die Themen des Buches in verschiedenen audiovisuellen Formaten verankert sind. Neben den filmischen Darstellungen (Lektionen 1, 4, 5.2, 6, 7, 8) werden im analysierten Lehrwerk einige Fotoreportagen zu den Themen *Feste, Unterwegs* und *Berufseinstieg* (Lektionen 2, 3, 5.1) benutzt.

Eine **Fotoreportage** ist “eine zeitlich wie örtlich begrenzte fotografische Darstellung nicht fiktiver Ereignisse” (Sachsse 2003: 75). In dieser illustrativen journalistischen Gattung, die dank dem Internet wiederbelebt wurde, stehen die Fakten im Vordergrund. Dies kommt der Bildreportage-Definition nach Sachsse entgegen, der die Aufgabe der Bildreportage in der “Bebilderung eines Themas aus verschiedenen Perspektiven” sieht (ebd.: 74) .

Film lässt sich mit der Reportagefotografie vergleichen, denn in einer Fotoreportage werden auch mehrere Bilder, also eine Bildfolge, genutzt, um eine Geschichte zu erzählen (vgl. ebd.: 72). Eine Fotoreportage, genau wie ein Film, vermittelt nicht nur die Information, wo und wie eine Szene abgelaufen ist. Die beiden Darstellungsformen kreieren eine bestimmte Atmosphäre und erzielen eine affektive Wirkung. Sie wecken Gefühle, sie provozieren, sie sensibilisieren, sie richten den Fokus auf etwas, stellen etwas infrage. Die Betrachtenden dürfen nicht länger nur die Betrachtenden sein, sie sollen das Gefühl bekommen, in das Geschehen involviert zu sein. Beide Formate benutzen die Kamera als ein technisches Werkzeug, um eine Erzählung zu inszenieren. Dabei gelten ähnliche Gestaltungsprinzipien (vgl. ebd.: 75).

Film lässt sich zwar mit der Reportagefotografie vergleichen, ist aber eine Kunstform, die *bewegte* Bilder mittels Kamera- und Tontechnik produziert. Dieses Kennzeichen stellt ein wesentliches formales Unterscheidungskriterium zur Fotoreportage dar. Die Wahrnehmung eines Films basiert auf dem Zusammenspiel von akustischen *und* visuellen Zeichen (vgl. Kapitel 1.1.2).

Definiert man die zeitgemäße Fotoreportage als ein aufeinander abgestimmtes Text-Bild-Gefüge (vgl. Sachsse 2003: 75, 105-106), so wird eine weitere wichtige Unterscheidung zum Medium Film deutlich. Eine Integration des Textes in der Fotoreportage ist nicht vorgesehen. Die Botschaft wird bereits ohne begleitenden Text transportiert. Die Wahrnehmung einer Bildreportage erfordert primär die Perzeption und Verarbeitung visueller Zeichen.

Im analysierten Lehrwerk bestehen die Fotoreportagen aus einer Serie farbiger Bilder, die musikalisch untermalt sind und in verschiedenen dazugehörigen Audiokommentaren thematisiert werden. Ein Foto besitzt zweifellos eine aussagende Kraft. Die Ausdrucksdimensionen der Fotografie und des Films sind aber verschieden und daher auch die Rezeptionsprozesse. Ein Foto konzentriert sich auf einen Moment. Bestimmte Aspekte, z.B. das sich Wiederholende, die Entwicklung von Emotionen, die Zusammenhänge der Handlungsverläufe, etc. ist mit einer Fotografie schwer wiederzugeben. Die Fotoreportagen im Lehrwerk orientieren sich sehr stark an Bildern. Die dargebotenen Bilder werden beschrieben und kommentiert. Bei der Analyse des Lehrbuches entsteht der Eindruck, dass ein Foto nur "ein schmückendes Beiwerk" zum begleitenden Text ist. Ein Foto liegt bereits vor und eine Geschichte wird nachträglich dazu verfasst oder umgekehrt.

In der zweiten Lektion *Feste* sehen die Lernenden eine Fotoreportage über das Oktoberfest in München an (MP). Die Geschichte, die Attribute und die Sitten des bekannten Volksfestes werden anhand von farbigen Bildern dargestellt. Die Bilder sind mit untermalender Volks- bzw. Blasmusik, die traditionell auf der "Wiesn" gespielt und gehört wird, und gesprochenem Kommentar versehen. Der Text korrespondiert im Großen und Ganzen mit den einzelnen Episoden. Das traditionelle bayrische Ambiente setzt sich in der Reportage fort, indem die Geräusche aus der

dargestellten Wirklichkeit, die typischen Geräusche von Essen und Trinken, als Hintergrund verwendet werden. Die Musik kommt in der Reportage als Handlungselement vor, weil sie jeden Besucher in den Festzelten in Feierlaune bringt und diese Atmosphäre vermitteln soll.

Die unklaren Verweise der Autorinnen (LHB:2; KB: 119) deuten darauf hin, dass der Text und die Bilder aus authentischen Quellen ausgewählt aber didaktisch aufbereitet wurden. Der Hörtext weist auf den ersten Blick typische Merkmale eines authentischen Textes einer Reportage auf: eine bestimmte Form (monologische Beschreibung, die Sinneseindrücke nachvollziehbar macht und gleichzeitig faktische Informationen präsentiert), die Mitteilungsentention und die potenziellen Adressaten in der Realität. Ein langsames Sprechtempo und eine betont deutliche Aussprache sind jedoch für einen didaktisierten Text charakteristisch. Auch die Lexik und die grammatikalische Dichte sind eher dem zu erwartenden Niveau der Lernenden angemessen.

Auffällig sind zahlreiche lexikalische und semantische Wiederholungen:

- “beer festival” (MP: 01:37-01:42),
- Achterbahnen und Karussells (ebd.: 00:55-00:56, 04:23, 04:34, 04:49),
- Süßigkeiten und Leckereien (ebd.: 00:58, 04:35),
- Lied (ebd.: 02:17-02:21),
- Gemütlichkeit (ebd.: 02:13, 03:52-03:58),
- Theresienwiese – Wiese – Wiesn (ebd.: 00:17, 00:42-00:47, 05:24, 05:30),
- Zelte – Bierzelte, Bier – Bierzelt – Biertrinker – Bierkrügen – Biertische – Bierhalle (ebd.: 01:02, 01:05, 02:19-03:46, 04:48),
- Horror – Trubel – abschrecken (ebd.: 03:53, 04:02, 04:09, 04:13),
- Heirat – heiraten – Liebe – verliebt – Schatz – Pärchen (ebd.: 05:11-05:23, 05:34, 05:47, 05:50, 05:56, 06:02).

Die meisten Wiederholungen haben einen anaphorischen Charakter, wie im folgenden Beispiel: “Ihr Ziel: **die Bierzelte** des Oktoberfestes. **Die Bierzelte** sind in Bayern etwas ganz Normales” (ebd.: 02:26-02:34). Die Erzählzeit ist überwiegend Präsens und es fehlen komplexere Strukturen (es gibt z.B. keine Kausalsätze).

Daraus lässt sich schließen, dass der Hörtext didaktisiert wurde, um die vermeintliche Verständlichkeit zu sichern.

Die Fotoreportage in der dritten Lektion *Unterwegs* bietet für das Training des Hör-Seh-Verstehens eine andere, etwas unübliche Form einer Fotoreportage an, und zwar ein Interview mit Thomas Bauer, einem Weltreisenden. Im Interview handelt es sich um seine persönlichen Eindrücke und besonderen Momente, die er während seiner zahlreichen Reiseabenteuer erlebt hat. Hier wird ein Hörtext produziert, der dialogisch aufgebaut ist. Er wird auch nach gewissen Textkonventionen verfasst: zwei Sprecher, die in einer vermutlich Face-to-Face-Interaktion agieren, ihre Kommunikation ist aber für die Öffentlichkeit gedacht, die Interviewerin bestimmt das Gespräch, die befragte Person gibt überwiegend deskriptive Antworten zu den Schwerpunkten seiner Reisen.

Die Authentizität des Erzählers und der Fotografie ist nicht anzuzweifeln. Die Durchsicht der Quellen gibt aber an, dass Bilder A und D (KB: 39) nicht von Thomas Bauer stammen (vgl. LHB:2: KB: 119; MP: 00:20-00:25, 02:40). Dies lässt annehmen, dass der visuelle Stoff modifiziert wurde.

Die Vermutung, dass das Interview für unterrichtliche Zwecke an die möglichen Bedürfnisse der Lernenden dieses Niveaus angepasst wurde, wird durch andere Aspekte bekräftigt. Auf den didaktisierten Charakter des Materials weist u.a. die Unkonventionalität dieser Fotoreportage hin. Einige ausgewählte Sujets der Bilder entsprechen nicht unbedingt dem Inhalt des Hörtextes (ebd.: 02:15-02:27, 02:38-02:49, 02:56-04:58), andere Motive wiederum weisen in aller Deutlichkeit auf (schwierige) lexikalische Einheiten und semantische Zusammenhänge (Diktiergerät, paddeln, Kajak, Fahrradfahren, Rikschafahren, exotische Essgewohnheiten, der Jakobsweg, Einsprüche zurückfahren bzw. zurückschrauben,) und sollen das Verstehen des Gesagten fördern (ebd.: 00:53-01:07; 02:49-02:55, 02:39-02:48, 01:32-01:43, 01:54-02:14, 03:18-3:29).

Der Dialog selbst zeichnet sich durch das Fehlen von für diese Textsorte typischen Rückmeldungen, Nachfragen oder Verständnissicherungen seitens der Interviewerin

aus. Ihre spontanen emotionalen Reaktionen sind sehr selten und wirken gekünstelt (MP: 01:22, 01:59, 02:05). Emotionen der beider Sprecher werden aus der Handlung nicht deutlich, obwohl das Erzählte eine starke emotionale Färbung voraussetzt. Für die Antworten der befragten Person sind die fehlende Spontaneität der Erzählung (kaum Pausen, keine Versprechen, Wiederholungen, Selbstkorrekturen, kein Zögern bzw. Nachdenken) und die in der Regel neutrale Sprachmelodie kennzeichnend, was dem Interview auch einen künstlichen Charakter verleiht.

4.3. Hör-Seh-Verstehen im Kontext des Lehrwerks

In diesem Abschnitt werden das Lehrwerk *Sicher! B1+* und die Begleitmaterialien im Hinblick auf die Präsenz filmischer Texte und deren methodisch-didaktische Aufbereitung analysiert. Die Analyse basiert auf den Fragen zur Darstellung und Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen und behandelt die Analyseaspekte “Methodisch-didaktische Gesichtspunkte”, “Texte/Textsorten/Themen” und “Übungsdimensionen” (vgl. Kapitel 3.2). Zusammenfassend sollen diese Fragen in den allgemeinen Teil der Bewertung einfließen.

4.3.1. Methodisch-didaktische Gesichtspunkte

Die allgemeinen methodisch-didaktischen Fragestellungen bieten die Möglichkeit, das Potenzial des Hör-Seh-Verstehens im DaF-Unterricht zu entfalten. Sie sollen aus dem Grund in Betracht gezogen werden, weil sie neue Ansätze und Möglichkeiten aufweisen, Strategien der Wissensaktivierung beim Verstehen von audiovisuellen Texten im FSU zu fördern, und dadurch zur Erweiterung des Übungsapparates beitragen. Sie geben darüber hinaus die Möglichkeit, zu beurteilen, ob ein Lehrwerk dem aktuellen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion entspricht.

Frage 1: Werden die Ziele der Arbeit mit Filmen klar und transparent formuliert?

In jeder Lehrwerkлекtion zu dem Modul “Sehen und Hören” finden sich Auflistungen der Kenntnisse und Fertigkeiten, die als *Lernziel* gesetzt werden sollen. Diese Ziele

beziehen sich sowohl auf die Arbeit mit audiovisuellen Elementen als auch auf die Fertigkeit Sprechen. Die Ausnahme bilden die Lektionen 2 und 5 (Sehen und Hören 2). Hier wird die Aufmerksamkeit gänzlich den audiovisuellen Inhalten gewidmet, wobei der zweite Abschnitt der Lektion 5 (im Folgenden Lektion 5.2), sich auf die Fertigkeit Hören konzentriert.

Im Bereich der Filmarbeit ist anzumerken, dass die Ziele der Arbeit mit Filmen zwar festgelegt werden, es mangelt ihnen jedoch bis auf wenige Ausnahmen (vgl. Lektionen 6 und 8) an Klarheit und Deutlichkeit, was sich durch das Fehlen von inhaltlichen Komponenten ausdrückt. Als repräsentatives Beispiel wird im Folgenden Lektion 2 des Lehrwerks *Sicher! B1+* dargestellt. Nach dem Durcharbeiten des Moduls "Sehen und Hören" sollen die Lernenden folgende Lernziele erreichen (ebd.: 26):

- a) eine Fotoreportage über das Oktoberfest verstehen,
- b) daraus wichtige Informationen entnehmen.

Das Lernziel a) ist trivial und unverbindlich. Die erwünschte Leistung "verstehen" ist sehr allgemein und zudem schwer überprüfbar. Das Lernziel b) gibt zwar eine beobachtbare Leistung des Identifizierens an, bleibt aber weiterhin inhaltslos, weil es nicht klar ist, welche Informationen als wichtig eingestuft werden sollen. Dadurch werden keine möglichen Bearbeitungsschritte abgeleitet. Beschreibt ein Lernziel einen Sollzustand, kann es nur dann eine Überprüfung ermöglichen, ob die angestrebten Resultate erzielt werden können, wenn es klar formuliert ist.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass mit dem Einsatz audiovisueller Materialien im Hinblick auf die Schulung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen nur ein Ziel verfolgt (formuliert) wird, einen Film bzw. eine Fotoreportage zu "*verstehen*" (vgl. KB: 26, 39, 53). Durch diese Art der Präsentation entsteht der Eindruck, der sich durch die anschließende Analyse bestätigt, dass das Lernziel einer Unterrichtseinheit weniger beim Hör-Seh-Verstehen als beim Sprechen über den Film liegt.

Frage 2: Durch welche Art der methodisch-didaktischen Einbettung audiovisueller Lernaktivitäten in den Verlauf der Lektion zeichnet sich das Lehrwerk aus?

Das Lehrwerk zeichnet sich durch die modulare Repräsentation audiovisueller Lernaktivitäten aus. Jedes Modul zum Training der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen ist so in den Verlauf der Lektion eingebettet, dass es entweder einzeln (modular) oder gemeinsam mit anderen Modulen einer Lektion bearbeitet werden kann (linear). Die filmischen Beiträge sind dabei nicht illustrativ, sondern integrativ konzipiert und können sowohl unterrichtstragend als auch unterrichtsbegleitend eingesetzt werden.

Die Module sind grundsätzlich in beliebiger Reihenfolge einsetzbar. Aber auch hier gibt es m.E. praktische Grenzen. Jedes Modul behandelt einen inhaltlichen Aspekt des Kapitelthemas, was ein lehrwerkunabhängiges Unterrichtsvorhaben nicht sinnvoll macht. Des Weiteren befinden sich die Module zum Hör-Seh-Verstehen in der Regel am Ende der jeweiligen Lektion. Den Lernenden wird auf diese Weise ermöglicht, sich der Entwicklung des audiovisuellen Sprachverstehens schrittweise und ohne Druck zu nähern.

Frage 3: Wird die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen separat angeboten oder gibt es Übungseinheiten, die auch die anderen Fertigkeiten integrieren?

Das Lehrwerk verfolgt das didaktische Prinzip integrierter Fertigkeiten. Die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen wird zwar separat angeboten, umfasst aber auch Übungseinheiten, die andere Fertigkeiten in unterschiedlicher Gewichtung involvieren. So bietet das Lehrwerk eine Fülle von Möglichkeiten und Anlässen zur produktiven Spracharbeit mit Filmen. Eine große Beachtung findet die Fertigkeit *Sprechen*. Sie steht im Mittelpunkt jedes Moduls zum Hör-Seh-Verstehen.

Im Bereich der Fertigkeit Sprechen sind die Ziele klar und transparent formuliert:

- über die eigenen Lernziele und Stärken sprechen (KB: 17),
- über individuelle Reisepräferenzen erzählen (ebd.: 39), Vermutungen zum weiteren Verlauf einer Geschichte formulieren (ebd.: 49),
- eigene irrealen Wünsche ausdrücken (ebd.: 53),
- eigene Meinung zum Gesehenen äußern und begründen (ebd.: 72, 97),
- die Handlung eines Films nacherzählen (ebd.: 85).

