



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Verstehen durch Hören und Sehen.

Potenzial und Einsatz authentischer Spielfilme im Unterricht
Deutsch als Fremdsprache“

Verfasserin

Clara Aimée Toth

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, im Juni 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 332

Studienrichtung: Deutsche Philologie

Betreuerin: Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Danksagung

Ich möchte mich hiermit bei Frau Dr. Faistauer herzlich für die außergewöhnliche Betreuung und Unterstützung bedanken.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	8
1. Bestandsaufnahme und Perspektiven.....	13
1.1. Der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.....	13
1.1.1. Die 1980er Jahre.....	13
1.1.2. Die 1990er Jahre.....	15
1.1.3. Zur heutigen Situation	16
1.2. Ursachen und Schwierigkeiten.....	18
1.2.1. Einwände der Lehrenden	18
1.2.2. Film und Image.....	21
1.2.3. Komplexe Rezeption	23
1.2.3.1. Die fünfte Fertigkeit: Das Seh-Verstehen.....	24
1.2.3.2. Die sechste Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen	25
1.2.4. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	26
2. Verstehen, Wirkung und Verarbeitung von Film	28
2.1. Der Filmtext.....	28
2.2. Die Wahrnehmung des Films	29
2.3. Die Semiotik des Films	30
2.3.1. De Saussure versus Peirce	30
2.3.2. Ikonische, indexikalische und symbolische Zeichen.....	31

2.3.3. Filmische Codes	32
2.3.3.1. Ecos ikonische Codes	33
2.3.4. visuelle und akustische Zeichen	34
2.3.4.1. Sprache und Bild	34
2.3.5. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	36
2.4. Filmwirkung	37
2.4.1. Polyvalenz des Bildes	38
2.4.1.1. Bilder lesen	39
2.4.1.2. Die Kulturgeprägtheit des Blickes	40
2.4.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	41
2.5. Filmverarbeitung	42
2.5.1. Ohlers kognitive Theorie der Filmverarbeitung	44
2.5.1.1. Das narrative Wissen	45
2.5.1.2. Das Weltwissen	46
2.5.1.3. Das Wissen über filmische Darstellungsweisen	46
2.5.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	46
3. Das Potenzial von Film im FSU	48
3.1. Landeskunde und Kulturverstehen	49
3.1.1. (Sprachliche) Authentizität	50
3.1.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	52
3.2. Nutzung des Hör-Seh-Verstehens	54
3.2.1. Hören <i>und</i> Sehen = Verstehen	55

3.2.2. Prozessverlauf und Lernzuwachs	56
3.2.3. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht	57
3.3. Emotion und Kognition.....	58
3.3.1. Emotionen und Lernprozess	59
3.3.1.1. Aufnahme von Informationen.....	59
3.3.1.2. Verarbeitung und Speicherung von Informationen.....	61
3.3.2. Emotionen, Kognitionen und Film	62
3.3.2.1. Emotionen als semiotisches Potenzial des Films.....	63
3.3.3. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht.....	64
3.4. Schlussfolgerung	66
3.4.1. Didaktische Prinzipien.....	66
3.4.2. Methodische Prinzipien	67
3.4.3. Spracherwerbsorientierte Prinzipien.....	67
4. Zum Einsatz von Film im FSU	68
4.1. Die Textsorte	68
Exkurs 1: Neuer deutschsprachiger Spielfilm	70
4.2. Die LernerInnen.....	71
4.3. Die Ziele.....	72
4.3.1. Sprachliche Lernziele	73
4.3.2. Landeskundliche Lernziele.....	74
4.3.3. Ästhetische Lernziele	74

4.4. Modelle des Filmeinsatzes	74
4.4.1. Das Blockverfahren	74
4.4.2. Das Intervallverfahren	75
4.4.3. Das Sandwichverfahren	75
Exkurs 2: Untertitel – ja oder nein?	76
4.5. Die Methode	77
4.6. Übungs- und Aufgabentypologie	78
4.6.1. Aufgaben zum Hören und/oder Sehen	79
4.6.2. Rezeptionsgespräche	80
4.6.3. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen	80
4.6.4. Sprachanalytische Aufgabenstellungen	81
Exkurs 3: Trennung der Informationskanäle	81
4.7. Aufgaben und Übungen innerhalb der drei Phasen	82
4.7.1. Vor dem Sehen	82
4.7.1.1. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen	83
4.7.1.2. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben	84
4.7.2. Während des Sehens	85
4.7.2.1. Aufgaben zum Hören und/oder Sehen	86
4.7.2.2. Rezeptionsgespräche	87
4.7.2.3. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen	87
4.7.2.4. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben	89

4.7.3. Nach dem Sehen	90
4.7.3.1. Rezeptionsgespräche	90
4.7.3.2. Kreativ-produktive Aufgaben	90
4.7.3.3. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben	91
4.8. Filmanalyse im FSU	91
4.8.1. Wirkungsprinzipien und Bezugsbedingungen.....	92
4.8.2. Ansätze, Methoden, Fragestellungen.....	93
4.8.3. Folgerungen für den/die Fremdsprachenlehrende/n	94
5. Conclusio.....	95
6. Literatur	99
Anhang	106

Einleitung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und geht der Frage nach, welche Möglichkeiten und welches Potenzial dieses Medium im Fremdsprachenunterricht aufweist. Angesichts des überschäumenden Medienangebots und der unterschiedlichen Vorteile, die Video auch als Lerngegenstand eröffnet, ist dieses Thema gerade heute von großer Brisanz. Dies wird vor allem durch die mittlerweile langjährige Debatte, die speziell um den Einsatz von authentischem Videomaterial im Fremdsprachenunterricht geführt wurde, sinnfällig. Auch die Tatsache, dass es – wie aus der Literatur deutlich wird – immer noch keine Selbstverständlichkeit geworden ist, Film als fixen Bestandteil im Unterricht zu etablieren, spricht für die Aktualität, die diese Thematik mit sich bringt.¹

Da es an der Universität Wien bis dato erst eine längere wissenschaftliche Abhandlung über diesen Themenbereich gibt, zielt diese Diplomarbeit darauf, durch eine umfangreiche Literaturrecherche eine Bestandsaufnahme auf wissenschaftlicher Basis zu bieten. Diese soll einerseits die Diskussion, die um das Medium als unterrichtlichen Gegenstand im Fremdsprachenunterricht innerhalb der letzten Jahrzehnte geführt wurde, reflektieren und sich andererseits aber auch mit dem konkreten, methodischen Einsatz des Films im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, aufbauend auf dem vielseitigen Potenzial, das das Medium für den Unterricht bietet. Aus diesem Grund wird in dieser Analyse auch auf eine empirische Studie verzichtet, die Arbeit soll aber als ein grundlegender Ansatzpunkt fungieren bzw. theoretische Hilfestellungen für nachfolgende empirische Forschungen darstellen.

Ein konkreter Bezug zur unterrichtlichen Praxis wird jedoch die umfangreiche Didaktisierung zum Film „Kirschblüten Hanami“ (Regie: Doris Dörrie, 2008) ermöglicht, die 2009 vom Österreich Institut im Rahmen der Filmdidaktisierungen für den DaF-Unterricht publiziert wurde. Diese findet sich in Ausschnitten im Anhang der Arbeit, um den unterrichtlichen Gebrauch des Films bzw. seine vielseitigen Möglichkeiten zu verdeutlichen. Die Didaktisierung entstand im Rahmen eines Unterrichtspraktikums bei den Internationalen Wiener Hochschulkursen der Universität Wien und wurde größtenteils mit einer heterogenen LernerInnengruppe auf Niveau A2 durchgeführt. Da „Kirschblüten Hanami“ die praktische Basis für diese Diplomarbeit darstellt, konzentriert sich die Arbeit konkret auf den Bereich *Spielfilm*, hebt das unterschiedliche Potenzial dieser Filmgattung hervor und beschreibt

¹ Vgl.: Chudak (2007), S.14.

detailliert die vielfältigen Möglichkeiten des methodischen Einsatzes von diesem Genre. Die Erfolge, die durch die unterrichtliche Nutzung des Mediums im erwähnten Kurs erzielt worden sind sowie grundlegendes Interesse am Film und das Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft sind neben der Aktualität die Beweggründe für diese Themenwahl.

Als erstes von vier Hauptkapiteln wird ein Überblick über die Forschungslage im Bereich Film im Fremdsprachenunterricht bzw. die Unterrichtssituation, wie sie sich bis heute darstellt, geboten. Das erste Kapitel zielt also vorwiegend darauf ab, eine Bestandsaufnahme zu geben, wie sich die Debatte der Nutzung von Film im DaF-Unterricht bis heute gestaltete und welche Perspektiven die AutorInnen für die weitere unterrichtliche Nutzung sehen. Hier wird einerseits darauf eingegangen, mit welchen Argumenten für die Verwendung von Film im Fremdsprachenunterricht plädiert bzw. welche Begründungen dagegen verwendet wurden. Da die theoretische Diskussion hauptsächlich ab Ende der 1970er bzw. Anfang der 1980er ihren Anfang nahm, wird die Entwicklung besonders ab diesem Zeitraum beobachtet und die Unterschiede im jeweiligen methodischen Einsatz beleuchtet (Kap. 1.1.). Andererseits werden auch mögliche Ursachen und Schwierigkeiten für die immer noch größtenteils sporadische Verwendung des Mediums besprochen, die sich sowohl auf Seite der Lehrenden als auch auf der des Mediums – vor allem in Bezug zu dessen (unterrichtlichem) Image – verorten lassen (Kap. 1.2.2.). Denn lange Zeit hindurch wurde der Film als „niedrigere“ Kunstform im Vergleich zur „hochgeschätzten“ Literatur betrachtet und die Rezeption von Film- und Fernsehtexten als „passiv“ im Vergleich zum „aktiven“ Lesevorgang abgewertet. Um zu verstehen, wie komplex sich der Rezeptionsvorgang jedoch gerade bei audiovisuellen Texten vollzieht, wird am Ende dieses Kapitels konkret auf die fünfte und sechste Fertigkeit eingegangen, dem Seh- bzw. Hör-Seh-Verstehen, bevor die konkreten Folgerungen dieses Abschnittes für den Fremdsprachenunterricht die gewonnenen Ergebnisse zusammenfassen.