Die Fertigkeit *Schreiben* wird nicht nur in ihrer instrumentellen Funktion benützt, z.B. Notizen machen, fehlenden Informationen ergänzen (vgl. Lektion 1, 7), Fragen schriftlich beantworten (vgl. Lektion 4, 5.1), Sätze bilden (vgl. Lektion 5.1) oder Begriffe einander zuordnen (vgl. Lektion 7). Nach dem mehrmaligen Ansehen eines Films werden die Lernenden angeleitet, ihre eigenen Texte zu verfassen. So schreiben sie unter anderem einen kurzen Text zum Thema der Rolle der deutschen Sprachen im eigenen Leben und über eigene Lernziele, Stärken und Schwächen beim Deutschlernen (Lektion 1), sie sollen mithilfe der Leitfragen kurz ein privates Fest in Form einer Erinnerung oder ein Volksfest wie das Oktoberfest präsentieren (AB: 32). Sie sind aufgefordert als Teil des Dossiers, einen Gegenstand in Form einer persönlichen Geschichte zu beschreiben, die sie von einer Reise mitgebracht haben (ebd.: 48) oder schriftlich zu erzählen, was das Besondere an ihrem Geldbeutel ist (ebd.: 112). In der Phase nach dem Sehen in Lektion 6 wird an der Bedeutung des Wortes *chill* aus der Jugendsprache gearbeitet und die Lernenden schreiben einen eigenen Kommentar nach dem Muster aus einem Videoportal (KB: 71).

Die Übungen zum *Lesen* im Arbeitsbuch sind durch die Lesetexte und die dazugehörigen Leseaufgaben vertreten. Der Lesetext im Arbeitsbuch (AB: 32 - Ü21), der sich inhaltlich auf das Thema Oktoberfest bezieht, eignet sich gut als eine nachbereitende Aufgabe. Das Lehrwerk empfiehlt sie auch als Vorbereitung auf die Rezeption der kompletten Fotoreportage (LHB: 36). Eine kurze Leseaufgabe in Form einer Spielanleitung wird in das Spiel "Ihre Wünsche" in Lektion 5.1 eingebaut (KB: 53). In Lektion 6 sehen die Lernenden das Bild von der Musikband "LaBrassBanda" an und lesen einen Kommentar über ihr Konzert. Anschließend wird die Musikrichtung bestimmt (KB: 72). Als Vertiefung der landeskundlichen Informationen und der Festigung des Wortschatzes wird im Arbeitsbuch ein Lückentext zu den aktuellen deutschsprachigen Bands angeboten (AB: 95-96). Im Bereich der Fertigkeit Lesen werden auch in Lektion 7 Übungen angeboten. Die Lernenden sollen die Inhaltsangabe zum Kurzfilm "Kleingeld" in die richtige Reihenfolge bringen und einen Lesetext über die Geldbeutel bekannter Personen bearbeiten (ebd.: 111-112).

Die Fertigkeit *Hören*, von der noch im Abschnitt “Übungsdimensionen” zu sprechen sein wird, steht im Lehrwerk nicht nur im Fokus des Moduls “Hören”. Sie wird vor allem in den Übungen der Einstiegsphase in Kombination mit der Fertigkeit *Sehen* vermittelt. Dies erfolgt nach dem sich wiederholenden Muster: “Sehen Sie den Abschnitt ohne Ton” - “Sehen sie den Abschnitt mit Ton” (vgl. KB: 26, 39, 49, 71, 97). Besonders die Fotoreportagen werden zum Ausgangspunkt genommen, um die Sehfertigkeit nach der Sound Off Methode getrennt vom Hören zu trainieren. Kennzeichnend dafür ist folgende Aufgabenstellung “Sehen und Hören Sie eine Foto-Reportage” (ebd.: 51). Die Texte zu den Reportagen stellen daher eine besondere Form der Hörtexte dar, die eine begleitende Funktion haben.

Die Analyse des Lehrwerks zeigt hier die Problematik, die im Kapitel 1.4.1 behandelt wurde - das Wesen der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen. Auch die Formulierung des Titels des Moduls “Sehen und Hören” weist darauf hin, dass zwischen den Komponenten “Hören” und “Sehen” strikt unterschieden wird. Sie sind zwar gleichwertig behandelt, auf den kombinatorischen Charakter der Fertigkeit wird dennoch nicht aufmerksam gemacht, was aber für die Entwicklung der allgemeinen Verstehenskompetenz bedeutend wäre. Die beschriebenen Fertigkeiten werden im Rahmen der weiterführenden Aufgaben nach dem Sehen angeboten.

Frage 4: Werden auch Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik aus den angebotenen filmischen Texten entwickelt?

Die zahlreichen Übungen zu Wortschatz, Grammatik und Phonetik sind im Arbeitsbuch in der Rubrik “Zu Sehen und Hören” zu finden. Wirken die Aufgaben zum Sprechen mit den filmischen Inhalten zusammen, so sind die Lesetexte und der Hörtext 5.2 (KB: 61), Schreibaufgaben sowie die Grammatik-, Wortschatz- und Phonetiktrainingseinheiten mit den Filmen nur thematisch verknüpft. Obwohl die Aussprache und Intonation systematisch behandelt werden und es Übungen zur Lautdiskriminierung, Intonation, Pausierung und Gliederung gibt, wird das Phonetiktraining nicht an die filmischen Inhalte angepasst. Diverse Übungen zu Wortschatz und Grammatik werden nicht aus den angebotenen filmischen Texten entwickelt. Nur drei Übungen sind eine Ausnahme: die Wortschatzübung 3 (AB: 69), die Grammatikübung 2 der Lektion 5.1 (ebd.: 53) und die Leseaufgabe 24 der

Frage 5: Gibt es Angebote zum spielerischen, kreativen Umgang mit audiovisuellen Materialien?

Im analysierten Lehrwerk lässt sich eine Umsetzung der Integration von filmspezifischen Inhalten für den DaF-Unterricht, projektorientierte Ansätze und Angebote zum spielerischen, kreativen Umgang mit der Sprache anhand von audiovisuellen Materialien feststellen. Die Möglichkeiten eines kreativen, die Sprachaktivität der Lernenden fördernden Umgangs mit Filmen werden hier anhand der Lehrwerksmaterialien aufgezeigt.

In Lektion 5.1 *Berufseinstieg* wird die Fotoreportage "Das Atelier La Silhouette" in vier Abschnitten sukzessiv angeschaut und in diversen Übungen bearbeitet. Die Arbeit an dem vierten Abschnitt "Wenn ich einen Zauberstab hätte ...", in dem die Protagonistinnen der Geschichte über ihre Wünsche sprechen, beinhaltet unter anderem das Spiel "Ihre Wünsche". Der Fokus liegt v.a. auf dem Konjunktiv II, mithilfe dessen irrealer Wünsche ausgedrückt werden sollen. Weitere Beispiele liefern die vorgeschlagene Methode *Ecriture automatique* (LHB: 25), die als Überleitung zum kreativen Schreiben dient, und die Ballmethode, mit der im Modul "Sehen und Hören" spielerisch Fragen beantwortet werden (ebd.: 37).

Das Schneeballprinzip (ebd.: 52) gehört zu den Unterrichtstechniken, die den Lernenden ermöglichen, verschiedene Ideen zu einem Thema gemeinsam zusammenzutragen. In Lektion 3 *Unterwegs* sehen die Lernenden ohne Ton die Fotoreportage in Form eines Interviews mit einem Reisenden an und beantworten die Fragen. Nach dem Schneeballprinzip werden anschließend die Notizen zu den Fragen in Gruppen verglichen, besprochen und neue Informationen ergänzt. Die Lernenden einigen sich gemeinsam auf eine Auswahl von Antworten, die in der nachfolgenden Übung im Plenum überprüft wird.

Für den haptischen und kinästhetischen Lerntypen, aber auch als Ergänzung und Auflockerung im Unterricht eignen sich gut körperliche oder mentale Aktivierungsübungen. Sie helfen unter anderem die Energie der Lernenden und die

Konzentrationsfähigkeit wieder aufzubauen. Dies erfolgt in Lektion 6 durch den Einsatz von Körperübungen. Der Videoclip zum Song “So lala” von Blumentopf gründet sich auf die “Körperbuchstaben”. Die Lernenden sollen versuchen, ein Wort aus dem Clip auszuwählen und es mit ihrem Körper zu “schreiben”. Die anderen sollen das Wort erraten (ebd.: 91). Zum Videoclip von “LaBrassBanda” wird eine andere Energieaufbauübung empfohlen (ebd.: 92). Die Lernenden tanzen gemeinsam zur Musik. Eine Gruppe denkt sich eine Bewegung aus, gibt ihr einen Namen. Als der Song abgespielt wird, nennt eine/r AnimateurIn die Namen der vorgeschlagenen Bewegungen und alle machen mit.

Eine beliebte und erprobte Methode ist das Rollenspiel, das auch in diesem Lehrwerk nicht fehlt. Die abschließenden Aktivitäten des vierten Kapitels, die auf dem Animationsfilm “Kein Platz für Gerold” basiert, umfassen eine Diskussion der Figuren und eine (schriftliche) Fortsetzung der Geschichte. Die weiterführenden Aufgaben sind die Szene selbst spielen (vorher soll an dem Transkript der Animation in Gruppen gearbeitet werden), und die Fortsetzung der Geschichte als Rollenspiel aufzuführen (ebd.: 67). In Lektion 7 werden nach dem Szenario des Kurzfilmes “Kleingeld” Fantasie-Gespräche zwischen den Protagonisten (dem Bettler und seinem Freund, dem Geschäftsmann und seiner Frau) in Gruppen erarbeitet (ebd.: 107). Die Lernenden überlegen sich dann paarweise, wie die Gespräche in den Schlüsselszenen ablaufen können: wie wird von der ersten Begegnung, von dem Ereignis auf dem Parkplatz und von der Situation, als der Geschäftsmann dem Bettler Geld anbietet, erzählt. Nach Wunsch können die Dialoge vorgespielt werden.

Es existieren auch ansatzweise Elemente des selbst entdeckenden Lernens mit Filmen. Im zweiten Teil der Lektion 5.1 *Berufseinstieg* wird ein Werbefilm “Probier dich aus!”⁷ gezeigt und anhand von leitenden Fragen im Plenum bearbeitet. Da das Ziel dieser Aktivität ist, nicht nur den Inhalt, sondern auch die Absicht und eines Werbefilms zu verstehen, beinhalten die Übungen einige Fragen zur elementaren Filmanalyse. Die Aufgabe, die hypothetische Frage zu beantworten, ob der Werbespot junge Leute zu einer Bankausbildung animieren kann und mit welchen Mitteln dies erreicht werden könnte, ermöglicht den Lernenden, selbstständig die

7 Unter: www.probier-dich-aus.de, Zugriff 26. Dezember 2014

Merkmale der filmischen Textsorte Werbefilm zu identifizieren. Diese Vorgehensweise strebt leider keine aktive Einbindung der Filmanalyse an, um den Werbeeffect zu analysieren, und ist mehr intuitiv. Sie beinhaltet aber einen emotionalen Aspekt und trägt implizit zur Wahrnehmung der filmspezifischen Darstellungsformen bei. Wünschenswert wäre, dass die Vorbereitung für die abschließende Diskussionsrunde einige Elemente der Filmanalyse einbezieht, die explizit und gemeinsam erarbeitet werden.

In Lektion 8 *Lebenslang lernen* wird ein weiterer Werbespot präsentiert. Um der Intention der Einheit, das Ziel eines Werbespots zu erkennen, zu entsprechen, wird die Vorgehensweise von Lektion 5.1. angeboten. Die Lernenden sollen mithilfe eigener Assoziationen bzw. Empfindungen die Frage beantworten, warum der Spot so gut funktioniert und sagen, ob ihnen der Spot gefallen hat oder nicht. Ähnlich wie in Lektion 5.1. kann dieses Ziel mithilfe der vorgeschlagenen Aufgaben nur schwer verfolgt werden. Auch hier fehlt die Vorbereitung hinsichtlich der Besonderheiten einzelner filmischer Genres. Sollte ein Film jedoch zur sprachlichen Reaktion bzw. Kommunikation anregen, wird dieses Ziel zweifellos erreicht.

Im nächsten Schritt arbeiten die Lernenden in Gruppen an einem eigenen kurzen filmischen Projekt "Wir drehen einen kurzen Film", der auf dem Werbespot basiert. Zunächst wählt jede Gruppe einen Satz, der zu den vorgeschlagenen Gefühlen passt und übersetzt ihn in ihre Erstsprache bzw. weitere Fremdsprachen. Die Lernenden versuchen diesen Satz den Gefühlen entsprechend zu sagen und filmen sich dabei gegenseitig. Die Aufnahmen werden danach den anderen Gruppen gezeigt, die den Satz erraten sollen. Der beste Film wird gewählt und die Auswahl begründet. Diese Aufgabe ist nicht als projektbezogene oder kommunikative Aufgabe wertvoll, weil sie in diesem Sinn rudimentär ist, sondern als dramapädagogische Übung, die die Lernenden emotional anspricht und durch die Art der Aufgabestellungen den bewussten Umgang mit Filmen ermöglicht. Einen Mehrwert hätte diese Projektaufgabe, wenn die Lernenden einen eigenen Werbespot nach den Gesetzen des Genres drehen sollten. Dies bräuchte aber eine Einführung in Grundpositionen der Filmwissenschaft.

4.3.2. Texte / Textsorten / Themen

Die Textsortenvielfalt und die thematische Diversität sichern beim Sprachenlernen effektives Arbeiten. Sie gehören zu den Komponenten, die das Fundament für einen zeitgemäßen FSU, der nicht *einem* methodischen Ansatz folgt, sondern von Prinzipien geleitet ist, legen (vgl. Fritz/Faistauer 2008). Die Textsortenvielfalt unterstützt LernerInnen-Orientierung hinsichtlich der Interessen der Lernenden, verschiedener LernerInnentypen und unterschiedlicher Lerngewohnheiten. Sie sorgt für einen intensiven Input und bietet reichliche Gelegenheit für Output. Sie sorgt für die Ausgewogenheit der Fertigkeiten durch das Ansprechen verschiedener "Kanäle". Sie leistet einen Beitrag zu einer Textkompetenzvermittlung und bringt nicht zuletzt Abwechslung in den Unterricht.

Hier ist anzumerken, wie bereits im Kapitel 4.2 beschrieben wurde, dass alle Texte, die zur Vermittlung und Schulung des Hör-Seh-Verstehens in diesem Lehrwerk angeboten werden, zwei Gruppen bilden: Filme und Fotoreportagen. Der Unterschied zwischen der Fotografie und dem Film, der für diese Arbeit wesentlich ist, liegt darin, dass im Film die Bilder in räumliche und zeitliche Bewegung gesetzt werden. Im Fall der Fotoreportage bleibt die Fotografie (obgleich in Kurzfilmlänge und mit Audiotext versehen) nur ein einzelnes Bild (vgl. Fotoreportage, S. 70-72 in dieser Arbeit).

Frage 1: Welche Arten filmischer Texte finden sich im Lehrwerk: authentische, didaktisch-authentische, didaktische?

Das Lehrwerk *Sicher! B1+* beinhaltet eine Reihe von authentischen sowie didaktischen filmischen Ressourcen. Die Textsorten, die in den Modulen "Sehen und Hören" vorzufinden sind, lassen sich als authentisch und didaktisch-authentisch charakterisieren. Als "authentisch" wurden Texte betrachtet, die von „MuttersprachlerInnen“ produziert wurden und im Original erschienen. Nach der Recherche der genauen Quellenangaben (LHB: 2) ist festzuhalten, dass alle filmischen Texte des Lehrwerks (Lektionen 4, 5.2, 6, 7, 8) authentische Textsorten sind. Die Einbeziehung authentischer Texte fordert die Lernenden, Fragen zu stellen und regt zu Reflexionen an.

Didaktisch-authentische Texte sind Texte, die zwar für den Unterricht konzipiert wurden, aber Merkmale aufweisen, die in der Realität vorzufinden sind oder in einer realen Kommunikationssituation zum Einsatz kommen könnten. Didaktisch-authentische Texte sind die Fotoreportagen der Lektionen 2, 3, 5.1 und das Videointerview in Lektion 1. Diese Feststellung basiert auf der Analyse der Angaben zu ihrem Ursprung. Es werden keine bzw. keine genauen Informationen geliefert (vgl. KB: 119).

In diesem Zusammenhang soll auf die Problematik hingewiesen werden, die darin besteht, dass unklare bzw. nur ansatzweise vorhandene Informationen für eine fundierte Bewertung eines Lehrwerks nicht ausreichend sein können. In den als Beispiel gegebenen Fotoreportagen ist zwischen authentischer Quelle und fiktivem Text schwer zu unterscheiden, sodass die Textsorte nicht verlässlich identifiziert werden kann. Positiv anzumerken ist, dass die Anzahl der wirklich authentischen Hör-Sehtexte in einem ausgewogenen Verhältnis zu der Zahl der didaktisch-authentischen Hör-Sehtexte steht.

Frage 2: Welche Filmgattungen/-genres lassen sich im Lehrwerk identifizieren?

Das analysierte Lehrwerk enthält eine überschaubare Bandbreite filmischer Textsorten. Es lassen sich in den Hör-Seh-Modulen alle Filmgattungen identifizieren. Als Modi des filmischen Erzählens sind Fiktion (Kurzspielfilm "Kleingeld", Werbespots "Probier dich aus" und "Ich liebe dich"), Dokumentation (Videointerview mit Deutschlernenden, Konzertmitschnitte) und Animation (Zeichentrickfilm "Kein Platz für Gerold") vorhanden.

In dem Spektrum an filmischen Textsorten kommen ein Videointerview, eine Kurzanimation, ein Kurzspielfilm, drei Videoclips und zwei Werbespots vor. "Zentrales Lernziel, der bewusste Umgang mit diesen Textsorten und deren spezifischen Merkmalen" (vgl. LHB: 7) wird aber durch die methodische Verfahrensweise des Moduls nicht erreicht, weil die Spezifika dieser filmischen Textsorten nicht thematisiert werden. Zu den filmspezifischen Inhalten gibt es im

Lehrwerk zwar vereinzelt Aufgaben: Lektion 5.2 - Übungen 1b, 1c (KB: 61), Lektion 7 - Übung 1 (ebd.: 85), Lektion 8 - Übungen 1c, 2a (ebd.: 97), explizit darauf hingewiesen wird aber nicht. Zu den Gattungs- bzw. Genrebezeichnungen und anderen filmanalytischen Begriffen gibt es im Lehrwerk keine Informationen.

Im Folgenden werden die im Lehrwerk vorhandenen filmischen Textsorten kurz umrissen, um das Verständnis der weiteren Analyse zu erleichtern.

Kurzfilm

Kurzfilme sind aufgrund ihrer Besonderheiten und der künstlerischen Vielfalt ein interessantes Format für den Unterricht (vgl. Abraham 2013). Das wichtigste und namensgebende Merkmal eines Kurzfilms ist die Kürze (vgl. ebd.: 4), wobei unter Kürze “eine Bezugsgröße, die der Zeit eine erfahrbare Form gibt” (Heinrich 1998: 49) zu verstehen ist. Sie äußert sich in ihrer äußeren Form (in Bezug auf die Erzählzeit) und in ihrer inneren Form (“die Auswirkungen auf die Darstellung einer Narration in der Erzählzeit” - ebd.: 54).

Zwei Aspekte der inneren Kürze bestimmen weitere Merkmale des Formats und haben einen besonderen Einfluss auf die Rezeption – sie sind “einerseits die Reduktion des Erzählgegenstandes und andererseits die Verdichtung der Darstellung und die daraus hervorgehende Komplexität der Narration” (ebd.: 56). Im Kurzfilm wird die Erzählstruktur, die Zahl der Ereignisse und ProtagonistInnen reduziert (vgl. Abraham 2013: 9). Dadurch entsteht der Effekt, dass “nicht die Entwicklung der Geschichte im Vordergrund steht, sondern der Eindruck, den sie beim Leser bzw. Zuschauer hinterlässt” (Heinrich 1998: 57).

Allerdings lassen Kurzfilme vielfältige Interpretationen zu und regen somit zu aktiver Rezeption an:

Er (der Eindruck) wird dem Leser oder Zuschauer nicht auf dem silbernen Tablett serviert, sondern er geht aus dessen intellektueller und imaginativer Mitarbeit hervor, die durch die Form der inneren Kürze angeregt wird. (ebd.: 57)

Der Kurzfilm lebt von Ausspannung, Andeutung und Verknappung. So können in der Deutung verschiedene Perspektiven eingenommen werden und wegen der Bedeutungsoffenheit unterschiedliche Themen und Grundfragen anhand der Filme besprochen werden. Diese Filme zu rezeptionieren und darüber zu sprechen und zu schreiben, eröffnet neue Möglichkeiten für den Deutschunterricht. (Abraham 2013: 4)

Trotz der Kürze werden vor allem Kurzspielfilme als vollwertige Einheiten betrachtet (Heinrich 1998: 60). Gerade Kürze und Erzähldichte sind diese Aspekte, die es ermöglichen, Kurzfilme in einer Unterrichtseinheit zu bearbeiten. Dabei können sie sich auf das Zusatzmaterial wie Trailer, Intros und Standbilder stützen.

Spielarten und Inhalte von Kurzfilmen sind so vielfältig (vgl. dazu Abraham 2013: 4, 7), dass diese sich in jeder Alters- und Kompetenzstufe einsetzen lassen. Kurzfilme sind beispielsweise „ein wichtiger Teil der Jugendkultur“ (ebd.: 4). Im Lehrwerk *Sicher! B1+* finden sich folgende Spielarten des Kurzfilms: ein Kurzspielfilm, zwei Werbespots, drei Videoclips und eine Kurzanimation.

„Kleingeld“ ist ein deutscher Kurzfilm von M.-A. Bochert aus dem Jahr 1998. Er erzählt die Geschichte einer Beziehung zwischen einem Bettler und einem Geschäftsmann. Jeden Tag auf dem Weg in die Arbeit wirft der Geschäftsmann etwas Kleingeld in den Becher des Bettlers. Bald wird das zur Gewohnheit. Im Gegenzug wäscht der Bettler das Auto des Geschäftsmanns. Bis eines Tages das Kleingeld ausgeht.

Der vorgestellte Kurzfilm eignet sich insbesondere aus filmsprachlicher, filmästhetischer und dramaturgischer Sicht als Material zum Hör-Seh-Verstehen⁸. Die Gestaltung des Kurzfilms „Kleingeld“ symbolisiert filmsprachlich die Gattungsspezifika und die Befindlichkeit der Protagonisten. Es wird in diesem Film sehr wenig gesprochen. Stattdessen werden die Gefühle und die Gedanken weitgehend über Bilder transportiert. Über die Orte, Kameraeinstellungen, Farben, Mise en Scène, Gesten und Mimik bekommen wir einen Einblick in die Innenwelt der Hauptfiguren. Die Atmosphäre wird durch Farben, Kameraführung, Perspektive, Spiegelungen und

⁸ vgl. dazu den Beitrag von Peter Peters „Die Macht des Geldes“ in der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch* 237/2013 und die Materialien des Goethe-Instituts. Unter: <http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/kur/klg/deindex.htm>, Zugriff 26. Dezember 2014.

Musik als Handlungselement erzeugt. Dabei wird "die Voraussetzung für eine gelungene Symbolik, die Möglichkeit der allgemeinen Zugänglichkeit für den Zuschauer zur Bedeutung" (Heinrich 1998: 115), erfüllt.

Werbespot

Als Werbespots bezeichnet man im Allgemeinen "selten mehr als 90sec (als Standardlängen gelten: 10, 20, 30 und 60sec) lange Kurzfilme, die für Firmen und Institutionen, Produkte oder Kampagnen werben und im Kino vorgeführt bzw. im Fernsehen oder im Radio ausgestrahlt werden" (vgl. Lexikon der Filmbegriffe 2012⁹; Welke 2015: 207).

Ein Werbespot als Kurzfilmformat zeichnet sich durch eine pointierte Präsentation der Inhalte aus. Der Werbetext ist knapp, transparent, einprägsam und beschränkt sich auf das Wesentliche. Er wird gesprochen, geschrieben, gesungen.

Charakteristisch für die Gattung ist die werbetypische inszenatorische Verdichtung und Standardisierung der kommunikativen Abläufe. Das Resultat ist eine intensive Zeichencodierung, die das Spezifikum der Gattung Werbespot ausmacht. (Welke 2015: 207-208)

"Werberspots sind spezifische audio-visuelle Erzähltexte, die Geschichten für Werbebotschaften funktionalisieren" (ebd.: 205). Die Werbebotschaft wird mithilfe von linguistischen, pragmatischen, paralinguistischen und bildlichen Mitteln transportiert (vgl. ebd.: 208, 209). Der Bildungswert von Werbespots im Bereich des Hör-Seh-Verstehens liegt vor allem darin, dass die audiovisuelle Darstellung nonverbale und paraverbale Elemente (z.B. Pragmatik, Stimmeigenschaften und Sprechverhalten, Mimik, Gestik) gleichzeitig hörbar und sichtbar macht, und einen auch wenn nur oberflächlichen Einblick in die Zielkultur gewährt: "... sie erfasst die verwendeten kulturellen Muster und Stereotypisierungen" (ebd.: 205; vgl. dazu auch 208; 213-219). Die Kombination von mehreren Sinneswahrnehmungen begünstigt einen intensiveren Verstehensprozess. Überdies sind Werbespots emotional geladen und erfüllen eine Unterhaltungsfunktion (vgl. Rössler 2007: 20). Sie sind üblicherweise kreativ, witzig, kurios und provozierend.

⁹ vgl. Universität Kiel. Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien: Lexikon der Filmbegriffe. Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/>, Zugriff 1. Juli 2014.

Werbespots werden grundsätzlich in fünf Kategorien eingeteilt: Produktwerbespot, Präsentatorwerbespot, Alltagswerbespot, Lebensstilspot und Kunstfilmspot (vgl. Welke 2015: 208-209). Im Lehrwerk *Sicher! B1+* kommen ein *Präsentatorwerbespot*, und ein *Kunstfilmspot* zum Einsatz. “Beim Präsentatorwerbespot ist das Produkt sichtbar mit Repräsentatoren verbunden, die es in der Rolle von Experten oder Anwendern vorführen. Kraft ihres Images sollen sie für die Qualität bürgen” (Welke 2015: 208). Der Kunstfilmspot “dient vorwiegend der Imagewerbung. Er verknüpft visuelle und auditive Gestaltungsmittel in rätselhaften Abfolgen, deren Aussageintention sich erst in ihrer Auflösung oder Pointe erklärt. Die bildlichen Informationen sind bedeutungstragender als Musik, Geräusche oder Sprache ...” (ebd.: 209).

“Probier dich aus” – so heißt der Werbespot in der Lektion 5.2. Unter diesem Slogan spricht die Commerzbank interaktiv die Zielgruppe der Schüler und Lehrlinge an und hilft jungen Menschen, einen Einblick in ihre Arbeitswelt zu gewinnen. Er lässt sich unter der Kategorie “Präsentatorwerbespot” einordnen.

In dem Spot vermitteln Jugendliche ihre Vorstellungen vom Beruf eines Bankangestellten. Die assoziative Beschreibung wird pantomimisch begleitet. Nicht der Slogan oder die Sprache verleihen dem Spot einen besonderen Charakter, sondern die Stimme, die Haltung, die Mimik und Gestik der DarstellerInnen, die eingesetzt werden, um die Botschaft und persönliche Einstellungen zu übermitteln. Dadurch wirkt der Werbespot lebhaft, authentisch und ist durch klare Körpersprache leichter zu verstehen.

Der Werbefilm “Ich liebe Dich” in der Lektion 8 des Lehrwerks ist Teil der VHS-Kampagne zum Thema “Sprachen lernen an Volkshochschulen”, die in Deutschland 2010 gestartet wurde. Der Spot, der an Originalschauplätzen auf der ganzen Welt – in Amerika, Asien, Europa und Afrika – gedreht wurde, ist auf der Homepage des Deutschen Volkshochschul-Verbandes zu sehen¹⁰. Ziel dieses Kunstfilmspots ist es, auf ansprechende, zielgruppengerechte und emotionale Weise ein junges Publikum zum Sprachenlernen an Volkshochschulen zu animieren. Im Spot wird nur mit dem

¹⁰ Unter: www.vhs-liebe.de, Zugriff 26. Dezember 2014

Liebesbekenntnis "Ich liebe dich" in verschiedenen Sprachen der Welt operiert. Er ist visuell reichhaltig und dank der paraverbalen und nonverbalen Mitteln sehr gefühlsbetont und inspirierend.

Die Auswahl der verschieden gestalteten Werbefilme ist gut gelungen: sie sind durch unterschiedliche Arten und Grade der Komplexität charakterisiert und bieten zahlreiche Didaktisierungsmöglichkeiten. Ob sie im Lehrwerk ausgeschöpft werden, ist der Gegenstand der nachfolgenden Analyse.

Animation

"Ein Animationsfilm entsteht, wenn ein unbelebter und unbeweglicher Gegenstand mittels der Einzelbildschaltung zu scheinbarer Bewegung gebracht wird. Die Objekte werden für jedes Einzelbild in eine neue Lage gebracht, die fotografiert wird, so dass in der Projektion eine Scheinbewegung entsteht" (vgl. Lexikon der Filmbegriffe 2012)¹¹. Das kann man mit verschiedenen Techniken erreichen: Zeichentrickfilm, direktes Zeichnen auf Film, Silhouettenfilm, Knetanimation, Puppenanimation, Flachbildanimation, Modellanimation, Nadelwandanimation, Pixillation, Morphing, Computeranimation¹².

Im analysierten Lehrwerk wird zum Training des Hör-Seh-Verstehens eine 3D-Computeranimation "Kein Platz für Gerold" verwendet. Von „Computeranimation“ spricht man dann, wenn ein Film gänzlich mittels Computertechnik hergestellt wurde. Es werden dabei am Computer erzeugte 2D- oder 3D-Figuren dargestellt. 3D-Animation bezeichnet "bewegte Grafiken oder Abbildungen in Zeichen-, Puppen- und anderen Trickfilmen im dreidimensionalen Raum. Die Bewegungsphasen werden mittels Computeranimation rechnerisch ermittelt"¹³.

11 Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=71>, Zugriff 20. Dezember 2014

12 vgl. den Lexikonbeitrag "Animationsfilm: Typen und Techniken" von James zu Hünigen im Lexikon der Filmbegriffe der Universität Kiel. Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=3004>, Zugriff 20. Dezember 2014

13 Das Wissensportal der Deutschen Filmakademie "24". Unter: <http://www.vierundzwanzig.de/de/glossar/show/352/detail/>, Zugriff 20. Dezember 2014.

Die Animation "Kein Platz für Gerold" ist eine Produktion des Studios FILM BILDER, das sich mit dem Medium Trickfilm beschäftigt. Der Animationsfilm erschien in 2006 unter der Regie von Daniel Nocke¹⁴. Er stellt eine Animation dar, die eine Szene aus dem realen Leben zeigt. "Nach vielen Jahren soll das Krokodil Gerold aus seiner Wohngemeinschaft geworfen werden. Was ist passiert? Wer hat seine Finger im Spiel? Was hat die neue Mitbewohnerin, das Gnu Ellen, damit zu tun? Sind die alten Zeiten in der WG endgültig vorbei?"¹⁵ Alle diese Fragen bilden die Grundlage der Handlung.

Die Tatsache, dass im FSU wenig mit Filmen, geschweige mit Animationsfilmen, gearbeitet wird, macht den Einsatz von "Kein Platz für Gerold" im Lehrwerk innovativ und wertvoll. Aber auch die narrativen und dramaturgischen Elemente der Geschichte, die Neugierde und emotionale Beteiligung auslösen, sind zu erwähnen. Der Film enthält einen deutlichen Spannungsbogen. Den Hintergrund der Handlung bilden eine Intrige und ein Konflikt, die neugierig machen.

Frage 3: Greifen die Themen der filmischen Darstellungen auf die Erfahrungen der Lernenden zurück, sprechen sie ihr Weltwissen und Interessen an?

Die Themen der filmischen Darstellungen prägen die Auswahl und die Darstellung der Inhalte. Die Filme bzw. Fotoreportagen beschäftigen sich mit der Darstellung des täglichen Lebens in deutschsprachigen Ländern. Es ist den Lehrwerkautorinnen gelungen, die Vermittlung des Hör-Seh-Verstehens im Lehrwerk mit der realistischen Darstellung der zielkulturellen Realien zu verbinden. Die Themen stellen universelle menschliche Erlebnisse dar und solche, die auch für junge Deutschlernende bedeutsam sind. Da bei den filmischen Texten kontextuelle und linguistische Aspekte

gleichermaßen im Vordergrund stehen, leidet die Authentizität der Inhalte bis auf eine Ausnahme (Lektion 1) nicht. Die Texte der Fotoreportagen hingegen wirken teilweise künstlich, wenngleich nicht unrealistisch.

14 Unter: <http://filmbilder.de/de/works/shorts/keinplatzfurgerold.html>, Zugriff 20. Dezember 2014

15 ebd., Zugriff 20. Dezember 2014

Die Themenbereiche des Lehrwerks berücksichtigen Perspektiven, die junge Leute bewegen können: neue Sozialkontakte knüpfen (Lektion 1) und Freizeit aktiv gestalten (Lektion 3), Feste feiern und Musik machen (Lektionen 2 und 6), finanzielle Angelegenheiten regeln (Lektion 7) und Lernen lernen (Lektion 8). Aus ihrem Blickwinkel können sie über eigene Pläne, Erlebnisse, Vorlieben und Stars, berichten.