Das zweite Kapitel setzt sich im Anschluss explizit mit dem Medium Film auseinander, wobei ein rezipientInnenorientierter Ansatz verfolgt wird. Hier geht es vor allem darum, das „Wesen“ des Films bzw. den Film als Text zu ergründen (Kap. 2.1.) und zu beleuchten, wie der/die Rezipierende einen audio-visuellen Text wahrnehmen und verarbeiten kann (Kap. 2.2. und Kap. 2.5.). Eine einführende semiotische Analyse von Film, die sich mit dem Zusammenspiel und der Verknüpfung der in diesem Medium operierenden Zeichen auseinandersetzt, dient dazu, Film tiefer zu begreifen (Kap. 2.3.). Dies bietet eine notwendige Basis vor allem für Lehrende, die das Medium im Unterricht einsetzen wollen, besonders im Hinblick auf dessen zum Teil sehr kulturgebundenen Wirkungsweisen. Durch die Analysen unterschiedlicher Filmwissenschaftler wie Christian Metz oder Thomas Kuchenbuch sowie

Semiotiker wie Umberto Eco wird dieser kulturelle Aspekt besonders offensichtlich, und es wird verständlich, weshalb Filmtexte teilweise sehr unterschiedlich rezipiert bzw. interpretiert werden können. Auch die Beschreibung des komplexen Leseprozesses von Bildern macht genau diesen Faktor der Filmwirkung ersichtlich, vermögen Bilder doch durch ihren offenen, vieldeutigen Charakter ganz verschiedene Deutungen zu evozieren, die zum Teil jedoch durchaus gesellschaftlich abhängig sind (Kap. 2.4.).

In Bezug auf die Verarbeitung von bewegten Bildern wird das Modell von Peter Ohler herangezogen. Dieser rezipientInnenorientierte Ansatz der Filmverarbeitung im Paradigma der kognitiven Psychologie macht deutlich, welches konkrete Wissen und welche Strategien der/die Zusehende anwenden muss, um einen audiovisuellen Text verarbeiten und in Folge verstehen zu können. Ohler hebt in seiner Konzeption vor allem diese zum Teil ebenfalls sehr stark kulturabhängigen Wissensbestände auf deklarativer Ebene hervor – das Weltwissen, das narrative Wissen sowie das Wissen über filmische Darstellungsweisen. Durch die Darstellung eines Modells von Barbara Biechele, das an Ohlers Konzeption orientiert ist, werden aber auch die prozeduralen Operationen, die die Lernenden bei der Filmrezeption benötigen, offenkundig (Kap. 2.5). Wieder werden jeweils am Ende der einzelnen Abschnitte innerhalb des zweiten Kapitels die gewonnen Erkenntnisse in Form von Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht direkt auf diesen bezogen.

Im dritten Kapitel steht das Potenzial des Spielfilms im Mittelpunkt der Betrachtung. Hier werden drei Bereiche näher besprochen: Landeskunde (Kap. 3.1.), die Nutzung des Hör-Seh-Verstehens (Kap. 3.2.) sowie der Zusammenhang von Emotion und Kognition, also Gefühlen und (Sprach-)Lernprozessen (Kap. 3.3.). Im Bereich der Landeskunde werden einerseits die Vorteile des Films, landeskundliche Inhalte wie Normen, Werte, Bräuche oder Darstellungskonventionen einer Gesellschaft sowie Landschaften und Räumlichkeiten zu präsentieren², hervorgehoben, andererseits werden natürlich auch die Vorteile, die Film als authentisches Material aufweist, vor allem in Bezug zur Sprachbenutzung, verdeutlicht. Gerade der junge deutschsprachige Spielfilm, hier als Beispiel „Kirschblüten Hanami“, bildet unterschiedliche Variationen des Deutschen ab, die somit in ihrer kontextuellen bzw. situativen Verankerung erfahrbar werden. Durch die unterrichtliche Verwendung dieses Genres können Lernende unter anderem eine pragmatische Kompetenz ausbilden sowie Strategien im Umgang mit natürlicher Komplexität in der Sprachbenutzung erlernen und trainieren.³

² Vgl.: Biechele (2006), S.310-311.

³ Vgl.: Sherman (2003), S.2.

Die Besprechung der Nutzung des Hör-Seh-Verstehens wiederum zielt darauf ab, die verbesserten Verstehensleistungen hervorzuheben, die durch den Einsatz von audiovisuellen Texten konstatiert wurden. Das hängt u.a. mit den „natürlichen“ Wahrnehmungsbedingungen im Hinblick auf das Zusammenspiel von visueller und auditiver Information, aber auch mit vielen anderen Faktoren zusammen. Ein Vergleich von Hör-Seh-Texten und reinen Hörtexten macht dies besonders deutlich, bietet der „visuelle Anker“, den der Film im Gegensatz zu reinen Hörtexten mit sich bringt, doch die Möglichkeit, globaler zu verstehen und vielfältige Interpretationen folgen zu lassen, die das Bild durch seinen offenen Charakter eröffnet.⁴

Neben dem landeskundlichen Faktor und der effektiven Nutzung des Hör-Seh-Verstehens durch Filme im Fremdsprachenunterricht bildet aber auch die Eigenschaft des Films, bei den BetrachterInnen Emotionen evozieren zu können, einen weiteren Vorteil für den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht. Dies hängt damit zusammen, dass Emotionen direkt an der Aufnahme, Speicherung und Abrufung von Informationen beteiligt sind und somit Sprachenlernen positiv beeinflussen können.⁵ Zusammengefasst werden diese Feststellungen schließlich im Rahmen einer Schlussfolgerung, die dieses Potenzial innerhalb der Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts auf didaktischer, methodischer und spracherwerbsorientierter Ebene beschreibt.

Während sich diese drei Kapitel vorwiegend theoretisch mit dem Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, erläutert das letzte Kapitel den methodischen Einsatz des Mediums. So wird die Auswahl des Films in Bezug zur Textsorte besprochen, natürlich mit Fokus auf den jungen deutschsprachigen Spielfilm, dessen Vorzüge für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht noch einmal explizit dargestellt werden (Kap. 4.1.). Anschließend wird sowohl näher auf die Bedürfnisse der LernerInnen in Bezug zur Auswahl des Films bzw. deren Motivationsbestimmung (Kap. 4.2.) sowie auf die Ziele, die die methodische Verwendung des Mediums mit sich bringt, eingegangen (Kap. 4.3.).

Um einen Überblick zu geben, auf welche Weise der Film konkret in das methodische Design des Fremdsprachenunterrichts eingebunden werden kann, werden im Anschluss verschiedene Modelle der unterrichtlichen Nutzung des Mediums skizziert, die vor allem von Günter Burger näher beschrieben wurden (Kap. 4.4.). Diese Arbeit stellt das Modell des so genannten Sandwichverfahrens in den Mittelpunkt der Betrachtung, innerhalb dessen Filmsegmente und Aufgabensequenzen alternierend vor, während und nach dem Sehen Verwendung finden

⁴ Vgl.: Raabe (1997), S.152. zit. n. Biechele (2006), S.311.

⁵ Vgl.: Arnold (2002), S.14.

(Kap. 4.5.).⁶ Auch die unterschiedlichen Arten von LernerInnenaktivitäten, die im Rahmen einer Filmvorführung durchgeführt werden können, werden hier beschrieben und innerhalb der drei Phasen betrachtet, bietet der Film doch vielseitige Aufgaben und Übungen an, die sowohl sprachliche oder inhaltliche als auch filmästhetische Ziele verfolgen können (Kap. 4.6.). Auch nach diesen jeweiligen Abschnitten wird versucht, die Erkenntnisse in Zwischenresümees bzw. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht, gebündelt darzustellen.

Im Fremdsprachenunterricht können aber nicht nur Zielsetzungen, die sich mit der inhaltlichen Seite, also dem WAS des Film beschäftigen, fokussiert werden. So beschäftigt sich der Abschluss des letzten Kapitels schließlich gesondert mit der Möglichkeit einer didaktischen Filmanalyse, also der unterrichtlichen Thematisierung des WIE des Films (Kap. 4.8.). Diese Filmanalyse als Teilgebiet der Filmwissenschaft stellt die Bauformen des Erzählens (wie Montage- und Schnitttechniken, Kameraperspektiven etc.) sowie die Wirkungsweisen von Hör-Seh-Texten ins Zentrum, mit dem Ziel, Medienkompetenz zu fördern und das Medium auf unterschiedlichen Ebenen näher zu begreifen. Die gewonnenen Ergebnisse dieses Abschnittes münden diesmal in Folgerungen für LehrerInnen.

Das Ende der Arbeit bildet eine Schlussfolgerung, die die Erkenntnisse noch einmal klar zusammenfasst. Zur konkreten Veranschaulichung der zahlreichen methodischen Möglichkeiten, die der Film im Fremdsprachenunterricht eröffnet, werden im Anhang der Diplomarbeit die Übungen und Aufgaben aus der Didaktisierung von „Kirschblüten Hanami“ sowie kurze Beschreibungen der jeweiligen LernerInnenaktivität bereitgestellt.

⁶ Vgl.: Burger (1995), S.595ff.

1. Bestandsaufnahme und Perspektiven

1.1. Der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache

1.1.1. Die 1980er Jahre

Der Film und seine Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht bilden schon seit mehreren Jahrzehnten Anlass zu reger fachlicher Diskussion. Besonders ab Ende der 1970er und in den 1980er Jahren wurden die Möglichkeiten des Mediums im Unterricht – zumindest theoretisch – euphorisch gefeiert und sein unterschiedliches methodisches Potenzial in vielen Konferenzen, die sich eigens dem Thema Video widmeten, hervorgehoben.⁷ So heißt es in der Publikation „Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen“ von Marie-Luise Brandi, 1985 vom Goethe Institut herausgegeben, zu diesem Thema:

Sie [die Filme] sind weniger zeitgebunden, (...) erfordern kein thematisch-lexikalisches Fachwissen, (...) eignen sich auch für Lerner mit mittleren bis geringen Sprachkenntnissen, (...) erlauben eine Informationsentnahme, die sich zu grossen Teilen auf die Bildaussagen stützen kann [und] (...) eignen sich zum Spekulieren über und Antizipieren von Handlungsverläufen.⁸

Auch Inge Schwerdtfeger betonte in ihrer Monographie „Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ Ende der 1980er Jahre die zahlreichen Vorteile des Einsatzes dieses audiovisuellen Mediums im Unterricht. Sie wies jedoch gleichzeitig auf die diesbezügliche Kontroverse, die über die dem Film inhärenten Eigenschaften in Bezug zu dessen didaktischen Gebrauch geführt wurde, sowie die Divergenz zwischen Theorie und Praxis deutlich hin. Nicht umsonst wählte sie schon im ersten Kapitel folgende Frage als Überschrift der Publikation: „Der Film. Ein unbekanntes Medium?“. Hob doch z.B. Ehnert explizit die „Unbrauchbarkeit“ einiger, kommerziell gefertigter Filme sowohl aus didaktischen als auch wahrnehmungspsychologischen Gründen hervor und beschrieb „moderne Erzähltechniken, die Zeit und Ort nicht linear abbilden“, als „höchstens im Fortgeschrittenenunterricht verwendbar“⁹.

In weiterer Instanz sprach er sogar vom „Terror des Bildes“ und charakterisierte Filme nur dann als didaktisch brauchbar, wenn sie gewisse Bedingungen erfüllen würden, wie die Wahrung einer einheitlichen Perspektive, wenige Einstellungen und ruhige Bildobjekte. Schließlich lautete sein Fazit, dass der Film lediglich einen *scheinbaren* Vorteil in die

⁷ Vgl.: Biechele (2006), S.309.