In zahlreichen filmisch erfassten Situationen ergeben sich Identifikations- bzw. Distanzierungsmöglichkeiten mit den Protagonisten. Die Themen umfassen Situationen, in denen Lernende der deutschen Sprache in ihren Variationen begegnen und in ihr handeln können. In Lektion 1 stehen die Deutschlernenden aus verschiedenen Ländern (Georgien, Spanien, Haiti) im Fokus. Sie kommen in Videointerviews zu Wort und berichten über ihre Lernmotivation und ihr Lernverhalten, über die Fortschritte, die sie erzielen und die Probleme, die noch zu bewältigen sind. Auffallend dabei sind eine mangelnde Spontaneität der Aussagen und die sich wiederholende Erzählstruktur (Vorstellung, Gründe für das Deutschlernen, eigene Stärken und Schwächen). Es fällt dadurch schwer, einen Einblick in die reale Situation dieser Menschen zu bekommen und verleiht dem Film ein künstliches Erscheinungsbild und dient als Beweis für den didaktisierten Charakter der Interviews.

Die Wohngemeinschaft ist wahrscheinlich die typischste Wohnform, die viele junge Leute auswählen. Sie spart einerseits Geld, andererseits ist sie eine gute Gelegenheit, neue Kontakte zu knüpfen. Das Leben in einer Wohngemeinschaft bietet aber nicht nur Vorzüge. Der Animationsfilm "Kein Platz für Gerold" thematisiert die Problemseiten und häufigen Streitthemen eines solchen Lebens: sich an Gemeinschaftsregeln halten, das Putzen und das Wegräumen. Im Mittelpunkt der Geschichte steht aber ein weiterer Konfliktgrund, und zwar die Tatsache, dass man in einer WG wenig Privatsphäre hat. Wenn man sich nicht mit allen Mitbewohnern versteht, kann dies viel Nerven kosten.

Job und Karriere sind weitere Themen, die für Jugendliche und junge Erwachsene einen hohen Stellenwert haben. Der Einstieg ins Berufsleben heißt die Weichen zu

stellen und bietet ausgehend von den unterschiedlichen Perspektiven einen vielfältigen und anregenden Diskussionsstoff. Der Einstieg ins Berufsleben ist immer ein Neuanfang. Für junge Menschen bedeutet es heutzutage auch, dass es so viele Möglichkeiten gibt, die nicht klar definierbar sind, dass dieser Umstand die junge Generation unentschlossen macht. Darum handelt es sich bei der Fotoreportage in Lektion 5.2. um die Angst in einen Beruf einzusteigen, etwas auszuprobieren oder etwas zu entdecken, vielleicht auch etwas, was einem nicht gefällt.

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Filme der Module zum Hör-Seh-Verstehen.

Lektion/Modul	Textart	Gattung	Gattungsfamilie	Film / Reportage
1. <i>In Kontakt</i>	didaktisch-authentisch	Dokumentation	Videointerview	“Interviews mit Deutschlernenden”
2. <i>Feste</i>	didaktisch-authentisch	Dokumentation	Fotoreportage	“Das Oktoberfest”
3. <i>Unterwegs</i>	didaktisch-authentisch	Dokumentation	Fotoreportage	“Interview mit einem Weltreisenden”
4. <i>Wohnen</i>	authentisch	Animation	Kurzanimation	“Kein Platz für Gerold”
5.1. <i>Berufseinstieg</i>	didaktisch-authentisch	Dokumentation	Fotoreportage	“Das Atelier La Silhouette”
5.2. <i>Berufseinstieg</i>	authentisch	Fiktion	Werbespot	“Probier dich aus!”
6. <i>Musik</i>	authentisch	Fiktion / Dokumentation	Videoclip	“So lala”, “Mit mir chill'n”, Konzertmitschnitt
7. <i>Geld</i>	authentisch	Fiktion	Kurzspielfilm	“Kleingeld”
8. <i>Lebenslang lernen</i>	authentisch	Fiktion	Werbespot	“Ich liebe dich!”

4.3.3. Übungsdimensionen

Die methodische Vorgehensweise im Umgang mit audiovisuellen Materialien ist für den effizienten und authentischen Filmeinsatz im DaF-Unterricht ausschlaggebend. Der filmische Einsatz ist für eine bessere Verstehensleistung und einen Lernzuwachs förderlich (vgl. Biechele 2006: 311-313). Das dem Film immanente Lernpotenzial kann aber nur über bestimmte methodische Verfahren ausgeschöpft werden. Dieser Abschnitt widmet sich der Analyse von Übungs- und Aufgabenformaten, die zur Vermittlung und Übung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk *Sicher! B1+* verwendet werden.

Frage 1: Ist das Angebot an Übungen zum Hör-Seh-Verstehen hoch und differenziert? Gibt es entsprechende Übungen im Kurs- und Arbeitsbuch?

Das Angebot an *Übungen* zum Hör-Seh-Verstehen ist nicht hoch aber differenziert. Es gibt entsprechende Übungseinheiten im eigenen Modul "Sehen und Hören" im Kursbuch. Das zusätzliche Übungsmaterial ist im Arbeitsbuch zu den Lektionen 2, 3, 5.1, 6 und 7 vorhanden (AB: 32, 48, 69, 93, 11-112). Von einigen Ausnahmen abgesehen, stehen diese Übungen jedoch in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit dem filmischen Stoff des entsprechenden Moduls und sind im besten Fall mit ihm thematisch verbunden. Sie sind für die Phase der Festigung gedacht und werden oft als Hausübungen empfohlen. Dabei stehen andere Fertigkeiten, Grammatik oder Lexik im Mittelpunkt (vgl. Kapitel 4.3.1).

In Lektion 2 werden Übungen zum Lesen und Schreiben angeboten. Der Lesetext (Ü 21, ebd.: 32), der sich inhaltlich auf das Thema Oktoberfest bezieht, eignet sich nicht nur als eine nachbereitende Aufgabe. Das Lehrwerk empfiehlt sie auch als Vorbereitung auf die Rezeption der kompletten Fotoreportage (LHB: 36). Eine weitere Aufgabe nach dem Sehen ist Übung 22 im Arbeitsbuch (AB: 32): mithilfe der Leitfragen sollen die Lernenden kurz ein privates Fest oder ein Volksfest wie das Oktoberfest schriftlich beschreiben. In Lektion 3 wird eine Übung zur Grammatik (lokale Präpositionen und Artikel) angeboten. Als Teil des Dossiers können die Lernenden in Form einer persönlichen Geschichte einen Gegenstand beschreiben, den sie von einer Reise mitgebracht haben. Als Vertiefung werden im Arbeitsbuch zu

Lektion 6 zusätzliche landeskundliche Informationen zu den aktuellen deutschsprachigen Bands gegeben (ebd.: 95-96) und mehrere Grammatikwiederholungsübungen zu kausalen und konzessiven Konnektoren und Präpositionen, die das Trainingsangebot des Kursbuches ergänzen (ebd.: 93-95). Lektion 7 enthält Wortschatzübungen und einen Lesetext über die Geldbeutel bekannter Personen begleitet von einer Zuordnungsaufgabe.

Die oben erwähnten Ausnahmen umfassen eine Hörübung zu dem Interview aus der Fotoreportage in Lektion 3 (Ü 28, ebd.: 28), eine Wortschatzübung (Ü 3, ebd.: 69), die sich auf den Inhalt der Fotoreportage "Das Atelier La Silhouette" bezieht, weitere Übungen zur Grammatikwiederholung (Bildung, Verwendung von Konjunktiv II) in Lektion 5.1 (ebd.: 70-71) und die Inhaltsangabe zum Film "Kleingeld" in Form eines Textpuzzles (Ü 24, ebd.: 111). Der Animationsfilm "Kein Platz für Gerold" in Lektion 4 ist sprachlich relativ komplex und beinhaltet viele umgangssprachliche Formen. Das Lehrwerk bietet daher eine zusätzliche Übung zur lexikalischen Entlastung der gesprochenen Sequenzen, die vor dem Sehen durchgeführt werden kann (LHB: 132).

Im Lehrerhandbuch finden sich Alternativen bzw. Varianten zu den vorgeschlagenen Übungen. So werden beispielsweise die meisten Übungen und Aufgaben ohne Vorlage des Transkripts angeboten. Für die Durchführung eines Rollenspiels zur Animation in Lektion 4 könnte man eine Textvorlage benützen, weil die sprachlichen Ausdrucksformen relativ schwierig sind (ebd.: 66).

Die Übungen und Aufgaben im filmbezogenen Unterricht werden oft dafür kritisiert, dass sie vor allem auf inhaltliche Fakten oder sprachliche Informationen ausgerichtet sind. Das Lehrwerk *Sicher! B1+* konzentriert sich überwiegend auf inhaltliche Informationen. Inhaltlich geben die Filme und Fotoreportagen durch ihre Themen diverse Anknüpfungspunkte für den Einsatz im Bereich der Lexik und Grammatik. Wortschatzarbeit und Grammatiktraining nehmen aber keinen großen Platz beim Lernen mit Film ein. Beispielsweise dienen die grammatikalischen Übungen in Lektionen 5.1. und 6 dem Training von Konjunktiv II und Konjunktionen. Dabei bezieht sich der Stoff der Lektion 5.1. auf die Fotoreportage, währenddessen er in

Lektion 6 unabhängig von den drei angebotenen Videoclips geübt wird (vgl. KB: 53, 72; MP: Abschnitt 4). Der Film bzw. die Fotoreportage wird eher als bildliche und inhaltliche Quelle genutzt.

Es gibt auch keine Übungen zur filmsprachlichen Betrachtung. So wird in Lektion 6 der filmischen Darstellung selbst weniger Beachtung geschenkt. Vielmehr steht der Gesamteindruck, den die Videoclips evozieren, im Mittelpunkt. Aus diesem Grund tragen die Aktivitäten dieser Lektion nicht zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. auch "Sie müssen den Text nicht verstehen" - KB: 71-72) bei, sondern dem Üben der Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Die Clips werden als Impuls zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema "Musik" benützt. Gleichmaßen können die mit den Filmen verbundenen Schreib- und Sprechaufgaben, Hörübungen (vgl. Lektionen 1, 3, 5.1) auch ohne Filmvorführung bearbeitet werden.

Frage 2: Welche Übungstypen werden zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens angeboten?

Zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens werden unterschiedliche Übungstypen angeboten. Die Wahl der Übungs- bzw. Aufgabenformen und deren Aufbau ist allen Modulen "Sehen und Hören" sehr ähnlich. Die meisten werden in den Übungsszenarien der späteren Lektionen wiederholt. Die Analyse des Lehrwerks *Sicher! B1+* hat gezeigt, dass die Filmbearbeitung mit Ausnahme der Lektionen 2, 5.2, 7 und 8 (KB: 26, 61, 85, 97) innerhalb der drei Phasen stattfindet: vor, während und nach der Rezeption des audiovisuellen Materials.

Vor dem Sehen werden Übungen und Aufgaben nach folgendem Muster vorgeschlagen: die Lernenden werden angeregt, Vermutungen zum Film, seinem Themenschwerpunkt, seiner Handlung bzw. zu seinen Figuren aufzustellen (KB: 26, 39, 49, 51), Vorwissen auszutauschen (ebd.: 16, 51, 71) und Wortschatz zum Thema des Films zu aktivieren (ebd.: 16, 39, 49). Diese Übungen dienen als Vorentlastung und sollen das Verständnis des filmischen Materials erleichtern. In dieser Übungsphase geht es darum, dass die Lernenden Informationen erarbeiten, auf die sie sich während des Hören-Sehens stützen können.

Innerhalb der Einstiegs- bzw. Motivationsphase wurden zwei Präsentationstechniken eingesetzt. Der Einstieg erfolgt dabei weitgehend über Ton oder Bildmaterial. Standbilder, die Filmfotos und Fotografien aus den Bildreportagen öffnen jedes Modul im Rahmen der vorbereitenden Aktivitäten. Bilder haben das Potenzial, Interpretationen zu ermöglichen und zur Diskussion anzuregen. Sie fokussieren die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einen bestimmten Aspekt. Die Standbilder stellen entweder die Figuren, ihre Gesichter, Kleidung detailliert dar, um später die Beschreibung zu ermöglichen (Lektionen 7, 8), oder präsentieren eine Szene, zu der Hypothesen aufgestellt werden können (Lektionen 2, 4, 5). Die einzelnen Standbilder geben auch die Möglichkeit die Grundstimmung des Films zu erkennen (Lektionen 6, 8) oder dienen zur Orientierung (Lektionen 1, 3).

Eine weitere Technik, die im Lehrwerk häufig in der Phase "vor dem Sehen" verwendet wird, ergibt sich aus den inhärenten Charakteristika des filmischen Erzählens - der Interaktion zwischen Bild und Ton. Die Filme bzw. Reportagen werden nach der Silent Viewing Methode, d.h. ohne Ton, gezeigt. Die Lernenden werden aufgefordert, die Filmszene hypothetisch zu erschließen. Die Sound Only Methode, die ausschließlich auf der Basis von Ton funktioniert, wird nur einmalig in Lektion 7 benutzt. Das Intro zum Kurzfilm "Kleingeld" wird ohne Bild vorgeführt (MP: 00:00-01:00). Zur Auswahl für den vorbereitenden Einstieg in die Einheit stehen zwei Möglichkeiten. Die Lernenden hören die Musik, beschreiben die dadurch erzeugte Atmosphäre, spekulieren darüber, welche Geschichte hier erzählt wird und bestimmen somit das Genre des Films. Eine Alternative dazu ist, ein Standbild aus dem Film anzuschauen und Vermutungen über den möglichen Handlungsverlauf in Form einer kurzen Geschichte festzuhalten (vgl. LHB: 107)

Die Aktivitäten vor dem Sehen umfassen folgende Übungen und Aufgaben:

- (Stand-)Bilder betrachten und besprechen: "Sehen Sie die Bilder an. Wie ist die Person gereist?", "Sehen Sie die Fotos an. Welche Band interessiert Sie am meisten?" (ebd.: 39, 49, 51, 71, 107),
- Hypothesen aufstellen: "Sehen Sie das Foto an. Was kann man in dem Laden kaufen? Was meinen Sie?", "Wo sind die Tiere? Warum sitzen sie wohl hier zusammen? Worüber sprechen sie miteinander?" (ebd.: 49, 51),

- Fragen beantworten: “Wozu brauchen Sie Deutsch vor allem? Welche anderen Sprachen haben Sie gelernt?” (ebd.: 16, 71),
- Einen Text zum Thema “Oktoberfest in München” lesen: (AB: 32).

Zur Semantisierung neuer Lexik und Vertiefung des Wortschatzes zu den Themen “Deutschlernen”, “Reisen” und zu den Charaktereigenschaften der Figuren werden Zuordnungsübungen ausgewählt (KB: 16, 39, 49).

Als Variation der Vorentlastungsphase erhalten die Lernenden in den oben erwähnten Lektionen 2, 5.2, 7 und 8 (KB: 26, 61, 85, 97; LHB: 80) die Aufgabe, die ersten Abschnitte bzw. den ganzen Film ohne Ton oder ohne Bild (Lektion 7) anzusehen. Die das Hören-Sehen vorbereitenden Aktivitäten finden daher während der Filmvorführung ohne Ton bzw. ohne Bild (Lektion 7) statt. Auch bei dieser Vorgehensweise ist es möglich, die Spannung zu erzeugen sowie Hypothesen zum Gesehenen/Gehörten zu bilden. Anschließend werden die Abschnitte mit Ton/Bild gezeigt und die Lernenden können ihre Vermutungen bestätigen, widerlegen und ihre Ergebnisse reflektieren.

Die Phase **“während des Sehens”** dient grundsätzlich der analytischen Auseinandersetzung mit dem Film/der Fotoreportage, seinen/ihren Themen und seiner/ihrer künstlerischen Form. Im Mittelpunkt des analytischen Verfahrens stehen vor allem die sprachlichen, inhaltlichen und narrativen Aspekte des Films.

In dieser Unterrichtsphase werden im Lehrwerk mehrere Hör-Seh-Durchgänge vorgeschlagen, die mit diversen Übungen bzw. Aufgaben durchgeführt werden. Die ersten Aktivitäten, die während des Sehens in der Regel erfolgen, orientieren sich am globalen bzw. orientierenden Verstehen und beinhalten Beobachtungsaufgaben (vgl. KB: 26, 39, 49, 61, 71-72, 97). Die Lernenden erhalten keine sprachbezogenen Aufgaben, die sie bewältigen müssen. Sie sollen den Film ansehen und global seine Thematik identifizieren. Die Beobachtungsaufgaben lassen sich in dieser Phase sehr gut einsetzen, weil sie von der eigentlichen Rezeption nicht ablenken.

Die weiteren Übungen, die während des Sehens die Schulung des Hör-Seh-Verstehens im Lehrwerk anstreben sind:

- Ergänzungsübungen: Tabelle, Raster ausfüllen (ebd.: 16, 85), Lückentext rekonstruieren (ebd.: 51), Sätze vervollständigen bzw. korrigieren (ebd.: 52),
- Zuordnungsübungen: Handlungssituation bestimmen (ebd.: 26), Kommunikationssituationen bestimmen "Wer streitet jetzt mit wem? Warum?" (ebd.: 49), "Wer hat was gesagt?" (ebd.: 53),
- Auswahl-Antwort-Übungen: Multiple-Choice-Übung (ebd.: 26), Richtig-falsch-Übung (ebd.: 26, 39, 52),
- Stichworte sammeln und Notizen machen: (ebd.: 39, 52, 61, 85),
- Handlungsübungen: Bewegungen zum Musikstück "Marienkäfer" von LaBrassBanda ausführen (LHB: 92),
- Inhaltsfragen beantworten (ebd.: 26, 49, 85, 97).

Zwischen den Aufgaben haben die Lernenden manchmal Zeit für den Informationsaustausch, sie vergleichen ihre Antworten mit den Nachbarn, einigen sich auf die richtigen Antworten, ergänzen die fehlenden Informationen. Dies erfolgt nach dem Schneeballprinzip immer in neuer personeller Zusammensetzung (vgl. LHB: 24, 52, 91-92, 107).

Die Unterrichtsphase **"nach dem Sehen"** umfasst Anschlussaktivitäten, die sich nicht nur direkt mit dem Film beschäftigen und im Zentrum derer das eigene subjektive Filmerlebnis steht. Sie können mit den Filmen bzw. Fotoreportagen thematisch verbunden sein und diverse Sprech- und Schreibanlässe schaffen. Sie befassen sich weniger mit der Schulung des Hör-Seh-Verstehens, erweisen sich dennoch für das Dokumentieren der Hör- und Seheindrücke und die Gesamtdeutung des Films als sinnvoll. Diese Übungen geben den Lernenden die Möglichkeit, ihre persönlichen Meinungen zum Gesehenen in mündlicher oder schriftlicher Form zu äußern oder die angesprochenen Themenschwerpunkte auf die eigene Situation zu transferieren. Wichtig ist dabei, dass die Lernenden zum Austausch der Meinungen aufgefordert werden. Für diese Unterrichtsphase sind vor allem kreativ-produktive Aufgaben und Übungen charakteristisch. Es werden von den Autorinnen folgende Aufgaben vorgeschlagen:

1. **Notizen in ganzen Text umsetzen** (vgl. KB: 85). Für die Bewältigung dieser Aufgabe sollen die Lernenden in Lektion 7 die Notizen, die sie im Laufe der vorherigen Phase angefertigt haben, als Vorlage zum Nacherzählen der Geschichte nutzen. Hier können sie nicht nur mithilfe des erarbeiteten Wortschatzes die Hauptfiguren des Kurzfilms "Kleingeld" und deren typischen Tagesablauf beschreiben, sondern auch anhand aller im Film gegebenen Hinweise, Informationen und Eindrücke den Höhepunkt der Erzählung reflektieren. Die Notizen helfen den Lernenden, sich nicht von einer Sprachblockade frustrieren zu lassen.
2. **Hypothesen für die Fortsetzung des Films formulieren** (ebd.: 49): In Lektion 4 sollen die Lernenden einen möglicherweise spannenden, überraschenden Schluss zum Anfang eines WG-Dramas der Kurzanimation "Kein Platz für Gerold" finden. Dies knüpft an ihre Hör-Sehverstehensleistung und fördert gleichzeitig Imagination und Kreativität. Die Lernenden sammeln alle Informationen zu den Figuren und zum Ort der Handlung, überlegen, wie der Animationsfilm weitergehen könnte.
3. **Hör-Sehtext bewerten** (ebd.: 71-72). Die Aktivitäten der Lektion 6 beschäftigen sich nicht mit der Filmkritik, sondern mit dem Gesang selbst und der Darstellung des Liedinhalts. Die Impulsfragen "Was finden sie daran gut/nicht so gut? Passt die Musik zum Film?" fordern die Lernenden zum freien Sprechen auf.
4. **Persönlich Stellung nehmen** (ebd.: 17, 39, 49, 51). Diese Aktivitäten nutzen das emotionale Potenzial des Filmes und ermöglichen, einen persönlichen Bezug zu den Figuren bzw. dem Inhalt des Films herzustellen. Mit den Fragen "Welche Person ist Ihnen besonders sympathisch? Welche nicht? Warum?", "Hätten sie Lust in den Laden zu gehen? Warum?", "Welcher Film hat ihnen gefallen? Warum?", "Welche Reisen hätten Sie gerne unternommen?" haben die Lernenden auch in den Reflexionsgesprächen die Gelegenheit, ihre persönliche Haltung zum Ausdruck zu bringen (ebd.: 61, 71-72, 85, 97).

5. **Reflexionsgespräche** - freies Sprechen (ebd.: 49, 61, 71-72, 85, 97). Reflexionsgespräche nach der Filmvorführung haben zum Ziel, mit einem hohen Grad emotionaler Beteiligung, die Handlung des Films oder sein Thema zu diskutieren. Durch Impulsfragen zu den einzelnen filmischen Abschnitten werden die Lernenden angeregt, den Film zu reflektieren und sich in seinen Inhalt und seine Intention zu vertiefen, die Situationen aus einem bestimmten Blickwinkel zu betrachten und alternative Perspektiven in Betracht zu ziehen.

Anhand der Animation "Kein Platz für Gerold" (ebd.: 49) können die Lernenden diskutieren, z.B. wie das Zusammenleben in einer WG aussieht¹⁶. Außerdem ist der Film eine 3D-Computeranimation. Heutzutage mit der Entwicklung neuer Technologien ist Animation ein beliebtes Tool für Visualisierung. Das betrifft vor allem die Filmindustrie. Kaum ein Spielfilm kommt heute ohne Computeranimation aus. Visuelle Effekte und Computeranimation sind besonders für junge Leute, die in unserer von Medien geprägten Welt damit aufwachsen, attraktive und bekannte Präsentationsformen. Aus diesem Grund kann dieser Aspekt auch filmanalytisch im Unterricht interessant sein.

Die Lernenden sollen für die Veränderung in der mit der Zeit entstandenen Beziehung zwischen dem Geschäftsmann und dem Bettler im Film "Kleingeld" (ebd.: 85) sensibilisiert werden. Darauf deutet die Aufgabe 2 nach dem Sehen der zweiten Filmsequenz. Ihre Fragestellungen bereiten das Gespräch über die Botschaft der Geschichte vor. Dieses Verfahren lässt sich an dieser Stelle gut einsetzen, da bereits die gewählten Sequenzen angesehen wurden und als Ganzes betrachtet werden können. Dies ermöglicht, die zwei Sequenzen miteinander zu verknüpfen, mental zu rekapitulieren und interpretierende Schlussfolgerungen zu ziehen. Dieser Aufgabe folgt ein freies Rollenspiel.

¹⁶ Zum Film gibt es unterschiedliche, auch kulturell geprägte Herangehensweisen, die als Zusatzmaterial im Unterricht verwendet werden könnten (vgl. dazu <http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/kan/kpg/deindex.htm>) [Zugriff 20. Dezember 2014]

In den Aufgaben zu den Werbespots (Lektionen 5.2 und 8) wird mit den Fragen “Wer hat den Film gemacht und wozu?”, “Kann dieser Film die jungen Leute für eine Bankausbildung interessieren?”, “Was möchten die Filmmacher erreichen?” ein Versuch unternommen (aber nicht formuliert), filmästhetische Reflexionsgespräche zu führen (ebd.: 61, 97). Dieses Vorhaben wird in den Lehrwerksmaterialien nicht durch entsprechende Hinweise bzw. vorbereitende Übungen unterstützt.

6. **Rollenspiele durchführen** (Sprechen in vorgegebenen Rollen - freies Sprechen). In Lektionen 4 und 7 (LHB: 66-67; 107) können die Lernenden als Vertiefung und Ergänzung die Beziehungen zwischen den Hauptfiguren in Form von Rollenspielen herstellen. Die Szene im Animationsfilm “Kein Platz für Gerold” kann nachgespielt werden oder die Lernenden können die Fortsetzung der Geschichte inszenieren. In Lektion 7 wird die Entwicklung der Beziehung zwischen dem Geschäftsmann und dem Bettler in den Gesprächen zwischen den erfundenen Personen (Geschäftsmann – seine Frau, Bettler – sein Freund) szenisch dargestellt.
7. **Text verfassen** (Schreiben nach vorgegebenem Muster): Dies geschieht beispielsweise in den Aufgaben in Lektionen 1, 2, 3, 6 (KB: 17, 71-72; AB: 32, 48). Diese Aktivitäten entsprechen den kreativ-produktiven Aufgabenstellungen und regen die Lernenden an, aus Altem Neues entstehen zu lassen. Dabei lernen sie, unterschiedliche Textsorten zu schreiben: Steckbrief, Memo, Blogeintrag, Kommentar.
8. **Film drehen** (ebd.: 97). Die Aufgabe 3 in Lektion 8 widmet sich einer Projektarbeit. Die Lernenden sollen einen Werbespot drehen. Die Aufgabe bezieht sich auf die Art und Weise, wie ein Liebesbekenntnis im Werbespot der Lektion präsentiert wurde und nützt sie als Impuls für die Eigenproduktion. Die emotionale Ebene ist beim Fremdsprachenlernen ein relevanter Aspekt und wird auch in dieser Aufgabe beachtet. In dem Werbespot steht aber nicht die Sprache in Vordergrund. Einen Mehrwert hätte diese Aktivität nur dann, wenn sie filmspezifische Charakteristika von Werbespots, z.B. filmische

Ausdrucksmitteln, analysiert und nicht nur das Reflektieren und Bewusstmachen genrespezifischer Mitteln als Ziel hat, sondern auch die Einführung in die Filmanalyse beabsichtigt. Das ist leider nicht der Fall.

Frage 3: Legt das Lehrwerk Wert auf die Filmanalyse?

Das Lehrwerk legt, wie bereits erwähnt, keinen Wert auf die Filmanalyse, obwohl die sehr gelungene Auswahl von Filmen (vgl. dazu Kapitel 4.3.2) eine besonders geeignete Ausgangsbasis für die allgemeine Filmanalyse schafft. Auf die filmspezifischen Inhalte wird im Lehrwerk weder in Übungen noch in Aufgaben explizit hingewiesen. Es gibt aber Aktivitäten, die sich ansatzweise mit den außersprachlichen filmischen Gestaltungsmitteln beschäftigen. Beispielsweise sollen die Lernenden in Lektion 7 zur Analyse der Filmmusik in Bezug auf das Filmgenre angeregt werden (KB: 85, Ü 1). Die Aufgabenstellung selbst weist aber auf keine Weise auf die Notwendigkeit der Feststellung des Genres des Kurzfilms hin. Es handelt sich lediglich um die Beschreibung der Atmosphäre im Film. Allein nach Gefühl und aufgrund der Wirkung der Musik sollen die Lernenden spekulieren, worüber die Geschichte erzählen könnte.

Es gibt vereinzelt Aufgaben, die implizit die Reflexion über ausgewählte Kriterien der Filmanalyse, wie Story, Intentionen, Spannung, Atmosphäre, Personenkonstellationen oder DarstellerInnen veranlassen. In den Aufgaben zu den Videointerviews (Lektion 1, Ü 3c - ebd.: 17), zur Animation (Lektion 4, Ü 1e, Ü 5 – ebd.: 49), zum Kurzfilm (Lektion 7, Ü 2.1 – ebd.: 85) und zum Werbespot (Lektion 8, Ü 2 – ebd.: 97) werden die Personenkonstellationen besprochen. Es werden Fragen gestellt, welche Personen als Identifikationsobjekte angeboten werden, welche Figuren sympathisch sind, wie sie charakterisiert werden. Die nachfolgende Frage “warum (nicht)?” impliziert aber filmspezifische Fragen und Antworten, und zwar welche filmischen Mittel angewendet werden, um Personen zu charakterisieren, um sie sympathisch oder unsympathisch erscheinen zu lassen.

Die Analyse der Filmintentionen ist im Lehrwerk vor allem mit Werbespots verbunden. Die Leitfrage “Wie wirkt die Darstellung?” (Lektion 5.2, Ü 1b, c - ebd.: 61; Lektion 8, Ü 1c – ebd.: 97) schließt die Fragestellung “Mit welchen Mitteln und zu

welchem Zweck will der Film eine bestimmte Meinung verbreiten?“ ein. Es stellt sich aber die Frage, ob die Lernenden ohne Vorbereitung und mit ganz wenigen Hinweisen, die es im Modul gibt, diese Fragen beantworten können.

Ein Werbespot als Filmformat eignet sich sehr gut für Filmarbeit schon im Anfängerunterricht. Auf fortgeschrittenem Niveau B1+ können die Lernenden einen Werbespot tiefgehend analysieren. Sie können auf solche zusätzliche Charakteristika wie Dauer, Schnitt, Stilmittel, Figuren, Text, Kommentar, Handlung, Musik und Geräusche aufmerksam gemacht werden. Es können die Fragen explizit gestellt und diskutiert werden: “Was ist die Botschaft der Werbung?”, “Wer soll angesprochen werden?”, “Welche Personen/Dinge werden herangezogen? Warum?”, “Wie schafft Musik bzw. visuelle Effekte eine bestimmte Stimmung?”, “Welche Emotionen werden durch die Darstellung oder durch die Musik hervorgerufen?”, “Mit welchen Mitteln arbeitet die Werbung?” (vgl. Welke 2015). Die gewonnenen Erkenntnisse können auch für die Produktion eines eigenen Werbespots herangezogen werden. Dieses Potenzial einer filmanalytischen Arbeit mit Filmen wird nur rudimentär genutzt.

Besonders der Kurzfilm “Kleingeld” liefert diverse Anlässe zur Analyse des Visuellen, Auditiven und Narrativen. Die Analyse des Letzteren ist nur in Ansätzen zu erkennen (ebd.: 85 – Ü 2.1). Es wäre wünschenswert, diese Möglichkeiten vollwertig zu nutzen¹⁷. Da die Sprache im Kurzfilm sehr spärlich benutzt wird, bilden die Gestaltungsmittel ein Referenzsystem. Er bietet dadurch die Möglichkeit, unterschiedliche gestalterische Mittel in einem Film kennenzulernen (Kameraperspektive, Kamerabewegungen, Einstellungsgröße, Farbe, Licht; Musik und Hintergrundgeräusche; Figuren in Bezug auf die Charaktere) und ist daher auch aus filmanalytischen Gründen für einen Unterrichtseinsatz spannend.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von einer didaktischen Filmanalyse im Lehrwerk nicht gesprochen werden kann, weil sie ansatzweise, nicht systematisch und vor allem nur auf intuitivem Niveau stattfindet. Dem Standpunkt, dass die Einbeziehung filmanalytischer Aspekte zu einem größeren und schwierigen Stoff

¹⁷ vgl. dazu <http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/kur/klg/deindex.htm>, Zugriff 15. Dezember, 2014

führt, ist schwer zu widersprechen. Die Elemente der Filmanalyse könnten aber Ansätze zur besseren Wahrnehmung und Verarbeitung der Sprache und Bilder bieten und den Sprachvermittlungs- und Sprachlernprozess bereichern. Außerdem kann eine systematische Berücksichtigung filmischer Aspekte mithilfe von Lehrwerken auch ohne zusätzlichen Zeitaufwand möglich werden.

Frage 4: Werden verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens explizit geübt bzw. weiter entwickelt?

Beim Training der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen sollen v.a. verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens explizit geübt bzw. weiter entwickelt werden. Dadurch gewinnen medienspezifischen Übungen einen Mehrwert. Das Hören-Sehen ist immer mit einer Absicht verbunden, entsprechend welcher von orientierendem, kursorischem, selektivem, totalem und analytischem Verstehen gesprochen wird (vgl. Biechele 2007; Thaler 2007; Welke 2013).

In den Modulen zum Sehen und Hören im Kursbuch werden Hör-Sehstile implizit trainiert. Lektion 2 ist eine Ausnahme. Hier wird das selektive Hör-Seh-Verstehen als Lernziel explizit festgelegt, obwohl nicht explizit so bezeichnet: "... daraus [aus der Fotoreportage] wichtige Informationen entnehmen" (vgl. KB: 26).

Die angebotenen Übungen sind auf überwiegend selektives und detailliertes Verstehen ausgelegt. Geübt werden auch das orientierende und globale Hör-Seh-Verstehen. In zwei Fällen werden sie miteinander kombiniert. In Lektion 4 werden orientierendes und analytisches Verstehen in Zusammenhang gebracht. Die Lernenden schauen den ersten Abschnitt der Animation "Kein Platz für Gerold" ohne Ton an und stellen Hypothesen auf, warum die Hauptfigur in die Wohnung kommt und Kuchen mitbringt (ebd.: 49).