⁸ Brandi (1985), S.8.

⁹ Ehnert (1984), S.6.

Lernsituation brächte.¹⁰ Hertha Sturm kam Ende der 1980er Jahre zu einem ähnlichen Urteil. Sie gab ebenfalls die rasche Bilderfolge und die kurzen Einstellungen von authentischem Videomaterial als Gründe an, vom didaktischen Einsatz des Mediums abzusehen, da durch den unterrichtlichen Gebrauch von Film das innere Verbalisieren verhindert werde. Sie konstatiert Filmsehen weiters generell als Erlebnis ohne jeglichen Lerneffekt und fasst zusammen:¹¹

Der Zuschauer wird – anders als im realen Leben – von Bild zu Bild getrieben, es stehen ihm oft nicht einmal Halbsekunden zur Verfügung, um das jeweilige Gezeigte vorausbedenkend oder nachher – innerlich verbalisierend – zu begleiten und das meint, eine Kategorisierung des Geschehenen, ein Einbringen in eigene kognitive wie emotionale Bezugssysteme ist sehr erschwert, wenn nicht unmöglich, zumindest während der jeweiligen Darbietung.¹²

Zwar bezogen sich diese Schlussfolgerungen der Unbrauchbarkeit filmischen Materials gegenüber nur auf kommerzielle bzw. authentische Filme, doch musste und muss man vor allem Ehnerts Plädoyer für so genannte Sprachlehrfilme¹³, in denen das Lernen durch ruhige Bildobjekte, lange Einstellungen und eine einheitliche Perspektive ermöglicht werden soll,¹⁴ kritisch gegenüberstehen. Nicht nur, weil sie jeglicher Authentizität entbehren und somit eines der wichtigsten didaktischen Potenziale, die das Medium Film für den Fremdsprachenunterricht bietet, negiert (vgl. Kap. 3.1.1.). Zudem lauerte in diesem Ansatz laut Schwerdtfeger die Gefahr, den Film wiederum nur an das – gesellschaftlich höher stehende – Buch annähern zu wollen. Und dies unterstützte die These, „daß man letztlich doch nur durch schriftsprachliche Literatur bzw. buchähnliche Materialien lernen kann“¹⁵ (vgl. dazu auch Kap. 1.2.2.).

Obwohl die vielfältigen Vorzüge der Dokumentation authentischer Kommunikation vor Sprachlehrfilmen, dem mehr oder minder visualisierten Lehrbuch, aber schon seit den 1970er Jahren diskutiert wurde,¹⁶ Bauer schon ein paar Jahre davor konkrete Übungs- und Aufgabentypologien für den Gebrauch von Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache entwickelte und auch das Goethe-Institut einige Schriften, in denen Unterrichtsentwürfe

¹⁰ Vgl.: Ehnert (1984), S.6.

¹¹ Vgl.: Sturm (1989), S.57-58.

¹² Sturm (1989), S.59.

¹³ Ehnert gab 1993 gemeinsam mit dem Goethe-Institut sogar ein Arbeitsbuch zum Videofilm heraus, dieses bezieht sich aber wiederum nur auf einen didaktisch konzipierten bzw. den erwähnten, so genannten Sprachlehrfilm, der die nun skizzierten Bedingungen in Bezug auf Tempo und Länge des Films erfüllt, da laut dem Autor nur dadurch der „Lernprozeß in Gang kommt und erfolgreich verläuft“. (Vgl.: Ehnert (1993), S.7.)

¹⁴ Vgl.: Ehnert (1984), S.7.

¹⁵ Schwerdtfeger (1989), S.12.

¹⁶ Vgl.: Glienecke (1995), S.195.

vorgestellt wurden,¹⁷ publizierte, herrschte, folgen wir Schwerdtfeger weiterhin, eine weite Kluft zwischen der „Diskussion in der Fachliteratur und dem unterrichtlichen Alltag“. Diese wurde zudem von diversen Negativurteilen (siehe beispielsweise Ehnerts oder Sturms Analysen) natürlich nur noch verstärkt. Die Autorin beschreibt zwar die wachsende Tendenz in dieser Zeit, Filme nach literarischen Vorlagen wirksam einzusetzen, macht aber gleichzeitig deutlich, dass man *nicht* davon ausgehen könnte, „daß der Film für den Literaturunterricht bereits ein Standardinstrument geworden ist“¹⁸.

Wie an den Versuchen, eine systematische theoretische Basis für den fremdsprachlichen Deutsch-Unterricht zu schaffen, deutlich wird, entstand zwar in den 1980er Jahren somit eine erste systematische Methodik für das Medium¹⁹. Trotzdem wurde Video als didaktisches Mittel zum Spracherwerb nur zaghaft verwendet. Zudem lag der Schwerpunkt der LernerInnenaktivitäten in dieser Phase der Kommunikativen Methode darauf, die Lernenden mündlich reproduzieren und produzieren zu lassen. Filme wurden im Regelfall ausschließlich als Informationsträger angesehen und sollten von den Lernenden hauptsächlich durch zusätzliche Fragen des/der Lehrenden erschlossen werden.²⁰ Die Auswahl des Materials erfolgte meist nach Kriterienkatalogen²¹, und fokussiert wurden Filme, die, ganz im Sinne Ehnerts, explizit zu Lehrzwecken konzipiert worden waren.

1.1.2. Die 1990er Jahre

Weit lernerbezogener gestaltete sich der Umgang mit Film im Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht im kommunikativ-situativen, handlungsorientierten Ansatz der 1990er Jahre.²² So wurden erstmals *ganzheitliche* Aufgabentypologien (Brandi) publiziert, in denen „der Versuch unternommen wurde, einzelnen Unterrichtsphasen bestimmte Übungen zuzuordnen“²³. Der Hör- und Sehprozess wurde somit in Teilkomponenten zerlegt, die in Übungen vor, nach und während des Sehens ihren Ausdruck fanden (vgl. Kap. 4.7.). Denn Filmverstehen betrachtete man nun als „*Prozess der Informationsverarbeitung*“, der vor allem auch die Berücksichtigung des Vorwissens der LernerInnen betonte und eine

¹⁷ Z.B. die schon erwähnte Übungstypologie von Marie-Luise Brandi 1985.

¹⁸ Schwerdtfeger (1989), S.12.

¹⁹ Hier zu erwähnen ist auch Jack Lonergans „Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien“, das 1984 für den fremdsprachlichen Englisch-Unterricht konzipiert wurde, sich aber auch – 1987 auf Deutsch erschienen – als richtungsweisend für den deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht erwies. (Vgl.: Sass (2007), S.9.)

²⁰ Vgl.: Biechele (2006), S.324.

²¹ Vgl.: Ehnert (2001), S.1097ff.

²² Vgl.: Sass (2007), S.9.

²³ Brandi (1996), S.5.

rezipientInnenorientierte Filmverarbeitung im Sinne der kognitiven Psychologie beschrieb (vgl. Kap. 2.5.).²⁴

Auch bezog man mehrere Genres – nicht nur die Literaturverfilmung bzw. Adaption – in den Unterricht ein, wie das auch in Brandis Arbeitsbuch durch die Thematisierung von fiktiven *und* dokumentarischen Filmen zu beobachten ist, und verwendete großteils authentisch-didaktisches Material.²⁵ Ein Standardwerk der 1990er Jahre, das sicherlich weiterhin Anstöße für den Umgang mit Film im Unterricht bot, blieb – und ist bis heute – natürlich immer noch die schon erwähnte 1989 erschienene Buchpublikation von Inge Schwerdtfeger über das Potenzial, das der Einsatz von Film im Unterricht mit sich bringt. Darin stellte sie die These ins Zentrum ihrer Ausführungen, dass

Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen und Unterrichtsmethoden es vermögen, 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.²⁶

Dieses Zitat macht einen neuen Zugang zur Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht sinnfällig, der erstmals vor allem das *lustbetonte* Arbeiten mit dem Medium hervorhebt. Damit wird eine Verbindung zwischen Kognition und die durch den Medieneinsatz evozierte Emotion geschaffen, die eines der wichtigsten Potenziale von Film und Lernen offenbar werden ließ (vgl. Kap. 3.3.) und seitdem dazu anregt, „die Bereiche herauszuarbeiten und zu vertiefen, die den Mehrwert des Einsatzes von Filmgenres im Unterricht Deutsch als Fremdsprache wie im Fremdsprachenunterricht überhaupt ausmachen“²⁷.

1.1.3. Zur heutigen Situation

Seit ca. 2000 gestaltet sich die Methodik, folgt man Biechele, noch strategieorientierter. Der Fokus wird nun noch stärker auf den/die LernerIn gerichtet, dessen/deren Rolle die Autorin als „aktiv, initiativ, interaktiv, konstruktiv, in sozial orientierten Arbeitsformen und offener

²⁴ Vgl.: Biechele (2006), S.324.

²⁵ Vgl.: Biechele (2006), S.324.

²⁶ Schwerdtfeger (1989), S.20.

²⁷ Biechele (2008), S.110.

Lernumgebung²⁸ beschreibt. So wird Filmverstehen vorrangig als wissens- und strategieorientiertes Lösen von Aufgaben zum Film verstanden und Filmverarbeitung als autonom-subjektive, medienspezifische, intentionale Rezeption und Konstruktion (vgl. Kap. 2.5.).²⁹

Diese Entwicklungen der vergangenen 20 Jahre in Hinblick auf die allmähliche LernerInnenzentrierung und hin zu einer Methodik, die zum Ziel hatte, LernerInnenstrategien stärker zu fördern, statt nur inhaltsorientierte Schwerpunkte zu setzen³⁰, lassen leicht darauf schließen, dass der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache zur geschätzten Gewohnheit geworden ist bzw. sich dieser als fixer Bestandteil etablieren konnte. Widmete doch auch die IDT 2009³¹ zum ersten Mal eine eigene Veranstaltungssektion dieser Thematik und bot ein weitreichendes Angebot an Vorträgen über den Einsatz verschiedener filmischer Genres.

Dennoch scheint das audiovisuelle Medium vielfach nur ein scheinbar fixer Bestandteil im gängigen Fremdsprachenunterricht zu sein. In vielen Fällen wird es lediglich als Belohnung, nicht jedoch aus didaktischen Gründen eingesetzt, wie neben Schwerdtfeger auch Thomas Bleicher betont und dabei ebenfalls darauf hinweist, dass „die Bedeutung des Films für den fremdsprachlichen Deutsch-Unterricht bisher allenfalls nur angedeutet“³² wurde. Auch machte Rosemarie Buhlmann im Editorial der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* 2007 die Skepsis vieler Sprachenlehrer/innen deutlich, indem sie fragte: „Spielfilme im Unterricht – wozu denn das? Welcher? Und wie einsetzen?“³³.