In Lektion 7 in der Übung zum zweiten Abschnitt des Films "Kleingeld" wird analytisches Verstehen mit selektivem Verstehen verknüpft. Die Lernenden notieren Stichworte zu den Fragen über das Verhalten der Protagonisten und sollen anschließend schlussfolgern, warum der Bettler verschwindet (ebd.: 85). Dies, obwohl es nicht ausdrücklich im Film thematisiert wird, soll durch das Verknüpfen vom Gesehenen und bereits Bekannten abgeleitet werden.

Beim Globalverstehen und beim orientierenden Verstehen verschaffen sich die Lernenden einen Überblick über das Thema des Films bzw. der Fotoreportage. Folgende Aufgaben werden zum Training des Globalverstehens im Lehrbuch und im Arbeitsbuch eingesetzt:

- Informationen filmischen Abschnitten zuordnen (KB: 26),
- Informationen Bildern zuordnen (ebd.: 26),
- Gefühle zuordnen (ebd.: 49, 85),
- richtige und falsche Aussagen identifizieren (ebd.: 52),
- allgemeine Fragen und Antworten zuordnen (ebd.: 61),
- Textteile in die richtige Reihenfolge bringen: (AB: 111).

Die rezeptive Fertigkeit wird auch dafür benutzt, relevante inhaltliche Informationen aus den Filmen zu entnehmen und sie zu erarbeiten. Folgende Aufgaben schulen das selektive Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk:

- bestimmte Informationen suchen und die fehlenden Informationen ergänzen (KB: 17),
- Fragen zum Text beantworten (ebd.: 26, 39, 49, 52, 61, 97),
- Kommunikationssituationen bestimmen (ebd.: 49),
- Sätze vervollständigen (ebd.: 49),
- wörtliche Rede den Figuren zuordnen (ebd.: 49, 53, 61).

Überdies lernen die Lernenden, einzelne Informationen zu erfassen. Das detaillierte Hör-Seh-Verstehen wird in folgenden Aufgaben geübt:

- einzelne Textstellen finden,
- filmische Informationen als richtig oder falsch einzustufen (ebd.: 26, 39),
- Wörter in einen Lückentext einsetzen (ebd.: 51),
- Aussagen über den filmischen Inhalt korrigieren (ebd.: 52).

Sie lernen außerdem, außersprachliche Signale wie z.B. Musik als Verstehenshilfe einzusetzen (ebd.: 85), Gesten und Mimik interpretieren (ebd.: 61).

Die verschiedenen Ebenen des Verstehens kann man unterscheiden lernen, indem auch die Progression vom globalen zum detaillierten Verstehen beachtet wird. Dies findet im Lehrwerk statt. Weder in den Aufgabenstellungen noch in den zusätzlichen

Informationen zum Lehrwerk werden jedoch die Hör-Seh-Strategien bewusst gemacht. Das Lehrwerk enthält keine Lerntipps für die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens. Lediglich in Lektion 5.1 wird ein Tipp "Einzelheiten richtig verstehen" formuliert, der auf das Identifizieren von bereits Bekanntem abzielt, aber nur detailliertes Hörverstehen im Fokus hat: "Lesen sie sich die Aufgaben vor dem zweiten Hören durch und markieren oder notieren Sie mit Bleistift schon, was Sie vom ersten Hören noch wissen. Ergänzen sie dann beim zweiten Hören die fehlenden Informationen" (KB: 52).

Frage 5: Wie ist die Länge der angebotenen Filme?

Die Filme und die Fotoreportagen, die im Lehrwerk zum Training des Hör-Seh-Verstehens angeboten werden, gehören ausschließlich zu den kurzen Filmformaten. Dies gibt den Lehrenden die Möglichkeit, sie in einer Unterrichtseinheit zu sehen und zu bearbeiten.

Drei Videointerviews mit Deutschlernenden aus Georgien, Spanien und Haiti in der ersten Lektion *In Kontakt* dauern jeweils 01:10, 01:15 und 01:13 min. Lektion 2 *Feste* bietet eine Fotoreportage zum Oktoberfest in der Gesamtlänge 06:11. Um einzelne inhaltliche und semantische Aspekte des Hör-Seh-Textes hervorzuheben, wird die Reportage in weitere Abschnitte segmentiert: Abschnitt 1 – 01:51 min., Abschnitt 2 – 02:53 min. und Abschnitt 3 – 01:27 min.

Auch die Animation "Kein Platz für Gerold" (Lektion 4 *Wohnen* – 4:53 min.) und der Werbefilm "Probier dich aus!" (Lektion 5.2 *Berufseinstieg* – 1:48 min.) werden in einzelne Sequenzen unterteilt und anhand von leitenden Fragen bearbeitet. Diese Unterteilung dient dem Training verschiedener Hör-Sehstile.

Die Fotoreportagen "*Unterwegs*" (Lektion 3) und "*Das Atelier La Silhouette*" (Lektion 5) dauern je 05:00 min. Die Videoclips von "Blumentopf" (03:40 min.), "Revolverheld" (03:53 min.) und "LaBrassBanda" (03:03 min.) illustrieren den musikalischen Themenschwerpunkt der Lektion 6. Der Kurzspielfilm "Kleingeld" (Lektion 7 *Geld* – 07:03 min.) und der Werbespot "Ich liebe dich" (Lektion 8 *Lebenslang lernen* – 00:48 min.) repräsentieren den "längsten" und den "kürzesten" Film im Lehrwerk.

Frage 6: Welcher Präsentationsmodus audiovisueller Formate wurde ausgewählt?

Auch der Präsentationsmodus audiovisueller Formate ist für die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen wichtig. Im fachdidaktischen Diskurs haben sich verschiedene Methoden zur Filmvorführung etabliert, die es ermöglichen, den Film als effizientes Lern- und Lehrmittel einzusetzen. Thaler unterscheidet vier Präsentationsmodi, die verschiedene Lernszenarien mit Filmen beschreiben: Block-Präsentation, Intervall-Präsentation, Sandwich-Präsentation und Segment-Präsentation (Thaler 2008: 144). Wie ihre Bezeichnungen andeuten, richten die genannten Präsentationsformen ihr Hauptaugenmerk auf unterschiedliche Aspekte und weisen daher Vor- und Nachteile auf.

Die Block-Präsentation zeigt den gesamten Film ohne Unterbrechung und gewährleistet die Kontinuität des Films. Andererseits betreibt sie eine „Bonbondidaktik“, fördert „einen passiven Konsum“ und ist „nicht lerneffizient“ (ebd.: 144). Beim Intervallverfahren wird der Film zwar auch in seinem ganzen Umfang präsentiert, er wird aber dabei in einzelne, in sich inhaltlich geschlossene Sequenzen unterteilt, die nacheinander angesehen werden. Eine solche sequenzielle Vorführung zeichnet sich in erster Linie dadurch aus, dass jeder Abschnitt des Films didaktisch aufbereitet wird und sich auf phasenbezogene Rezeption stützt. Allerdings, kritisiert Thaler diese Form als zeitaufwendig, die zum Spannungsverlust führen kann (ebd.: 144).

Die Sandwich-Präsentation bedeutet „die Vorführung ausgewählter Sequenzen, das Überspringen anderer Szenen, die Verbalisierung ausgelassener Teile“ (ebd.: 144). Diese Präsentationsform erlaubt es, Film und Text integrativ zu behandeln und ist weniger zeitaufwendig. Auch bei dieser Form können die Aufgaben in drei Phasen vor, während und nach dem Sehen eingesetzt werden. Das Auslassen bzw. Überspringen von einzelnen Szenen kann jedoch das Filmverstehen wesentlich erschweren.

Die Segment-Präsentation konzentriert sich auf „eine wesentliche Sequenz“ (ebd.: 144) und zeigt lediglich nur eine Szene des Films, die als Impuls zur Durchführung

von verschiedenen linguistischen und inhaltlichen Aufgaben bzw. Übungen dient. Sie ermöglicht, einen Film flexibel im Unterricht einzusetzen. Die beliebige Segmentierung des Films kann aber den Unterhaltungswert des Films reduzieren und wichtige filmspezifische Elemente vernachlässigen (ebd.: 144).

Aufgrund der Länge der angebotenen Filme und Fotoreportagen, die in ihrem Kurzformat nicht länger als sieben Minuten dauern, werden sie in einer Unterrichtseinheit in voller Länge präsentiert. Die ausgewählten Präsentationsformen sind dabei das Blockverfahren (KB: 17, 26, 39, 49, 51, 61, 71-72, 97) und das Intervallverfahren, für welches Filme in kürzere Abschnitte geteilt werden, und/oder ein Intro gezeigt wird (ebd.: 26, 49, 51, 61, 85). Zu berücksichtigen ist die Tatsache, dass manchmal die Block-Präsentation mit der Intervall-Präsentation kombiniert wird.

In diesem Zusammenhang wird eine andere Präsentationstechnik, die sogenannte Wiederholung, angewendet. Die Filme und Reportagen werden in der Regel zwei bis fünf Mal abgespielt. Dies dient dem Training verschiedener Hör-Sehstile und dadurch der Vertiefung des Hör-Seh-Verstehens und dem Überprüfen der aufgestellten Vermutungen. Dabei erfolgt das Üben der genauen Beobachtung schrittweise und ohne Leistungsdruck. Nur in zwei Lektionen (ebd.: 17, 72) werden die Videos einmal angesehen. Der Videoclip von LaBrassBanda bietet ein Musikstück, das lediglich als Sprech Anlass und landeskundliche Information fungiert. In den Hinweisen zu dem Modul der Lektion 1 wird empfohlen, die Durchführung der Hör-Seh-Übungen zu den Videointerviews binnendifferenzierend zu gestalten: die fehlenden Informationen in der Tabelle werden in den Gruppen ergänzt, indem jede Gruppe sich auf nur eine Person konzentriert (AB: 24).

Frage 7: Welche Sozialformen kommen bei Hör-Seh-Übungen vor?

Hinsichtlich der Sozialformen lässt sich feststellen, dass sie bei der Durchführung der Aufgaben und Übungen alle zum Einsatz kommen: Einzelarbeit, Gruppen- und Partnerarbeit sowie Arbeit im Plenum. Durch den Einsatz diverser Sozialformen werden verschiedene Lerntypen angesprochen. Die Formen, die am häufigsten vorkommen, sind die Einzel- und Plenararbeit. Einzel- und Gruppenarbeit werden oft miteinander kombiniert. Die meisten Aktivitäten, die Lernende aufgrund der Spezifik

des Stoffes zunächst einzeln bearbeiten, werden im Verlauf der Unterrichtseinheit im Plenum bzw. in Gruppen besprochen. Die Arbeit im Plenum wird üblicherweise nach der Durchführung einer Aktivität in der Einzel-, Partner- bzw. Gruppenarbeit eingesetzt, um die abschließende Diskussion durchzuführen, Unklarheiten zu beseitigen oder die Lösung einer Aufgabe zu finden. Aber auch die Gruppenarbeit wird zur Diskussion der Ergebnisse oder zur Durchführung eines Projekts (ebd.: 24) vorgeschlagen. Charakteristisch für das Lehrwerk sind abwechselnde Sozialformen. Die Ausnahme bildet der Werbespot "Ich liebe dich!", der ausschließlich im Plenum bearbeitet wird (ebd.: 97). Dies lässt sich einerseits dadurch erklären, dass die Aufgaben dieses Moduls nicht informationsorientiert, sondern emotional besetzt sind, und andererseits dadurch, dass die Spracharbeit erst im Rahmen einer Diskussion möglich ist. Im Spot wird nur ein Satz in verschiedenen Sprachen gesprochen, der Slogan "Ich liebe Dich". Die Einbindung in den weiteren Unterricht, eigene Videoproduktion nach dem Muster des Spots zu produzieren, ist eher spielerisch und wenig an die Sprache gekoppelt.

Frage 8: Bietet das Lehrwerk sowohl Übungen als auch Aufgaben?

Das Lehrwerk bietet sowohl Übungen als auch Aufgaben. Dabei ist eine Progression der Übungen in den Phasen "vor und während des Sehens" zu einer kommunikativen Aufgabe (v.a. in der Phase "nach dem Sehen") erkennbar. Die Übungen folgen dem Muster: Rezeption (Sehen – Hören-Sehen) – Reproduktion (Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen) – Produktion (freies Sprechen).

Die filmspezifischen Übungen haben überwiegend folgende Funktionen:

- Beobachtung (z.B. "Sehen Sie den Film an", "Welche Motive haben Sie gesehen?", "Beschreiben sie die Figuren"),
- implizite Einübung verschiedener Hör-Sehstile ("Wie ist die Situation?", "Was für eine Geschichte wird hier erzählt?", "Wie ist die Stimmung?", "Notieren sie die Stichworte zu den Fragen", "Ergänzen sie die Informationen", "Ordnen Sie die Namen den Aussagen zu", "Was ist richtig?"),
- Überprüfung von Hypothesen (z.B. "Sehen Sie den Videoclip ohne Ton. Was für ein Musikstil passt dazu?" - "Sehen Sie den Videoclip mit Ton an. Passt die

Musik zum Film?“),

- selten Untersuchung sprachlicher Aspekte (“Formulieren sie die Aussagen aus dem Abschnitt neu”, “Formulieren Sie Ihre Wünsche neu”).

Die Aufgaben konzentrieren sich auf die Anwendung (“Schreiben sie einen kurzen Text (über sich)”, “Erzählen sie die Geschichte in eigenen Worten (weiter)”, “Drehen Sie selbst einen kurzen Film”).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dem Übungsapparat im Lehrwerk *Sicher! B1+* die methodisch-didaktischen Anforderungen an die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen zugrunde liegen. Bedauerlicherweise werden solche Aspekte wie verschiedene Stile des Hör-Seh-Verstehens und filmspezifische Inhalte implizit oder gar nicht behandelt.

5. Resümee

Seit der Veröffentlichung der Monografie von Inge Schwerdtfeger “Sehen und verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” (Schwerdtfeger 1989) ist das Thema Filmarbeit im FSU in der Fachdiskussion präsent. Unumstritten ist die Tatsache, dass Filme als Ressource für das Sprachenlernen genutzt werden können. Bekannt ist aber auch die Tatsache, dass Filme selten für das Fremdsprachenlernen eingesetzt werden.

Filme haben viele Vorteile (vgl. Kapitel 1.2). Dank der Wechselwirkung zwischen bewegten Bildern, Farben, Licht und Musik erzeugt der Film eine Atmosphäre, die die Lernenden in ihren Bann zieht (vgl. Kapitel 1.1). Sie folgen dem Geschehen auf der Leinwand, betrachten die eigene Welt aus einer neuen Perspektive und kommen dabei mit der Fremdsprache unmittelbar in Kontakt.

Lernprozesse sind immer in Verbindung mit emotionalen Beziehungen zu sehen (vgl. Kapitel 1.2.2). Filme sind dazu geeignet, die emotionale Beteiligung der Lernenden zu beeinflussen, weil sie dafür konzipiert werden, die Aufmerksamkeit ihrer RezipientInnen durch Bild und Ton auf sich zu lenken und zu steuern. Demzufolge wird der Funktion filmischer Texte im FSU ein hoher motivierender Wert beigemessen. Durch die duale Codierung des filmischen Textes und das Zusammenspiel von Emotionen und Kognitionen werden fremdsprachliche Lern- und Verstehensprozesse gefördert.

Die Arbeit mit Film im Konzept der Fertigkeiten eines FSU wird vor allem im Zusammenhang mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen gesehen, sie dient ihrer Vermittlung und Schulung (vgl. Kapitel 1.4). “Ziel sollte es allerdings nicht nur sein, Filme sehen, sondern auch hören zu lernen, um das Zusammenspiel von akustischen und visuellen Zeichen in seiner Komplexität deuten zu können” (Surkamp 2010²: 86).

Hör-Seh-Verstehen ist ein komplexer Informationsverarbeitungsprozess (vgl. Kapitel 1.3). Ein Prozessmodell der Filmverarbeitung von Barbara Biechele (2006, 2011: 17-

19) macht anschaulich, dass das Vorwissen für das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen essenziell ist. Wissen bezieht sich dabei auf Weltwissen, Wissen über genrespezifische Charakteristika und Wissen über filmische Darbietungsformen. Das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen ist nicht per se vorhanden, sondern muss, zumindest teilweise, erarbeitet werden. Wichtig dafür sind entsprechende Übungen, Aufgaben, Präsentations- und Sozialformen.

Zeitgemäße Lehrwerke werden meistens als Medienverbund konzipiert, der verschiedene Komponenten mit unterschiedlichen Schwerpunkten zur Vermittlung der grundlegenden Fertigkeiten in sich integriert (vgl. Kapitel 2). Inzwischen findet sich in immer mehr Lehrwerken für den DaF-Unterricht ein Kapitel, das sich mit der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen auseinandersetzt. In dieser Arbeit wurde angestrebt, sämtliche Materialien des Lehrwerks *Sicher! B1+* im Hinblick auf die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen zu untersuchen (vgl. Kapitel 4).

Solche Aspekte wie die Auswahl der filmischen Texte, das phasenbezogene Vorgehen, ausgewählte Präsentationsmodi und Präsentationstechniken, das Training der Hör-Seh-Strategien tragen zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens bei, verbessern nachhaltig die Hör-Sehverstehensleistung und lassen die Lernenden ihre Fortschritte in diesem Bereich erkennen.

Film ist ein Teil der methodisch-didaktischen Konzeption des Lehrwerks *Sicher! B1+*. Er wird vor allem für die Vermittlung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen eingesetzt. Dies findet im Rahmen des Moduls "Sehen und Hören" am Ende jeder Lektion statt. Als Material werden kurze Filme verschiedener Gattungen (Lektionen 1, 4, 5.2, 6, 7, 8) sowie Fotoreportagen (Lektionen 2, 3, 5.1) verwendet.

Der wesentliche Unterschied zwischen Filmen und Fotoreportagen liegt in der Art der Wahrnehmung (vgl. Kapitel 4.2). Die Wahrnehmung eines Films basiert auf dem Zusammenspiel von akustischen *und* visuellen Zeichen, wobei eine Fotoreportage vor allem die Verarbeitung visueller Zeichen impliziert. In diesem Zusammenhang können die Fotoreportagen mit dem Einsatz von Standbildern verglichen werden. In den Übungsverläufen werden auch sie benutzt, um das Verstehen der Hörtexte zu

erleichtern. Ihr Ziel ist, anhand von Schlüsselbildern die mögliche Entwicklung einer Narration im begleitenden Hörtext zu antizipieren. Sie dienen genauso wie Standbilder als visuelle Stützen während des Hörens. Gleichmaßen können die mit den Fotoreportagen verbundenen Hörübungen auch ohne Vorführung einer Slideshow bearbeitet werden.

Die filmischen Beiträge werden integrativ eingesetzt. Die modulare Organisation des Lehrwerks ermöglicht jedoch, sie nicht nur unterrichtstragend, sondern auch unterrichtsbegleitend zu verwenden.

Das Lehrwerk bietet eine ausgewogene Variation zwischen didaktisch-authentischen und authentischen filmischen Texten (vgl. Kapitel 4.3.2 und 4.3.3). Die didaktisch-authentischen Texte umfassen alle Fotoreportagen "Das Oktoberfest", "Das Interview mit einem Weltreisenden", "Das Atelier La Silhouette" (Lektionen 2, 3, 5.1) und die Videointerviews mit Deutschlernenden (Lektion 1). Zu den authentischen Texten gehören die Animation "Kein Platz für Gerold" (Lektion 4), die Werbespots "Probier dich aus!" (Lektion 5.2) und "Ich liebe dich!" (Lektion 8), die Videoclips und Konzertmitschnitte der Lektion 6 und der Kurzspielfilm "Kleingeld" (Lektion 7).

Positiv anzumerken ist die große Palette der filmischen Textsorten (vgl. Kapitel 4.3.2). Das Lehrwerk enthält eine Vielfalt an Filmgattungen, die sowohl fiktionale wie Kurzspielfilm, Werbespot, Videoclip, als auch nicht-fiktionale Dokumentationen wie Videoclips und Videointerviews und eine Animation umfassen. Die bewusste Bearbeitung dieser Textsorten und ihrer Merkmale wird aber im Lehrwerk nicht angestrebt.

Das Angebot an Übungen zum Hör-Seh-Verstehen ist nicht groß aber differenziert (vgl. kapitel 4.3.3). Es gibt Übungseinheiten im Modul "Sehen und Hören" im Kursbuch. Das zusätzliche Übungsmaterial im Arbeitsbuch (Lektionen 2, 3, 5.1, 6, 7) ist mit dem filmischen Stoff ausschließlich thematisch verbunden und dient der Festigung anderer Fertigkeiten, Grammatik oder Lexik. Die Übungen sind systematisch aufgebaut und ermöglichen eine schrittweise Einübung nach dem

Muster: Rezeption (Sehen – Hören-Sehen) – Reproduktion (Sprechen und Schreiben in vorgegebenen Rollen) – Produktion (freies Sprechen).

Aus der Analyse geht hervor, dass alle Module zum Hören und Sehen einem Schema angepasst wurden. Der methodische Ablauf jedes Moduls zum Hör-Seh-Verstehen wird im Lehrwerk durch diverse Aktivitäten dreischrittig gegliedert: “vor dem Sehen”, “während des Sehens” und “nach dem Sehen”. Diese Aufteilung entspricht der Funktion der jeweiligen Phase und trägt implizit zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens bei.

Vor dem Sehen werden vor allem Übungen und Aufgaben angeboten, die Lernende anregen, (Stand-)Bilder zu betrachten und zu besprechen, Hypothesen zum Film aufzustellen, Fragen zu beantworten, die das Vorwissen aktivieren, einen Text zum Thema des Videoabschnitts zu lesen. In dieser Phase geht es darum, dass die Lernenden Informationen erarbeiten, die für sie während des Hören-Sehens hilfreich sein können.

Innerhalb der Einstiegs- bzw. Motivationsphase wurden zwei Präsentationstechniken verwendet: über Ton (ohne Ton oder ausschließlich auf der Basis von Ton) und Bildmaterial aus den Filmen bzw. Fotoreportagen. Die Silent Viewing Methode dominiert. Die Sound Only Methode wird nur in Lektion 7 eingesetzt.

Die Phase “*Während des Sehens*” umfasst Beobachtungsaufgaben, Ergänzungsübungen, Zuordnungsübungen, Auswahl-Antwort-Übungen, Handlungsübungen, Stichworte sammeln und Notizen machen, Inhaltsfragen beantworten. In dieser Phase wird im Lehrwerk eine andere Präsentationstechnik, die sogenannte Wiederholung, angewendet. Dies dient dem Training verschiedener Hör-Sehstile und der Vertiefung des Hör-Seh-Verstehens.

Für die Unterrichtsphase “*Nach dem Sehen*” sind vor allem kreativ-produktive Aufgaben charakteristisch. Es werden von den Autorinnen folgende Aktivitäten vorgeschlagen: Notizen in ganze Texte umsetzen, Hypothesen für die Fortsetzung des Films formulieren, den Hör-Sehtext bewerten, Stellung nehmen,

Reflexionsgespräche, Rollenspiele durchführen, einen eigenen Text verfassen, einen Film drehen. Die meisten Aktivitäten nach dem Sehen beschäftigen sich im Lehrwerk mit den inhaltlichen Aspekten des Films. Die ausgewählten Filmformate (z.B. Kurzfilm "Kleingeld", Werbespot "Ich liebe dich", Animation "Kein Platz für Gerold") würden hervorragende Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit den filmischen Darbietungsformen bieten, die nicht genutzt werden.

Die empirische Lehrwerkanalyse hat gezeigt, dass es keine Übungen zur filmanalytischen Betrachtung gibt (vgl. Kapitel 4.3.3). Das Vorhaben, filmanalytische Gespräche zu führen (vgl. Werbespots - Lektionen 5.2 und 8, Kurzfilm – Lektion 7), wird nicht durch entsprechende Hinweise unterstützt.

Der Kurzfilm "Kleingeld" eignet sich insbesondere aus filmsprachlicher Sicht als Material zum Hör-Seh-Verstehen. Die gesprochene Sprache ist in diesem Film nur in geringem Maße vorhanden. Die Botschaft der Erzählung wird vor allem über Bilder und ihre Gestaltung transportiert. Visuelle Effekte und 3D-Computeranimation sind besonders für junge Leute ansprechend. Aus diesem Grund könnte die Animation "Kein Platz für Gerold" auch filmanalytisch im Unterricht interessant sein. Auch einen Werbespot als Filmformat könnten die Lernenden auf fortgeschrittenem Niveau B1+ tiefgehend analysieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von einer didaktischen Filmanalyse im Lehrwerk nicht die Rede sein kann, weil sie ansatzweise, nicht systematisch und vor allem nur auf intuitivem Niveau stattfindet. Der Grund dafür ist das fehlende Basiswissen von Gestaltungsmitteln des Mediums Film, seinen einzelnen konstituierenden Komponenten und filmanalytischen Begriffen im Lehrwerk und seinen Begleitmaterialien. Die Lernenden sollen zwar über einige wenige film- und genrespezifische Elemente nachdenken, sie werden aber nicht analysiert. Die Aufgaben dienen eher als Anstoß zur Kommunikation bzw. zur Herstellung eines persönlichen Bezugs zum Film, seinen Themen und Figuren. Die fehlende didaktische Filmanalyse beeinflusst zwar das Verständnis der Filme nicht negativ, könnte aber an manchen Stellen den Blick für die filmische Narration schärfen und dadurch eine Verstehenshilfe leisten.

Das effiziente Training des Hör-Seh-Verstehens bedeutet die Erarbeitung verschiedener Rezeptionsstrategien (vgl. Kapitel 4.3.3). In den Modulen zum Sehen und Hören im Kursbuch werden die Hör-Sehstile implizit eingeführt aber nicht thematisiert. Lediglich wird in der Lektion 2 das selektive Hör-Seh-Verstehen als Lernziel explizit formuliert. Die angebotenen Übungen sind auf überwiegend selektives und detailliertes Verstehen ausgelegt. Selten finden sich Aktivitäten, die das orientierende und globale Hör-Seh-Verstehen im Fokus haben. Vom Training verschiedener Hör-Sehstile kann nur bedingt gesprochen werden, weil sie nicht bewusst gemacht werden. Nicht berücksichtigt wurde auch die Tatsache, dass verschiedene Rezeptionsstrategien explizit eingeführt werden sollen, um sie nachhaltig anzuwenden. Das Lehrwerk enthält außerdem keine Hinweise bzw. Lerntipps für die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens.

Das Lehrwerk konzentriert sich, vermutlich aus unterrichtstechnischen Gründen, ausschließlich auf das Kurzfilmformat. Alle Filme können in voller Länge in einer Unterrichtseinheit präsentiert und bearbeitet werden. Die ausgewählten Präsentationsformen sind dabei das Blockverfahren und das Intervallverfahren, die z.T. kombiniert werden.

Die Auswahl von Hör-Sehtexten ist gut gelungen. Es werden sowohl weniger anspruchsvolle („Interviews mit Deutschlernenden“, „Ich liebe dich“), als auch komplexere Filme ausgewählt („Probier dich aus“, „Kein Platz für Gerold“). Die Anforderungen an die Lernenden auf dem Niveau B1+ sind aber insgesamt relativ niedrig gestellt.

Dem Hör-Seh-Verstehen wird im Lehrwerk eine relativ bedeutende Rolle beigemessen, wobei aber die verschiedenen Funktionen und Merkmale von Hör-Seh-Texten nicht ausreichend aufgezeigt werden. Sie dienen dennoch als Basis für die Entwicklung eines komplexen Verstehens authentischer audiovisueller Medien.

Es kann zusammenfassend festgestellt werden, dass das Hör-Seh-Verstehen im Lehrwerk mit einigen Ausnahmen (vgl. Lektionen 6 und 8) wirklich trainiert wird, obwohl es nicht als Lern- oder Lehrziel formuliert wird. Das einfache Testen des Hör-

Seh-Verstehens in Form von MC-Aufgaben und Richtig-falsch-Übungen findet zwar statt (vgl. KB: 26, 52), steht aber nicht im Vordergrund und dient als Ergänzung des Übungsrepertoirs. Die Übungen und Aufgaben der drei Phasen sind sinnvoll eingesetzt.

Sowohl die Modulbezeichnung "Sehen und Hören" und Übungsanweisungen als auch das schwerpunktmäßige Üben der Fertigkeit Sprechen finde ich kennzeichnend für die Problematik des Status der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen. Das audiovisuelle Material des Lehrwerks fungiert für die Lernenden primär als Anreiz zur Kommunikation und erst an zweiter Stelle als Material zum Training des Hör-Seh-Verstehens.

Filme stellen zweifelsfrei ein Erlebnispotenzial dar und sind dadurch ein geeigneter Sprechanlass. Wesentlich sind ein methodisch angemessener Umgang mit Filmen und die Auswahl kommunikativ relevanter Unterrichtsinhalte ausgewogen zu präsentieren.

6. Verzeichnisse

6.1. Literaturverzeichnis

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

Abraham, Ulf (2013): Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: Abraham, Ulf (2013) (Hrsg.): *Kurzspielfilme*. Praxis Deutsch 237/2013. Seelze: Friedrich Verlag, 4-14.

Albersmeier, Franz-Josef (2003) (Hrsg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart: Reclam.

Arijon, Daniel (2003): *Grammatik der Filmsprache. Das Handbuch*. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Baddeley, Alan (2000): Working Memory: The Interface between Memory and Cognition. In: Gazzaniga, Michael (2000) (Hrsg.): *Neuroscience. A Reader*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers, 292-304.

Baddeley, Alan (2010): Working memory. In: *Current Biology*, Vol. 20(4), 136-140.

Baddeley, Alan (2014): *Essentials of human memory*. Classic Edition. London, New York: Psychology Press Taylor & Francis Group.

Baddeley, Alan/Eysenck, Michael W./Anderson, Michael C. (2009): *Memory*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag UTB 8422.

Barnwell, Jane (2009): *Grundlagen der Filmgestaltung*. München: Stiebner.

Baynes, Kathleen/Gazzaniga, Michael (2010): Consciousness, Introspection, and the Split-Brain: Two Minds/One Body Problem. In: Gazzaniga, Michael (2010) (Hrsg.): *The new cognitive neurosciences*. 2. rev. ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1355-1363.

Biechele, Barbara (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans/Wolff, Armin (2006) (Hrsg.): *Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Heft 76. Regensburg: Fachverband DaF, 309-328.

Biechele, Barbara (2007): "Ich sehe was, was du nicht siehst" -Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (2007) (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, 194-205.

Biechele, Barbara (2008): Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Kadzadej, Brikena/Kristo, Ema/de Matteis, Mario/Röhling, Jürgen (2008) (Hrsg.): *Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF)*. Oberhausen, 105-123.

Biechele, Barbara (2010¹): Hör-Seh-Verstehen. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag UTB 8422, 118.

Biechele, Barbara (2010²): Lexikonbeiträge: Bottom-up; Hör-Seh-Verstehen; Kognition; Schemageleitetes Lernen; Top-down; Visualität; Wahrnehmung. In: Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (2010) (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Francke UTB 8422.

Biechele, Barbara (2010³): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 13 – 32.

Biechele, Barbara (2011): Bewegte Bilder sehen lernen heißt fremde Sprache und Kultur verstehen lernen. In: Hahn, Martin/Wazel, Gerhard (2011) (Hrsg.): *Theorie und Praxis des DaF- und DaZ-Unterrichts heute*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-34.

Bienk, Alice (2006): *Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse*. Marburg: Schüren-Verlag.

Blell, Gabriele/Lütge, Christiane (2008): Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Gnutzmann, Claus/Königs, Frank G./Küster, Lutz (2008) (Hrsg.): *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, Heft 37. Tübingen: Narr Verlag, 124-140.

Boeckmann, Klaus-Borge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 38, 5-11.

Bordwell, David (1992): Kognition und Verstehen in MILD RED PIERCE. In: *montage AV*. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, 5-25. Unter: http://www.montage-av.de/a_1992_1_1.html, Zugriff 18. August 2014.

Borstnar, Nils/Pabst, Eckhard/Wulff, Hans Jürgen (2008): *Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft UTB 2362.

Brandi, Marie-Luise (1998): *Video im Deutschunterricht: eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Fernstudieneinheit 13. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.

Bußmann, Hadumond (2008) (Hrsg.): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Chlosta, Christoph/Jung, Matthias (2010) (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur -Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag.

Chudak, Sebastian (2010¹): Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe. In: Chlosta, Christoph/Jung, Matthias (2010) (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 73-95.

Chudak, Sebastian (2010²): 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: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 61-83.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2014): *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung*. 2. Aufl. Tübingen: Narr Verlag.

Decke-Cornill, Helene/Küster, Lutz (2014): Kognition und Emotion beim Sprachenlernen. In: Decke-Cornill, H./Küster, L. (2014): *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag, 39-54.

Demmig, Silvia (2009): Lehrwerkanalyse und das DACHL-Prinzip. In: *AkDaF Rundbrief* 59, 39-40.

Dengscherz, Sabine E. (2012): Auf dass sie wissen, was sie tun. Strategierepertoires in einer L2 erweitern. In: *ÖDaF Mitteilungen*, Heft 2, 65-80.

Doelker, Christian (2002): *Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Eco, Umberto (2002): *Einführung in die Semiotik*. München: Fink UTB 105.

Engel, Ulrich/Krumm, Hans-Jürgen/Wierlacher, Alois (1981) (Hrsg.): *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. 5. Aufl. Heidelberg: Groos.

Erlach, Dietrich/Schurf, Bernd (2001): Literaturverfilmung: Adaption oder Kreation? (aus der Reihe: Kursthemen Deutsch). Berlin: Cornelsen.