Demgegenüber ortet Barbara Biechele jedoch eine durchaus positive Entwicklung. Sie spricht im selben Jahr von der immer größeren Beliebtheit filmischer Medien im Deutsch als Fremd-/Zweitsprachenunterricht und beschreibt den deutschen Gegenwartsfilm – wie „Lola rennt“ (Regie: Tom Tykwer, 1988), „Sonnenallee“ (Regie: Leander Haußmann, 1999) oder „Goodbye Lenin“ (Regie: Wolfgang Becker, 2003) – „als attraktives, modernes und effizientes Lern- wie Lehrmedium“³⁴, das gerade heute überaus gefragt sei. Zudem beschreibt sie die Verankerung des Mediums in unterschiedlichen Lehrwerken³⁵.

²⁸ Biechele (2006), S.325.

²⁹ Vgl.: Biechele (2006), S.324.

³⁰ Vgl.: Biechele (2006), S.324.

³¹ IDT bezeichnet die Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. Sie fand 2009 in Jena und Weimar zum XIV. Mal statt und widmete dem Film eine eigene Sektion unter dem Titel „Film und Video im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht“.

³² Bleicher (2004), S.274.

³³ Buhlmann (2007), S.4.

³⁴ Biechele (2008) S.105.

³⁵ 2002 erschien bei Langenscheidt ein Videoband zu *geni@! A1*, 2006 zudem auch ein Video-Trainer. Im Cornelsen Verlag erschien zu den Lehrwerken *studio d A1*, A2 und B1 eine DVD plus Booklet mit diversen Übungen.

1.2. Ursachen und Schwierigkeiten

Trotz dieser optimistischen Bestandsaufnahme Biecheles scheint sich das Medium, diesen Ausführungen folgend, jedoch vielfach (noch) nicht in vollem Maße etabliert zu haben. Der Film dient scheinbar immer noch vorwiegend der *Enrichment*-Funktion, also als Belohnung, oder um Lücken im Unterricht zu füllen.³⁶

Fasst man die bisherigen Ergebnisse zusammen, kann man hauptsächlich zwei Entwicklungen konstatieren, die als mögliche Ursachen dafür gesehen werden können: Zum einen zeigen sich viele Lehrende, in deren eigener Ausbildung – bzw. im Deutschunterricht – Medienkunde meist noch kein integraler Bestandteil war, aus unterschiedlichen Gründen der Nutzung dieses Mediums gegenüber unsicher (vgl. Kap. 1.2.1.).³⁷ Zum anderen wird Film gesellschaftlich häufig immer noch als „niedrigere Kunstform“ im Vergleich zur „hochgeschätzten Literatur“ bewertet und die Negation des Mediums als Unterrichtsmittel somit vielfach durch dessen schlechten „Ruf“ oder die scheinbare Gefahr des Massenmediums Fernsehen begründet.³⁸ Wenn überhaupt, werden vor allem Literaturverfilmungen eingesetzt, die eine ungeheure Verkürzung des Mediums sowie des Potenzials, das dieses mit sich bringt (vgl. Kap.3.), darstellen (vgl. Kap. 1.2.2.).

1.2.1. Einwände der Lehrenden

▪ Eigene Unsicherheit

Wie Barbara Biechele beschreibt, orten viele Lehrende Schwierigkeiten in Bezug auf die einzubringende Unterrichtszeit sowie einen erhöhten Unterrichtsaufwand, sind vielfach nicht überzeugt, was den tatsächlichen Lernzuwachs anbelangt, und sehen Probleme in der richtigen Auswahl eines geeigneten Beispiels. Dazu kommt oftmals Unsicherheit bezüglich des eigenen methodischen Wissens und Könnens,³⁹ des passenden methodischen Vorgehens⁴⁰ und Unwissen, wo geeignetes Didaktisierungsmaterial bzw. Unterrichtsvorschläge zu finden sind⁴¹. Des Weiteren sehen sich viele Lehrende überfordert, Medienkompetenz und visuelle Verstehensleistung zu fördern und an die Sehgewohnheiten bzw. das Erfahrungspotenzial der RezipientInnen anzuknüpfen⁴². Sie schreiben sich selbst keine Filmkompetenz zu, weswegen sie sich auch nicht für eine Vermittlung einer solchen einsetzen.⁴³ Edith Zeitlinger sieht in der

³⁶ Vgl.: Zamackas (2001), S.80.

³⁷ Vgl.: Rußegger (2003), S.17.

³⁸ Vgl.: Schörkhuber (2003), S.9ff. sowie Ballstaedt (2004), S.5.

³⁹ Vgl.: Biechele (2007), S.203.

⁴⁰ Vgl.: Sass (2007), S.6.

⁴¹ Vgl.: Chudak (2007), S.14.

⁴² Vgl.: Sass (2007), S.6.

⁴³ Vgl.: Staiger (2004), S.84.

Geschichte der Medienerziehung, die laut der Autorin parallel mit der Filmgeschichte verläuft, sogar einen regelrechten Angstverbreitungsmechanismus, der die Komplexität und die damit verbundene Undurchschaubarkeit von filmischen Strukturen, in der subtilen und unbewusst wirkenden Aussagekraft der Filmsprache, betont.⁴⁴

▪ **Sehgewohnheiten/Rezeption der Lernenden**

Maier wiederum ortet im Bereich der Rezeption von Film- und Fernsehtexten in vielen Fällen Schwierigkeiten, das Medium erfolgreich im Unterricht einzusetzen. So argumentiert er, dass Lehrende auf Grund unterschiedlicher Faktoren nicht mit einer einheitlichen Wahrnehmung aller Lernenden rechnen können (vgl. Kap. 2.2.). Weiters beschreibt er die divergierenden Mediengewohnheiten der Lernenden, die jeweils verschiedene Vorerfahrungen und wechselnde Motivation mit bringen würden, als mögliche Problemfaktoren. Er konstatiert, „dass diese Voraussetzungen nicht alle produktiv den Lernprozess mit dem Medium unterstützen“.⁴⁵ Zeitlinger schildert die Gründe einer ablehnenden Haltung vieler Lehrender auch auf der Ebene der Wahrnehmung von Film bzw. der komplexen Rezeption, da diese weitestgehend unabhängig von Interpretations- und Denkhilfen sei und sich somit dem pädagogischen Zugriff entziehen könne.⁴⁶

▪ **Erwartungshaltung der Lernenden**

Auf Seiten der LernerInnen befürchtet Maier durch den langjährigen Habitus vieler Lehrender – den viele sicher selbst, als sie noch Lernende waren, erlebten –, Filme im Unterricht lediglich als Belohnung einzusetzen, eine Gefährdung des tatsächlichen Erfolges des Filmeinsatzes, da „genüssliches Zurücklehnen und die Hoffnung auf Entspannung und Unterhaltung“⁴⁷ dem Lehr- bzw. Lernziel im Wege stehen können.

▪ **Anforderungen an Lernende**

Des Weiteren wird vielfach mit der scheinbar zu hohen Anforderung gerade auf Anfängerniveaus argumentiert. So zitiert Till Weber in einem Artikel über den deutschen Film und DaF-Unterricht in Japan eine gängige Aussage vieler Fremdsprachenlehrender: „Spielfilme ohne Untertitel im Fremdsprachenunterricht – die verstehen meine Studenten nie!“⁴⁸ Spielfilme seien demnach oftmals „zu sperrig“ bzw. lang, technisch zu schwierig zu

⁴⁴ Vgl.: Zeitlinger (2003), S.79.

⁴⁵ Maier (1998), S.86.

⁴⁶ Vgl.: Zeitlinger (2003), S.79.

⁴⁷ Maier (1998) S.86.

⁴⁸ Weber (2003), S.200.

handhaben und somit nicht geeignet für den Spracherwerb.⁴⁹ Auch Stefan Glienecke, der in seinem Artikel über Video im Zweitsprachenunterricht ja eigentlich für den Einsatz des Mediums plädiert, ortet durch die dem Medium inhärente Eigenschaften Schwierigkeiten, die nebenbei an schon beschriebene Einwände Ehnerts oder Sturms erinnern lassen:

Neben der zeitintensiven Didaktisierung des Materials durch die Lehrkräfte ist hier vor allem eine mögliche Überforderung der Schüler (durch gleichzeitige Dekodierung zu komplizierter Bild- und Tonfolgen), durch zu raschen Einstellungswechsel zu nennen, genauso wie eine ungünstige Konstellation von Zahl, Größe, Anordnung und Farbe der Bildschirmzeichen.⁵⁰

In den meisten Fällen kann man jedoch davon ausgehen, dass Lernende mit dem Medium an sich, mit raschen Bildfolgen oder ähnlichen filmischen Charakteristika wie unterschiedlichen Kameraperspektiven, mehreren Einstellungsgrößen etc. vertraut sind. Und die Tatsache, dass Jugendliche heute durch ihren medial bestimmten Alltag eine um rund 30 Prozent schnellere Aufnahmefähigkeit haben, das heißt eine höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit als vor zwanzig Jahren, die es ihnen ermöglicht, sich auf diesen Ebenen schneller zu orientieren⁵¹, sollte hier ebenfalls nicht unberücksichtigt bleiben. Zudem ist es gerade im Anfängerunterricht, wie noch mehrfach gezeigt wird, von großer Bedeutung, dieses so präsenste Medium einzusetzen, um gemeinsam mit den klassischen Fertigkeiten von Beginn an auch das Hör- und Hör-Seh-Verstehen zu trainieren.

▪ Technische Voraussetzungen

Auch werden die technischen Voraussetzungen, die das Medium mit sich bringt, vielfach als Problem gesehen. Deshalb stellen viele Publikationen zu diesem Thema auch eigene Kapitel zum Umgang mit Video, DVDs etc. bereit. Jane Sherman beschreibt in ihrem Buch „Using Authentic Video in Language Classroom“ sehr detailliert, welches technische Equipment man wie handhabt sowie auf welche Weise man ein technisches Desaster verhindert. Zudem gibt sie sogar Hinweise zu verschiedensten Fragen des Copyrights.⁵² Aber auch Anne Sass macht in *Fremdsprache Deutsch* „Filme im Unterricht – sehend lernen“ auf rechtliche Aspekte und technische Voraussetzungen aufmerksam.⁵³

Bei all diesen technischen Herausforderungen, die der Medieneinsatz mit Sicherheit bietet, soll hierbei jedoch auch betont werden, dass Filme, wie vor allem Weber deutlich macht, gerade durch ihren technischen Charakter enormes Potenzial aufweisen bzw. – durch deren

⁴⁹ Weber (2003), S.200.

⁵⁰ Glienicke (1995), S.195.

⁵¹ Vgl.: Ballstaedt (2004), S.7.

⁵² Vgl.: Sherman (2003), S.3ff.

⁵³ Vgl.: Sass (2007), S.8.

Manipulation, wie Brandi schreibt⁵⁴ – unzählige methodische Möglichkeiten eröffnen. Einzelne Szenen können mehrmals, andere gar nicht, wieder andere als Standbild und entweder mit Ton oder ohne – im gegebenen Fall auch mit Unterstützung von Untertiteln in der Zielsprache – angesehen werden (vgl. Exkurs 2, Kap. 4. sowie Kap. 4.7.).⁵⁵ Oft beinhalten DVDs interessantes Zusatzmaterial, wie verschiedene Trailer, unveröffentlichte Szenen, Einblicke in die Dreharbeiten oder Interviews mit dem/der RegisseurIn oder einzelnen SchauspielerInnen, die man auf ganz verschiedene Art und Weise didaktisch nutzen kann.

Neben diesen eben beschriebenen Schwierigkeiten, die viele Lehrpersonen in der Benützung von Filmen orten, hat die oftmalige Nicht-Beachtung des Mediums als didaktisches Mittel auch mit seiner gesellschaftlichen Stellung zu tun. Denn das Lesen literarischer Texte wird vielfach als höhere Bildungsform als Filme bzw. Fernzusehen, beurteilt und schon die Rezeption eines audiovisuellen Textes als einfacher oder gar automatisch abgetan.

1.2.2. Film und Image

Schon seit Beginn des unterrichtlichen Einsatzes von Film in den 1950er Jahren wurde dieser meist nicht mit den Vorzügen und der Eigenständigkeit des Mediums an sich begründet. Vielmehr diene er großteils nur als Hilfestellung, das eigentliche unterrichtliche Ziel zu verfolgen: die Veranschaulichung der weitaus höher geschätzten Literatur. Liest man die fachdidaktischen Positionen jener Zeit, drängt sich das Bild auf, dass das Medium ausschließlich deshalb integriert wurde, weil man es ob seiner Allgegenwärtigkeit nicht mehr ignorieren konnte und es somit mehr oder weniger einbeziehen musste und nicht weil man vom Potenzial als Lerngegenstand bzw. den unterschiedlichen unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten überzeugt war. Dies bedeutet aber noch lange keine Einbeziehung und Thematisierung der unterschiedlichen Genres von Filmen, sondern eher einen medienhierarchischen Zugriff im Bereich der Literaturverfilmung. So wurden Verfilmungen literarischer Texte vielfach eingesetzt, um wiederum die Literatur näher zu erfahren, nicht aber auf Grund der Thematisierung des Mediums Film an sich.

Dieser Zugriff, der ein Medium einsetzt, um ein anderes näher zu begreifen, ist zwar bereit, diese Textsorte der oftmals so betitelten Adaption (auch in dieser Bezeichnung versteckt sich bereits eine Wertung), nicht aber den Film an sich zu integrieren.⁵⁶

Auch wenn die unterrichtliche Situation heute eine andere ist, zeigt sich die Stellung Fern- und in weiterer Folge auch Filmsehen betreffend, gesellschaftlich gesehen oft ernüchternd.⁵⁷

⁵⁴ Vgl.: Brandi (1985), S.8.

⁵⁵ Vgl.: Weber (2003), S.204.

⁵⁶ Vgl.: Schörkhuber (2003), S.12.

So werden diese Tätigkeiten von vielen Menschen immer noch als weit weniger anspruchsvoll als das Lesen literarischer Texte, teils sogar als Verdummungsmechanismen, angesehen. Die Liste der Vorwürfe gegen das Medium ist lang: Da konstatieren LiteraturwissenschaftlerInnen Sprachverfall, SoziologInnen befürchten zunehmende Gewaltbereitschaft vor allem bei Jugendlichen und die Verkümmern sozialer Kontakte, und Lehrpersonen glauben, Konzentrationsschwächen und verkürzte Aufmerksamkeitsspannen sowie vermehrte Wahrnehmungsverzerrungen und Phantasieelosigkeit bei ihren SchülerInnen festzustellen.⁵⁸ Auf Grund der Menge und scheinbaren Aufdringlichkeit des Informationsangebots werden schließlich sogar unterschiedliche Störungen oder Syndrome diagnostiziert: „Das ‚Aufmerksamkeitsdefizit-Syndrom‘ (ADS) und das ‚Hyperkinetische Syndrom‘ (HKS) sind zu den häufigsten im Kinder- und Jugendalter aufgestiegen“⁵⁹, beschreibt u. a. Ballstaedt. Dies hängt wohl vor allem einerseits damit zusammen, dass filmische Rezeption lange lediglich als passive Aneignung im Vergleich zum aktiven Lesevorgang eines literarischen Textes beschrieben wurde, andererseits mit der häufigen Negation, auch den Film als textuelle Form anzuerkennen, der, ähnlich zum geschriebenen Wort, eine eigene, sprachliche Ästhetik bzw. Ausdrucksform inhärent ist, die sich mit der literarischen durchaus vergleichen lässt (vgl. Kap. 2.1.). Denn auch dem Film liegt ein Zeichensystem zu Grunde, das nach eigenen Gesetzmäßigkeiten funktioniert und keineswegs allgemein verstehbar ist (vgl. Kap. 2.2.). Borstnar et al. fassen zusammen:

Während aber Lese- und Schreibkompetenzen einen integralen Bestandteil allgemeiner Kulturfähigkeiten und Kulturfertigkeiten darstellen, so bleibt zu konstatieren, dass einer Kompetenz, Bilder zu „lesen“, zunächst keine vergleichbare Relevanz innerhalb unserer Kultur zukommt.⁶⁰

Und diese Situation verschärft sich natürlich umso mehr beim bewegten Bild, das neben den visuellen Informationen auch auditive beisteuert, die miteinander verknüpft und dechiffriert werden müssen.

⁵⁷ Vgl.: Schörkhuber (2003), S.9ff.

⁵⁸ Vgl.: Sahr (2004), S.11.

⁵⁹ Ballstaedt (2004), S.5.

⁶⁰ Borstnar et al. (2002), S.85.

1.2.3. Komplexe Rezeption

Obwohl das Lesen geschriebener Texte eindeutig als Kulturtechnik verstanden wird, die mittels eines aktiven, komplexen Prozesses erlernt werden muss, hält sich das gängige Vorurteil, das Anschauen von Filmen bzw. Fernsehen stelle einen lediglich passiven Vorgang dar, den naturgegeben jeder beherrscht.⁶¹

Die stereotype Einschätzung des Zuschauens als einer phantasiearmen, fremdbestimmten Tätigkeit, die überwiegend eskapistischer Unterhaltung dient, wird durch die nicht minder stereotype Bewertung des Lesens als eines grundsätzlich phantasiefördernden Vorgangs ergänzt.⁶²

Das stellt Wolfgang Gast in seiner Einleitung zu seiner Reihe „Unterrichtsvorschläge“ fest, obwohl beispielsweise Doelker bereits 1989 mit seiner Publikation „Kulturtechnik Fernsehen“ schon im Titel deutlich auf diesen Fehlglauben hingewiesen hat. Doch auch er kommt schon im ersten Kapitel auf den schweren Stand sowie die Komplexität des Mediums Fernsehen zu sprechen, das sich „bisweilen schwer mit sich selber“ tue, denn: „Das Bild kommt ihm in die Quere, das Wort kommt ihm in die Quere, einzelne Verantwortliche kommen ihm in die Quere, und quer legen sich dann auch die Zuschauer.“⁶³

Der Autor fasst die gängigen gesellschaftlichen Einwände gebündelt zusammen, so sei Fernsehen für viele selbstverständlich, ein rein visuelles Medium, oberflächlich, passiv und überhaupt minderwertig. Das scheint vor allem deshalb plausibel, da man sich im Gegensatz zum Lesen literarischer Texte keine abstrakten Schriftzeichen merken müsse und die dargebotenen Bilder somit spontan verstehen könne.⁶⁴ Diese Annahmen stellen jedoch eine ungeheure Verkürzung dieser eigentlich so komplexen, aktiven Tätigkeit dar. Meint das Lesen audiovisueller Texte doch

zumeist eine doppelte (manchmal eine mehrfache) Decodierungsleistung (...), und das zudem in Sekundenschnelle, insbesondere bei (...) unvorhersehbaren Bild-Wort-Umsprüngen, bei Situations-, Standort- und Szenenwechseln.⁶⁵

Das Medium operiert dabei durch die Verwendung bzw. Wirkung von diversen filmischen Mitteln wie „Bild-Wort-Beziehungen, von Schnitten, Schwenks und Zooms, von Um- und Überblendungen, von Geräusch- und Musikuspielungen, von Tempo- und

⁶¹ Vgl.: Nold / Steffenhagen (2005), S.257.

⁶² Gast (1993), S.3.

⁶³ Doelker (1989), S.15.

⁶⁴ Vgl.: Doelker (1989), S.17.

⁶⁵ Sturm (1991), S.10.

Pausensetzungen“⁶⁶. Daraus wird ersichtlich, dass es sich beim Filmverstehen um einen *interaktiven* Prozess zwischen Medium und Lernendem/Rezipientem handelt, der – wie das Lesen schriftlicher Texte – sowohl *top-down* als auch *bottom-up*, also konzept- und datengeleitet ist und vom Vorwissen sowie Interesse des/der Lernenden determiniert wird (Genauerer dazu in Kap. 2.5.). Dieses Vorwissen ermöglicht kognitive Strategien, wie Antizipieren, Elaborieren [und] Inferieren ...“⁶⁷ und sollte, wie Biechele betont, „in seinen unterschiedlichen Komponenten aktiviert und erweitert werden. Diese Situation verschärft sich nun natürlich bei fremdsprachlichen RezipientInnen, da die „Vorwissenskonzepte des nicht-muttersprachlichen Hör-Sehers nicht so umfassend und elaboriert sowie automatisiert verfügbar sind wie beim muttersprachlichen Filmrezipienten“⁶⁸. Zudem warnt Doelker vor voreiligen Interpretationen – auf beiden Seiten –, die aus dem Erfahrungsschatz des/der Zuschauers/Zuschauerin resultieren und im „Rezeptionsprozeß eine Eigendynamik auslösen können, welche den Rezipienten auf Nebenfährtten oder sogar falsche Fährten führt“⁶⁹. Filmrezeption meint demnach in jedem Fall einen komplexen und vor allem aktiven Vorgang, der unterschiedliche Fähigkeiten von den Rezipierenden verlangt, die über die vier etablierten, für den Fremdsprachenunterricht beschriebenen Fertigkeiten eindeutig hinausgehen.