Faistauer, Renate (2007): Lehrwerke auf dem Prüfstand: am Beispiel von *studio d*. In: Esser, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (2007) (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht*. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, 233-241.

Faistauer, Renate (2010¹): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Halbband Berlin, New York: de Gruyter, 961-969.

Faistauer, Renate (2010²): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht ?! In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 33-45.

Fandrych, Christian (2008): Sprachliche Kompetenzen im Referenzrahmen. In: Fandrych, Christian/Thonhauser, Ingo(2008) (Hrsg.): *Fertigkeiten_integriert oder separiert*. Wien: Praesens Verlag, 13-33.

Faulstich, Werner (2004): *Medienwissenschaft*. Paderborn: Fink.

Faulstich, Werner (2008): *Grundkurs Filmanalyse*. 2.Aufl. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag UTB 2341.

Felix, Jürgen (2003) (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Aufl. Mainz: Bender.

Fery, Renate/Rassatz, Volker (2000) (Hrsg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt: Peter Lang.

Fletcher, J. D./Tobias, Sigmund (2005): The Multimedia Principle. In: Mayer, Richard E. (2005) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 117-133.

Fritz, Thomas/Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth (2008) (Hrsg.): *Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert*. Wien: VÖV-Edition Sprachen 2, 125-133.

Funk, Hermann (1994): Arbeitsfragen zu Lehrwerkanalyse. In: Kast, Bernd/ euner, Gerhard (1994) (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt, 105-111.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. In: *Babylonia*, 3, 43-47. Unter: <http://babylonia.ch/de/archiv/anni-precedenti/2004/nummer-3-04/qualitaetsmerkmale-von-lehrwerken-pruefen-ein-verfahrensvorschlag/>, Zugriff 29. Juni 2014.

Funk, Hermann (2010): Lehrwerkforschung. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Klett Kallmeyer, 364-369.

Gast, Wolfgang (1993): *Grundbuch. Einführung in Begriffe und Methoden der Filmanalyse*. Frankfurt am Main: Verlag Moitz Diesterweg. (Reihe: Film und Literatur. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge).

Gazzaniga, Michael (2000) (Hrsg.): *Neuroscience. A Reader*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers.

Gazzaniga, Michael (1989): *Das erkennende Gehirn. Entdeckungen in den Netzwerken des Geistes*. Paderborn: Junfermann Verlag.

Gazzaniga, Michael (2000): Right Hemisphere Language Following Brain Bisection: A 20-Year Perspective. In: Gazzaniga, Michael (2000) (Hrsg.): *Neuroscience. A Reader*. Malden, Oxford: Blackwell Publishers, 411-430.

Gazzaniga, Michael (2010) (Hrsg.): *The new cognitive neurosciences*. 2. rev. ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

Gazzaniga, Michael/LeDoux, Joseph E. (1983): Neuropsychologische Integration kognitiver Prozesse. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.

Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1•A2•B1•B2•C1•C2 (2001). Berlin, München: Langenscheidt.

Goethe Institut et al. (2007) (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch: Sehen(d) lernen*. Themenheft 36. München: Hueber.

Goethe Institut et al. (2010) (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch: Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Themenheft 42. München: Hueber.

Goodale, Melvyn A. (2010): Perception and Action in the Human Visual System. In: Gazzaniga, Michael (2010) (Hrsg.): *The new cognitive neurosciences*. 2. rev. ed. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 365-377.

Hallet, Wolfgang (2010¹): Umgang mit Texten und Medien. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 173-177.

Hallet, Wolfgang (2010²): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola/Suhrkamp, Carola (2010) (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.

Heinrich, Katrin (1998): *Der Kurzfilm. Geschichte, Gattungen, Narrativik*. 2. Aufl. Alfeld/Leine: Coppi-Verlag.

Hickethier, Knut (2003): Genretheorie und Genreanalyse. In: Felix, Jürgen (2003) (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Aufl. Mainz: Bender, 62-96.

Hickethier, Knut (2012): *Film- und Fernsehanalyse*. 5. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Horstmann, Susanne (2010): Förderung von interkultureller Kompetenz durch Auseinandersetzung mit Filmen? In: Chlosta, Christoph/Jung, Matthias (2010) (Hrsg.): *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 59-71.

Interview with Michael Gazzaniga (2011). In: *Annals of the N.Y Academy of Science*. Issue 1224 (2011), 1-8. Unter: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2011.05998.x/abstract>, Zugriff 3. August 2014.

Jenkins, Eva-Maria (Projektleitung) (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/Portmann-Tselikas, Paul (1997) (Hrsg.): *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*. Bd. 1. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 182-194.

Kaczmarek, Ludger (1996): Verstehen Sie Film? Zwei neuere deutschsprachige Arbeiten zur kognitiven Filmpsychologie. In: *montage AV*. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation, 89-107. Unter: http://www.montage-av.de/a_1996_2_5.html, Zugriff 25. August 2014.

Kammerer, Ingo (2009): *Film - Genre - Werkstatt : textsortensystematisch fundierte Filmdidaktik im Fach Deutsch*. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.

Kast, Bernd/Neuner, Gerhard (1994) (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, München: Langenscheidt.

Kessler, Frank (2003): Filmsemiotik. In: Felix, Jürgen (2003) (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Aufl. Mainz: Bender, 104-125.

Koebner, Thomas (2007) (Hrsg.): *Reclams Sachlexikon des Films*. Stuttgart: Reclam.

Korte, Helmut (2010): *Einführung in die systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag.

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

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert _ kombiniert _ integriert. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 24, 5-12.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband Berlin, New York: de Gruyter, 1215-1227.

Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, New York: de Gruyter.

Kuchenbuch, Thomas (2005): *Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik*. Wien, Köln, Weimar: Böhlau.

Lange, Sigrid (2007): *Einführung in die Filmwissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Leubner, Martin/Saupe, Anja (2009): *Erzählungen in Literatur und Medien und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Mayer, Richard E. (2005) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Mayer, Richard E. (2005): Cognitive Theory of Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (2005) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 31-48.

Mikos, Lothar (2008): *Film- und Fernsehanalyse*. 2. Aufl. Köln, Weimar, Wien: Böhlau Verlag UTB 2415.

Metz, Christian (2003): Probleme der Denotation im Spielfilm. In: Albersmeier, Franz-Josef (2003) (Hrsg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart: Reclam, 321-370.

Monaco, James/Bock, Hans-Michael (2009) (Hrsg.): *Film verstehen. Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (2003) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen, Basel: A. Franke Verlag, 399-402.

Ohler, Peter (1994): Zur kognitiven Modellierung von Aspekten des Spannungserlebnis bei der Filmrezeption. In: *montage AV. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation*, 133-141. Unter: http://www.montage-av.de/a_1994_1_3.html, Zugriff 25. August 2014.

Paech, Joahim (2003): Intermedialität des Films. In: Felix, Jürgen (2003) (Hrsg.): *Moderne Film Theorie*. 2. Aufl. Mainz: Bender, 287-312.

Paivio, Allan (1986): *Mental representations: A dual-coding approach*. New York: Oxford University Press.

Peirce, Charles S. (1983): *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Porsch, Raphaela/Grotjahn, Rüdiger/Tesch, Bernd (2011): Das fremdsprachliche Hör-Seh-Verstehen. 3. Bremer Symposium zum Fremdsprachenlehren und -lernen an Hochschulen. Unter: https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposium_2011/ppt/ag1/Porsch.pdf, Zugriff 1. August 2014.

Pylyshyn, Zenon W. (2002): Mental imagery: In search of a theory. In: *Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 25, 157-238.

Roche, Jörg M. (2010): Audiovisuelle Medien. In: Krumm, Hans-Jurgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband Berlin, New York: de Gruyter, 1243-1251.

Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jurgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Rierner, Claudia (2010) (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 2. Halbband Berlin, New York: de Gruyter, 1199-1214.

Rössler, Lydia (2007): Viel weniger an Film ist mehr! In: Goethe Institut et al. (Hrsg.) (2007): *Fremdsprache Deutsch: Sehen(d) lernen*. Themenheft 36. München: Hueber, 17-20.

Sachsse, Rolf (2003): *Bildjournalismus heute. Beruf, Ausbildung, Praxis*. München: List Verlag.

Sahr, Michael (2004): *Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm – ein vernachlässigtes Unterrichtsmedium*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Sass, Anne (2007): Filme im Unterricht. In: Goethe Institut et al. (Hrsg.) (2007): *Fremdsprache Deutsch: Sehen(d) lernen*. Themenheft 36. München: Hueber, 5-13.

Scheinflug, Peter (2014): *Genre-Theorie: eine Einführung*. Münster: LIT Verlag.

Scherpinski, Anja (2014): Potenzial audiovisueller Texte für das Fremdsprachenlernen - eine vergleichende quantitative Untersuchung mit koreanischen Germanistikstudierenden zu Verstehensleistungen bei auditiver und audiovisueller Textrezeption. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19/2, 171-186. Unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-2/beitrag/Scherpinski.pdf>, Zugriff 29. Dezember 2014

Schnotz, Wolfgang (2005): An integrated model of text and picture comprehension. In: Mayer, Richard E. (2005) (Hrsg.): *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 49-69.

Schwarz-Friesel, Monika (2008): *Einführung in die kognitive Linguistik*. 3. Aufl. Tübingen: Francke Verlag.

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

Seidl, Monika (2007): Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, Heft 2, 37-43.

Stork, Antje (2010): „Filmdidaktik“. In: Hallet, Wolfgang/Königs Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 64-66.

Surkamp, Carola (2010¹) (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.

Surkamp, Carola (2010²): Zur Bedeutung der Schulung filmästhetischer Kompetenzen aus der Sicht unterschiedlicher Fächer. In: Kepser, Matthias (2010) (Hrsg.): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a.* München: kopaed, 85 – 108.

Surkamp, Carola (2010): „Filmdidaktik“ und „Filmkompetenz“. In: Surkamp, Carola (2010) (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze, Methoden, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler, 60-65.

Sweller, John (2005): The Redundancy Principle in Multimedia Learning. In: Mayer, Richard E. (2005) (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 159-167.

Thaler, Engelbert (2007): Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht*. Heft 4. München: Oldenbourg, 12-17.

Thaler, Engelbert (2010): „Filmdidaktik“. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (2010) (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 142-146.

Thompson, Kirstin (2003): Neoformalistische Filmanalyse. Ein Ansatz, viele Methoden. In: Albersmeier, Franz-Josef (2003) (Hrsg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart: Reclam, 427-464.

Wagner, Jürgen/Heckmann, Verena (2012) (Hrsg.): *Web 2.0 im Fremdsprachenunterricht. Ein Praxisbuch für Lehrende in Schule und Hochschule*. Glückstadt: Hülsbusch (E-Learning).

Welke, Tina (2005): *Die Tatortfolge "Quartet in Leipzig" als gesamt deutscher Tatort. Analyse einer inszenierten deutsch-deutschen Annäherung*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung. Unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/tatort/tatort.pdf>, Zugriff 6. Juli. 2014.

Welke, Tina (2010): Stereotypen als Chance. Zur Arbeit mit Filmgenres. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 111-132.

Welke, Tina (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 17, Nummer 2, 32-43. Unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Welke.pdf>, Zugriff 29. Juni 2014.

Welke, Tina (2013): "Haben Sie den gesehen?" Film – Filmbildung - Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache". In: *Horizonte*. Sonderheft zur IDT 2013. Göttingen: V&R unipress, 48-60.

Welke, Tina (2015): „Mit Schäringer lässt sich's leben.“ Narrative Werbespots im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht? – Von Chancen und Nebenwirkungen populärkultureller Unterhaltungsangebote im medienintegrativen Fremdsprachenunterricht. In: Welke, Tina/Faistauer, Renate (2015) (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag, 205-220.

Welke, Tina/Faistauer, Renate (2010) (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag.

Welke, Tina/Faistauer, Renate (2015) (Hrsg.): *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. Wien: Praesens Verlag.

Wuss, Peter (1992): Der Rote Faden der Filmgeschichten und seine unbewußten Komponenten. Topik-Reihen, Kausal-Ketten und Story-Schemata – drei Ebenen filmischer Narration, 25-35. In: *montage AV*. Zeitschrift für Theorie und Geschichte audiovisueller Kommunikation. Unter: http://www.montage-av.de/a_1992_1_1.html, Zugriff 18. August 2014.

Online-Quellen

Homepage des Österreich Instituts.

Unter: <https://www.oesterreichinstitut.at/lernmaterialien/filmdidaktisierungen/>, Zugriff 19. Juli 2014

Homepage des Goethe-Instituts.

Unter: <http://www.goethe.de/ins/be/bru/lhr/mat/dkt/deindex.htm>, Zugriff 19. Juli 2014

DUDEN online.

Unter: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Aesthetik>, Zugriff 25. August 2014

Homepage der Deutschen Filmakademie. Berlin.

Unter: <http://www.deutsche-filmakademie.de/projekte/24-das-wissensportal.html>, Zugriff 25. August 2014

Das Wissensportal der Deutschen Filmakademie "24". Berlin. Unter:

<http://www.vierundzwanzig.de/de/home/>, Zugriff 26. Dezember 2014.

Universität Kiel. Institut für Neuere Deutsche Literatur und Medien: Lexikon der Filmbegriffe. Unter: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/>, Zugriff 1. Juli 2014.

DVD

Steinmetz, Rüdiger (2006) (Hrsg.): *Filme sehen lernen* 1. DVD mit Begleitheft. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Steinmetz, Rüdiger (2008) (Hrsg.): *Licht, Farbe, Sound. Filme sehen lernen* 2. DVD mit Begleitheft. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Steinmetz, Rüdiger (2011) (Hrsg.): *Filmmusik. Filme sehen lernen* 3. DVD mit Begleitheft. Frankfurt am Main: Zweitausendeins.

Primärquellen

Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2013): Sicher! B1+. Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Orth-Chambah, Jutta/Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2013): Sicher! B1+. Arbeitsbuch mit Audio-CD. Ismaning: Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, Michaela/Schwalb, Susanne (2013): Sicher! B1+. Medienpaket mit 2 Audio-CDs und DVD zum Kursbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Böschel, Claudia (2013): Sicher! B1+. Lehrerhandbuch. Ismaning: Hueber Verlag.

Sekundärquellen

Interaktive Webseite der Commerzbank AG (2004-2015).

Unter: www.probier-dich-aus.de.

Webseite des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V. (2010).

Unter: www.vhs-liebe.de.

Webseite des Trickfilmstudios „Film Bilder“ (2006).

Unter: <http://filmbilder.de/de/works/shorts/keinplatzfurgerold.html>

Videoportal youtube (2010). Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=imBvAPQCD4E>

Videoportal youtube (2009). Unter: <https://www.youtube.com/watch?v=l5sVZUURt2>

6.2. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Filmische Darstellung nach Leubner/Saupe.....	25
Abbildung 2: Menschliches Informationsverarbeitungssystem nach Schroiff/Streitz.....	37
Abbildung 3: SOI (Selektion – Organisation – Integration)-Modell nach Mayer.....	39
Abbildung 4: Kognitive Verarbeitung von Bildern, gesprochener und gedruckter Sprache nach Mayer.....	40

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit hat zum Ziel, anhand eines Analyserasters die Repräsentanz der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen in einem DaF-Lehrwerk neueren Datums für (junge) Erwachsene zu untersuchen.

Die Grundlage der Analyse bilden die Erkenntnisse der Fremdsprachendidaktik, Lehrwerkanalyse, Film- und Medienwissenschaft. Zu diesem Zweck wird Film zunächst als Lehr- und Lernmittel betrachtet. Um das Potenzial des Mediums für den fremdsprachlichen Erwerb im Unterricht zu verdeutlichen, werden seine immanenten rezeptionsspezifischen Charakteristika erläutert. Film wird als Text mit sprachlichen und außersprachlichen Zeichen verstanden, der mittels eines audiovisuellen Codesystems die "Realität" repräsentiert. Aufbauend auf der Theorie der kognitiven Informationsverarbeitung wird die Rolle und die Bedeutung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Konzept der Fertigkeiten eines zeitgemäßen fremdsprachlichen Unterrichts erschlossen, indem zum einen die Anforderungen an die Arbeit mit audiovisuellen Materialien geklärt, zum anderen das Potenzial des filmischen Einsatzes in einem Lehrwerk erläutert werden.

Im Mittelpunkt des empirischen Teils der Arbeit steht die Untersuchung der Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen im Kontext des Lehrwerks *Sicher! B1+*. Es wird der Frage nachgegangen, wie sie im Lehrwerk dargestellt wird. Es wird analysiert, welche Ziele das Lehrwerk beim Einsatz von audiovisuellen Materialien verfolgt und welche Kriterien und Ansätze zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens diesen Einsatz bestimmen. Auf Basis eines lehrwerkanalytischen Verfahrens wird die methodisch-didaktische Aufbereitung der filmischen Textsorten im Lehrwerk *Sicher! B1+* untersucht und kommentiert.