1.2.3.1. Die fünfte Fertigkeit: Das Seh-Verstehen

Über viele Jahre hinweg haben diese klassischen vier Fertigkeiten den Fremdsprachenunterricht dominiert und beinahe determiniert. Während die audiolinguale Methode eine „natürliche Abfolge“ von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (in dieser Reihenfolge) forderte, wurde dies im kommunikativen Ansatz zwar gelockert, jedoch kannte auch dieser nur die erwähnten vier Fähigkeiten.⁷⁰ Einen Umschwung brachte erst Inge Schwerdtfeger 1989 mit ihrer Forderung nach der Einbeziehung einer fünften Fertigkeit, die sie als Seh-Verstehen beschrieb. Sie begründete dies durch die Beobachtung, dass „Sprachverstehen erheblich von der *visuellen Wahrnehmung* des Sprachbenutzers abhängt“ und „eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust hat“⁷¹. Diese These wird von zahlreichen Untersuchungen gestützt, die zeigen, dass trotz mehrkanaliger Aufnahme von Informationen beim Menschen der eindeutige Schwerpunkt auf dem visuellen Kanal liegt, da zwischen 70 und 80 Prozent unserer Informationen durch das Auge und nur rund 13 Prozent über das Ohr aufgenommen werden. „Gesehenes bewirkt

⁶⁶ Sturm (1991), S.10.

⁶⁷ Biechele (2008), S.116.

⁶⁸ Biechele (2006), S.321.

⁶⁹ Doelker (1989), S.17.

⁷⁰ Vgl.: Biechele (2008), S.111.

⁷¹ Schwerdtfeger (1989), S.24.

höhere Gedächtnisleistung, die bei mehrmaliger Aufnahme noch gesteigert wird“⁷², stellten Oltmann und Schleiffer schon 1977 fest, und Luchtenberg betont, „dass der weitaus größte Teil unseres Wissens nicht mehr aus eigener Erfahrung resultiert, sondern medial“⁷³, und das bedeutet über das Sehen vermittelt ist. Schwerdtfeger reflektiert in ihrem Beitrag zum Hör-Seh-Verstehen, dass die Anerkennung „des Sehverstehens als einer weiteren Fertigkeit für Fremdsprachenlernen in einem anthropologischen Verständnis des Lernens von Sprachen eingefordert“⁷⁴ werden müsse.

Zudem weisen die Kognitionswissenschaften eine interessante Wechselwirkung zwischen Wort und Bild auf, werden Sprachbilder und „reale“ Bilder doch im gleichen cerebralen Areal verarbeitet. So können „Wörter (...) optische kognitive Effekte evozieren und Bilder verbale“⁷⁵. (Bewegte) Bilder bieten demnach nicht nur viele Möglichkeiten für authentische Sprechansätze, der gezielte Einsatz von Bildmedien fördert einerseits die Verstehens- und Sprechfertigkeit und schärft andererseits den Blick für die Sprache der Bilder.

1.2.3.2. Die sechste Fertigkeit: Das Hör-Seh-Verstehen

Trotz der Terminologie Fern- bzw. Filmsehen und Zuschauer darf diese Tätigkeit natürlich nicht ausschließlich auf den Sehsinn beschränkt werden. Neben dem Seh-Verstehen ist jedoch die Fertigkeit des Hörens von großer Bedeutung, da „Filme oder auch Fernsehsendungen (...) ihre Botschaft bekanntlich über das Bild bzw. Bildfolgen *und* über den Ton (also Dialoge, Musik, Geräusche)“ vermitteln, „wobei die auditiv gegebenen Informationen die visuellen ergänzen und effektiv unterstreichen oder auch konterkarieren, ironisch oder ahnungsvoll zuspitzen können“⁷⁶ (vgl. Kap. 2.3.4.1.).

Das Hör-Seh-Verstehen, meist als so genannte sechste Fertigkeit beschrieben, macht nun genau auf diesen kombinatorischen Vorgang aufmerksam, der auf „das Wahrnehmen und Verstehen des audiovisuellen Textes mit seinen mehrfach verwobenen Informationen aus Bild *und* Ton“⁷⁷ zielt und den/die LernerIn vor die teils sehr schwierige Aufgabe stellt, verschiedene SprecherInnen in unterschiedlichen Situationen zu verstehen. Dies impliziert auch Interpretation, Bewertung und Kommentierung von Ereignisverläufen, Darstellungen und Informationen des Films sowie das Einschätzen von dessen Qualität.⁷⁸

⁷² Oltmann/Schleiffer (1977), S.213. zit. n. Harms (2005), S.247.

⁷³ Luchtenberg (2003), S.5.

⁷⁴ Schwerdtfeger (2003), S.299.

⁷⁵ Seidl (2007), S.37.

⁷⁶ Korte (1999), S.13.

⁷⁷ Biechele (2006), S.313.

⁷⁸ Vgl.: Biechele (2006), S.313.

Mit den Forderungen, die fünfte sowie sechste Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht verstärkt zu berücksichtigen, streben FremdsprachenlehrerInnen schon seit vielen Jahren nach einer Gleichwertigkeit auf der Ebene der Kompetenzen. Denn erst das bewusste Training dieser komplexen Tätigkeit des Seh- bzw. 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“⁷⁹. Nach Biechele kann das Arbeiten mit Film im Fremdsprachenunterricht nur gelingen, „wenn Filme mediengerecht, d.h. orientiert auf den semiotischen Status von Bild und Ton (...) eingesetzt“⁸⁰ und passende Übungen konzipiert werden, die das globale Verstehen schulen und das Hör-Seh-Verstehen trainieren. Dies kann z.B. durch das mehrmalige Einspielen von Filmsequenzen mit unterschiedlichen Aufgaben möglich gemacht werden, da diese es vermögen, sowohl das globale, das selektive und detaillierte als auch das totale Verstehen zu üben (vgl. Kap. 4.2.).⁸¹

1.2.4. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Das Verstehen audiovisueller Texte zeigt sich demnach für den/die Rezipierende/n als komplexer und sehr aktiver Prozess, der jedoch vor allem auch als spezielle Fertigkeit und Fähigkeit im Rahmen der Verknüpfung von Bild- und Toninformation zu betrachten ist und sich von den anderen – klassischen – vier Fertigkeiten des/der Sprachennutzers/Sprachennutzerin ergo wesentlich unterscheidet. Da das Hör-Seh-Verstehen der Sinnesausstattung des Menschen, das heißt dem natürlichen Verstehen entspricht⁸², können fremdsprachliche Verstehensleistungen durch den Einsatz von audiovisuellem Material besonders gesteigert werden⁸³ (vgl. Kap. 3.2.). Deshalb sollten diese fünfte und sechste Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht explizit und besonders von Anfang an geübt werden. Folgt man der einschlägigen Literatur, wird mittlerweile im Fremdsprachenunterricht in den meisten Fällen die propagierte Stufenabfolge der Fertigkeiten nicht mehr eingehalten. Trotzdem lässt sich ob der beschriebenen Befürchtungen vieler Lehrender, insbesondere bezogen auf die vermeintliche Schwierigkeit von audiovisuellem Material, eine mögliche Hemmung orten, Filme vor allem auch auf Anfängerniveaus zu

⁷⁹ Biechele (2006), S.309.

⁸⁰ Biechele (2008), S.107.

⁸¹ Vgl.: Biechele (2006), S.323.

⁸² Vgl.: Oltmann/Schleiffer (1977), S.213. zit. n. Harms (2005), S.248.

⁸³ Vgl.: Biechele (2006), S.311.

benutzen. Dies muss verwundern, da sich diese – bei passender Aufgabenstellung – gerade auch auf niedrigen Stufen für die Vermittlung einer Fremdsprache eignen.⁸⁴ Des Weiteren sollten gerade auch fünfte und sechste Fertigkeit, also Seh- und Hör-Seh-Verstehen, *gleichzeitig* mit den anderen Kompetenzen trainiert werden.⁸⁵

Hierbei sollte des Weiteren das enorme Potenzial der Thematisierung des Vorwissens, das den Verstehensprozess erleichtert, innerhalb des Unterrichts keines Falles unberücksichtigt gelassen werden. Dies bietet für die Lernenden nicht nur einzigartige Gesprächsanlässe, sondern die Möglichkeit, sich auch über Vorerfahrungen, Sehgewohnheiten und dergleichen bewusst zu werden. Damit einher gehen Reflexion, Kommunikation sowie die Vorbereitung von Verstehensprozessen und in Folge die Erweiterung des Hör-Seh-Erlebnisses.

Das nächste Kapitel wird sich nun ausführlicher mit dieser Thematik der Wahrnehmung, des Verstehens und der Wirkung des audiovisuellen Mediums auf RezipientInnenseite auseinandersetzen. Bevor auf die konkrete, kognitive Filmverarbeitung im Hinblick auf den/die Rezipierende/n eingegangen wird, soll eine Auseinandersetzung mit dem Wesen des Films in Form einer Analyse seiner semiotischen Mittel die Basis für eine tiefere Beschäftigung damit bieten. Eine solche Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit des Mediums auf Ebene der Zeichen, mit denen dieses operiert, und ihrer Verknüpfung in Form von filmischen Codes ist einerseits unerlässlich für Unterrichtende, die Film methodisch einsetzen wollen, andererseits kann eine solche durchaus im Unterricht selbst stattfinden. Vor allem Biechele unterstreicht die Relevanz, sich genügend „Wissen über die spezifischen Zeichen von Bild und Ton im Umgang mit Filmen im Unterricht“⁸⁶ anzueignen, da dies eine wesentliche Basis für jenen darstelle. Und Maier betont, dass die Beschreibung des Films mit Hilfe dieser semiologischen Mittel erlaube,

die charakteristischen Verfahrensweisen des Fernsehens genauer [zu] bestimmen, die sich sowohl für die medienwissenschaftliche Forschung als auch für die medienpädagogische Arbeit im schulischen und außerschulischen Kontext nutzbar machen lassen.⁸⁷

⁸⁴ Vgl.: Weber (2003), S.207.

⁸⁵ Vgl.: Biechele (2006), S.309

⁸⁶ Biechele (2007), S.195.

⁸⁷ Maier, T. (2006), S.54.

2. Verstehen, Wirkung und Verarbeitung von Film

2.1. Der Filmtext

Der Spielfilm lässt sich so wie Literatur als bestimmter Prozess kommunikativen Handelns zwischen einem/einer Produzierenden und einem/einer Rezipierenden verstehen. Daher ist es möglich, diesen als ästhetisches Produkt innerhalb des Mediums Film ebenfalls als Text zu begreifen. Wie bei der Buchlektüre werden auch bei der Filmrezeption durch das jeweilige Werk bestimmte ästhetische Erfahrungen vermittelt oder konstituiert, natürlich jeweils im Rahmen ihrer spezifischen Ausdrucksmöglichkeiten.⁸⁸ Und wie alle literarischen Produkte in allen Medien transportieren auch Spielfilme ihre Informationen nicht möglichst ein-, sondern mehrdeutig, das heißt polyvalent, vielschichtig und mehrdimensional, was sie ebenfalls interpretierbar macht und ein wichtiges Potenzial für den Fremdsprachenunterricht darstellt (vgl. Kap. 2.4.1.).⁸⁹ Wie beim Prozess des Lesens ist die filmische Mediennutzung eine Begegnung zwischen Text und ZuschauerIn. „Das Lesen von Film- und Fernsehtexten lässt sich so als einen ‚Prozess dynamischer Wechselwirkung zwischen Text und Leser‘ beschreiben.“⁹⁰ (vgl. Kap. 1.2.3. und Kap. 2.5.)

Weiters besteht der Film wie ein literarischer Text aus einem Geflecht von Zeichen, welches sowohl einen inneren (grammatischen) als auch äußeren (logischen) Zusammenhalt besitzt. Aus diesem Zusammenspiel der Zeichen ergibt sich die Wirkung der Filmaussage, der Film operiert dabei mit seinen Hauptelementen Bild und Ton. Während das Bild von der Kamera abhängig ist, so meint Ton nicht nur die gesprochenen Dialoge, sondern jegliches Geräusch bzw. den *Klang*, das heißt Sprache, Geräusche *und* Musik. Tanja Maier fasst sogar die Stille im audiovisuellen Text unter diesen eigentlich musikwissenschaftlichen Terminus.⁹¹

Um das Phänomen jedoch deutlich von Literatur abzugrenzen, versucht Inge Schwerdtfeger die Unterschiede mittels folgender Fragen zu fassen: Was kann ein Film ausdrücken? Was kann er nicht ausdrücken, und was vermag im Gegensatz dazu gedruckte Sprache zu vermitteln?⁹² Sie subsumiert ihre Ergebnisse schließlich in einer Tabelle: So könne ein Film im Gegensatz zur geschriebenen Sprache zwar keine „konditionalen Beziehungen, Negationen, Fragen oder Rückbezüglichkeit ausdrücken“ und keine „Aussagen über wahr/falsch“ oder über Sprache, jedoch *metafilmische* Aussagen machen und mittels Geräuschen, Farben, Bewegung und gesprochener Sprache Situationen *zeigen*. Das kann sowohl linear als auch gleichzeitig geschehen. Zwar liege dem Film weiters keine Grammatik

⁸⁸ Vgl.: Faulstich (1988), S.10-11.

⁸⁹ Vgl.: Faulstich (2002), S.19.

⁹⁰ Zeitlinger (2003), S.80.

⁹¹ Vgl.: Maier, T. (2006), S.55.

⁹² Vgl.: Schwerdtfeger (1989), S.15.

im linguistischen Sinne zu Grunde, die Sprache gemäß „syntaktischer, semantischer, sozialer und interaktionaler Regelhaftigkeit“ anwendet, er weise aber „Strukturen, Konventionen und Regeln“ auf, die ebenfalls eine Art Grammatik formen.⁹³ Dies wird vor allem deutlich, wenn man Arbeiten des französischen Filmwissenschaftlers Christian Metz betrachtet, der unter anderem ein Modell der kinematographischen Grammatik, in Anlehnung an die linguistische Grammatiktheorie, entwarf. Darin unterscheidet er acht verschiedene Syntagmen. Diese sind autonome zusammenhängende Handlungseinheiten, die ein Gliederungsschema sowie eine präzise und hilfreiche Orientierungshilfe – besonders für Lehrende – bieten, was Filmanalyse betrifft.⁹⁴ Sein Modell macht deutlich, dass Film in einem Zeit-Raum-Verhältnis erzählt und von narrativen Elementen geprägt ist, was erneut die Nähe zur Literatur betont. Didaktisch bedeutet das unter anderem die Möglichkeit, auch ohne Kenntnisse eines komplexen Beschreibungsapparates – und somit auch im Anfängerunterricht – Grobstrukturierungen des Films nach narrativen Kriterien zu analysieren, bevor konkretes filmanalytisches Wissen vermittelt und anhand unterschiedlicher Beispiele auf verschiedene Arten angewandt wird.⁹⁵ An dieser Stelle muss jedoch noch einmal betont werden, dass es keine „verbindliche Filmgrammatik“, sondern eine „Vielzahl von unterschiedlichen Zeichen und Codes, die ineinander greifen und aufeinander aufbauen“⁹⁶ gibt (vgl. Kap 2.3.). Fasst man die bisher genannten Eigenschaften und die Parallelität des schriftsprachlichen sowie audiovisuellen Mediums zusammen, kann konstatiert werden, dass es durchaus schlüssig ist, auch dem Film Textstatus, „zur allgemeinen Kennzeichnung des *strukturellen Gebildes* ‚Film‘“⁹⁷, zuzuerkennen.

2.2. Die Wahrnehmung des Films

Die Voraussetzung, einen Film verstehen zu können, stellt natürlich primär die Wahrnehmung des audiovisuellen Textes dar. Diese bedeutet die Entschlüsselung filmischer Zeichen (vgl. Kap. 2.3.). Die Wahrnehmung von Film hängt also sowohl mit den Eigenschaften des Mediums in Bezug auf seine Zeichenhaftigkeit, also der Objektseite, zusammen als auch von dem/der RezipientIn selbst ab, denn hier müssen Wahrnehmungsbereitschaft (Interesse) und Wahrnehmungsvermögen vorhanden sein.

Die RezipientInnen-Merkmale und die Material-Merkmale sind dabei also stets dynamisch aufeinander bezogen. Das Identifizieren von Zeichen ist demnach immer ein Wiedererkennen

⁹³ Vgl.: Schwerdtfeger (1989), S.15.

⁹⁴ Vgl.: Metz (1972), S.198.

⁹⁵ Vgl.: Dallwitz (1989), S.49.

⁹⁶ Borstnar et al. (2002), S.16.

⁹⁷ Kanzog (1997), S.18.

im Prozess einer Wissensrekonstruktion. Das macht deutlich, dass die filmische Aussage und in Folge die Filmwirkung, die sich bei dem/der ZuschauerIn während der Rezeption entfaltet, aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Zeichen und deren Kombination entsteht (Objektseite). Diese muss der/die Rezipierende verarbeiten und in einen bedeutungsvollen Kontext bringen (RezipientInnenseite).⁹⁸

Möglich ist dies, da Film- und Fernsehtexte grundsätzlich zum Wissen der RezipientInnen hin geöffnet sind⁹⁹ und nach einer sinngebenden Vervollständigung der Zuschauenden verlangen. Auch dies ist also mit komplexer Rezeption gemeint. Denn Film- und Fernsehtexte „entfalten ihr semantisches und symbolisches Potenzial erst durch die aktiven Zuschauer, d.h. sie können lediglich potenzielle Bedeutung haben, sie bilden eine ‚semantische Ressource‘“¹⁰⁰. Um einen Film zu verstehen, muss der/die RezipientIn die eingehenden, wahrgenommenen Informationen also zunächst verarbeiten und sie in einen bedeutungsvollen Zusammenhang bringen. Warum wir in der Lage sind, einen Film überhaupt entschlüsseln zu können, hängt in erster Linie damit zusammen, dass dieser eigentlich *außerfilmische* Zeichensysteme repräsentiert, diese transformiert und in neue Sinnhorizonte bringen kann:

Die Leistung des Films besteht daher darin, dass er wie kein anderes Medium außerfilmisch Gegebenes auf eine bedeutende Art und Weise kommunizieren kann und in seine Bedeutungszusammenhänge einfügt.¹⁰¹

Unsere Wahrnehmung, das Verstehen und letztendlich auch die Wirkung eines Films hängen demnach sowohl auf Material- als auch auf RezipientInnenseite maßgeblich mit der Zeichenhaftigkeit, der Semiotik des Mediums zusammen.

2.3. Die Semiotik des Films

2.3.1. De Saussure versus Peirce

Wie eben angesprochen, operiert das Medium Film genauso wie Literatur bzw. generell Sprache mit Zeichen. In der ersten Phase kinematographischer Forschungen wurde die Filmsprache deshalb meist durch die Übertragung linguistischer Phänomene auf das audiovisuelle Medium beschrieben. Und auch filmwissenschaftliche Interpretationsmethoden

⁹⁸ Vgl.: Kanzog (1997), S.14.

⁹⁹ Vgl.: Wulff (1985), S.13. zit. n. Mikos (2008), S.25.

¹⁰⁰ Mikos (2008), S.23.

¹⁰¹ Borstnar et. al. (2002), S.12.

können ihre literaturwissenschaftliche Heimat schwer leugnen.¹⁰² Vielfach wandte man das semiotische Modell des Sprachwissenschaftlers Ferdinand de Saussure dazu an, das er in seiner 1916 posthum publizierten Schrift „Cours de linguistique générale“ propagiert hatte. Dieses Vorgehen stellte sich jedoch als problematisch heraus,

da die Vergleichbarkeit von ‚verbaler Sprache‘ und ‚kinematographischer Sprache‘ nicht durch die Analogie der jeweils systemspezifischen ‚kleinen Einheiten‘ zu gewährleisten und auch die Übertragung eines sprachlichen Codes in einen filmischen Code nicht ohne weiteres möglich ist.¹⁰³

Mittlerweile ist die Filmwissenschaft dazu übergegangen, die Symbolik des Films meist mittels der Zeichenlehre von Charles Sanders Peirce zu beschreiben. Denn Peirce erreichte im Gegensatz zu Saussure eine Loslösung der Zeichenproblematik von der Sprache, indem er statt einer bipolaren eine triadische Relation zwischen Repräsentamen (materielem Zeichenkörper), Objekt und Interpretant (Wirkung im Bewusstsein des Interpreten) schaffte. Saussure hatte in seiner Konzeption zwischen dem Sprachsystem, der *langue*, und dem konkreten Sprechakt, der *parole*, unterschieden und somit das Wort zum Ausgangspunkt seines Modells benutzt. Demgegenüber betont Peirces Konzeption den *Zeichengebrauch* und ermöglicht durch die Einführung der schon erwähnten Größe des Interpretanten eine breitere Analysebasis.¹⁰⁴

2.3.2. Ikonische, indexikalische und symbolische Zeichen

Peirce unterscheidet in seinem Modell drei Arten von Zeichen, ikonischer, indexikalischer und symbolischer Art. Während ikonische Zeichen auf einem Abbildverhältnis bzw. Ähnlichkeit basieren und indexikalische Zeichen auf die Folge von etwas verweisen, versteht man unter symbolischen Zeichen solche, die durch Konventionen festgelegt wurden.¹⁰⁵ Weiters ist jedem dieser Zeichentypen eine bestimmte Semantik, Syntaktik sowie Pragmatik inhärent. Die Syntaktik beschreibt die Bedeutung der einzelnen Zeichen, die Syntaktik bezeichnet die Regeln der Verknüpfung der Zeichen, die Pragmatik meint wiederum Ziele und Absichten der Zeichennutzung.¹⁰⁶ Folgen wir Biechele, so haben wir es beim Medium Film mit der „Implementation“ dieser drei klassischen Zeichenarten zu tun:

Film mischt das Zeichenrepertoire, verwendet vor allem ikonische Zeichen (bildhafte Wiedergabe von Protagonisten und Artefakten in einer konkreten Raum-Zeit-Konstellation, dabei Farben, Licht u.v.a.),

¹⁰² Vgl.: Faulstich (1988), S.15.

¹⁰³ Kanzog (1997), S.21.

¹⁰⁴ Vgl.: Kanzog (1997), S.22.

¹⁰⁵ Vgl.: Peirce (1903); (1983), S.64ff. zit. n. Biechele (2007), S.195.

¹⁰⁶ Vgl.: Biechele (2007), S.195-196.

akustische Zeichen, die Symbolisches wie Ikonisches assoziieren lassen (Sprache/Verbales und Paraverbales, Geräusche, Musik, Stille ...) sowie indexikalische Zeichen, die, insbesondere in diesem Medium, als Mittel der Steigerung und Aufrechterhaltung von Spannung, kombiniert mit jedem anderen Zeichentyp Verwendung finden.¹⁰⁷

Wie Film diese unterschiedlichen Zeichen nutzt und verbindet, wird durch die filmischen Codes und deren Verknüpfung bestimmbar.¹⁰⁸

2.3.3. Filmische Codes

Der Begriff „Code“ meint „die Regel der Verknüpfung von Zeichen und ihrer Bedeutung, die einem jeweils mehr oder minder großen Kreis von Kommunikationspartnern bekannt ist“¹⁰⁹. Da die Verbindlichkeit von Zeichenbedeutungen geregelt ist, verstehen sich die BesitzerInnen oder TeilhaberInnen der Codes mühelos. Damit ein Film verstanden werden kann, muss dieser demnach Codes nutzen bzw. visuell wahrnehmbare Gegenstände abbilden, die schon vorher gesellschaftliche Bedeutung erlangt haben, das heißt codifiziert waren. Durch die filmische Operation werden diese Gegenstände interpretiert, kombiniert und in andere Kontexte gesetzt. Filmische Darstellungsmittel modifizieren also bereits codifizierte Wirklichkeitsaspekte. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass auch informelle Kommunikationsakte wie Mimik und Gestik auf Codes beruhen, da sie sonst nicht verstehbar wären. Schon die Auswahl der abgebildeten Gegenstände des Films referiert auf Konventionen bzw. kulturell-soziale Codes wie den Status der Symbole oder stilistische Codes wie z.B. den Stil eines Genres. Diese Konventionalität des Films regelt aber auch dessen Verstehbarkeit. Zur ungefähren Bestimmung eines Allgemeinheitsgrades der Codes unterscheidet Bitomsky eine Reihe von Codes, die ebenso außerhalb des Films existieren, von diesem aber übernommen, überformt und spezialisiert werden. In seiner Konzeption differenziert er singuläre aktuelle Zeichen, allgemeine kulturelle Codes, spezielle kulturelle Codes und filmspezifische Codes und Zeichen. Alle diese Kategorien können auf vier verschiedenen Ebenen untersucht werden: In Bezug auf die Figuren, die Handlung bzw. den Plot, den Schauplatz, Ort oder Raum und die Ausstattung der Objekte.¹¹⁰ Bitomsky geht also von einer Vielzahl genutzter Codes aus, die aus der Vielfalt des cinematographischen Ausdrucksmaterials entsteht.¹¹¹ Auch Metz betont das Zusammenspiel der unterschiedlichen Codes im Film, die festlegen, wie der/die ZuschauerIn zu seiner Bedeutung gelangt. Ähnlich

¹⁰⁷ Biechele (2007), S.196.

¹⁰⁸ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.16.

¹⁰⁹ Kuchenbuch (2005), S.93.

¹¹⁰ Vgl.: Bitomsky (1972), S.39.

¹¹¹ Vgl.: Moeller (2007), S.112.

wie in Bitomskys Konzeption unterscheidet er – in vereinfachter Form – sowohl spezifisch filmische Codes (wie die Montage) als auch solche, die nicht spezifisch filmischer Natur sind und zum Feld der Allgemeinkultur gerechnet werden müssen (z.B. die Beleuchtung).¹¹² Die Wirkung bzw. das Verständnis von Filmen ergibt sich folglich aus dem Zusammenspiel dieser verschiedenen Codes, die miteinander einen Bedeutungskomplex schaffen. Er macht deutlich, dass „kinematographische Sprache“ niemals für sich stehen kann, sondern immer über „Bedeutungsrelationen kultureller, sozialer, stilistischer oder perzeptiver Art“ vermittelt wird. Diese Relationen, oder Codes, werden als Teil einer *außerfilmisch* entstehenden Ikonologie beschrieben.¹¹³

Bezogen auf den Einsatz des Films im Fremdsprachenunterricht bedeutet dies, dass es durch die Eigenschaften sowohl der speziellen kulturellen, das heißt der nicht filmischen Codes, die auf Außerfilmisches verweisen, als auch der filmspezifischen Codes und Zeichen, zu divergierenden Interpretationen bzw. Wirkungsweisen bei dem/der fremdsprachigen RezipientIn kommen kann. Denn diese werden von LernerInnen aus unterschiedlichen Herkunftsländern unter Umständen stark divergierend entschlüsselt. Umberto Eco macht diesen Aspekt der Kulturgebundenheit bei der Dechiffrierung eines Filmes in seiner Konzeption der Semiotik des Films besonders deutlich, indem er die Dominanz der ikonischen Codes des Filmbildes und die damit verbundenen Konnotationen auf RezipientInnenseite betont.

2.3.3.1. Ecos ikonische Codes

Nach Eco besteht das bewegte Bild hauptsächlich aus ikonischen Codes. Diese sind die bedeutungstragenden Schichten, aus denen dieses zusammengesetzt ist, und sie transformieren durch Linien und Formen reale Objekte in grafische Zeichen. Das geschieht auf der Basis von Erkennungs-codes, welche Mittel oder Strategien sind, um in der Realität existierende Objekte mit Hilfe von Erkennungsrastern zu klassifizieren und in bekannte Schemata einzuordnen. Ikonische Codes bestehen laut diesem Modell aus ikonischen Figuren, ikonischen Zeichen, ikonischen Aussagen sowie ikonographischen Codes. Für uns bedeutend sind vor allem die ikonographischen Codes, unter denen der Semiotiker bestimmte kulturelle Codes versteht, da diese der denotativen¹¹⁴ ikonischen Aussage eine zusätzliche konnotative¹¹⁵ Bedeutung geben. Denn sie enthalten komplexe konventionalisierte Aussagen.

¹¹² Vgl.: Monaco (2000), S.180 ff.

¹¹³ Schnell (2000), S.174.

¹¹⁴ Denotativ meint nur den begrifflichen Inhalt, die Kernaussage eines Zeichens betreffend. (Vgl.: Duden (2003), S.312).

¹¹⁵ Unter „konnotativ“ versteht man die assoziative, emotionale, stilistische und wertende Nebenbedeutung/ Begleitvorstellung eines Zeichens betreffend (Vgl.: Duden (2003), S.744).

Die Ausführungen Ecos wiederum vor allem in Bezug auf den Fremdspracherwerb von Bedeutung, da erneut erkennbar wird, dass (Film)-Sehen vor allem ein kulturell beeinflusstes Phänomen ist (vgl. Kap. 2.4.1.1.), in dessen Rahmen die Aktivierung von kulturellem Wissen für das Verstehen des Films eine unverzichtbare Voraussetzung darstellt.¹¹⁶ Eco macht wie Bitomsky, Metz und Kuchenbuch ebenfalls die Relevanz der persönlichen Erfahrungen des Sehens deutlich. Jene beruht darauf, dass die Erlernung der Codes, die zur Decodierung des Filmbildes dienen, schon in der frühen Kindheit beginnt und die Zeichensysteme ja auch außerhalb des Films vorhanden und älter als dieser selbst sein müssen.¹¹⁷ Auf diese beiden äußerst relevanten Aspekte, des kulturgeprägten Blicks und der persönlichen Komponente des Sehens, wird, wie gesagt, noch mehrfach eingegangen.

2.3.4. visuelle und akustische Zeichen

In diesen bisher genannten semiotischen Konzeptionen wird vor allem der visuelle Aspekt des filmischen Zeichens betont. Eine ebenso große Relevanz stellen akustischen Zeichen des audiovisuellen Mediums dar. Akustische Zeichen werden im Gegensatz zu *ikonisch-visuellen Codes* wie Bild und Schrift meist als *auditive, tonale Codes* bezeichnet und beinhalten, wie schon erwähnt, jeglichen Klang, der im Film auftaucht, also neben Sprache auch alle Geräusche sowie Musik.¹¹⁸ Diese akustischen Zeichen im filmischen Text dienen meist dazu, die visuellen, die Einzeleinstellungen, in einen für den/die RezipientIn nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen, damit unabhängig bzw. zusätzlich zu semantischen Gesichtspunkten der Film als Einheit erlebt werden kann.¹¹⁹ Das kann auch nur durch den Einsatz von Musik geschehen, die im Übrigen starke Emotionen und Stimmungen zu evozieren vermag, was besonders in Bezug auf kognitive Lernmodelle, die den Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognition bzw. Lernerfolg sehen, besonders relevant ist (vgl. Kap. 3.3.).

2.3.4.1. Sprache und Bild

Der Zusammenhang von Sprache, das heißt Monologen und Dialogen im Film, und Bild wird von dem/der RezipientIn meist unbewusst wahrgenommen. Im Spielfilm verschmelzen Bild und Ton zudem meist wie im alltäglichen Leben zu einem einheitlichen Sinngebilde. In diesem Fall sprechen wir von einem simultan angelegten Text, da sich die sprachlichen

¹¹⁶ Vgl.: Kanzog (1997), S.24.

¹¹⁷ Vgl.: Eco (2002), S.259.

¹¹⁸ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.16.

¹¹⁹ Vgl.: Rauh (1990), S.98-99.

Zeichen auf etwas gleichzeitig zu Sehendes beziehen. Referieren diese aber auf etwas vorher oder nachher Gezeigtes, spricht man von einem *asimultan* angelegten Text.

Für den Fremdsprachenunterricht gilt, dass *simultan* angelegte Hör-Seh-Texte im Unterricht vorzuziehen sind, das heißt eine mögliche große Deckung zwischen Ton und Bild vorhanden sein sollte: „Im didaktischen Idealfall illustriert das Bild genau das Gesagte, wodurch auch sprachlich stark geforderte Zuschauende Handlung, Emotionen usw. grob verstehen können.“¹²⁰

Diese Beschreibung des Zusammenhangs von Sprache und Bild basiert auf einem *raum-zeitlichen* Kontext, akustische und visuelle Zeichen lassen sich aber auch in einer *qualitativen* Beziehung, die von der eben beschriebenen raum-zeitlichen unabhängig ist, sehen. Diese gibt an, ob diese unterschiedlichen Zeichen einander semantisch – oder auch syntaktisch – ergänzen oder in ihren Aussagen divergieren. So kann sich das Bild mitunter dem Gesprochenen entziehen, es kann aber auch Parallelität vorherrschen.¹²¹ Wieder kann eine solche Divergenz im Fremdsprachenunterricht vor allem auf inhaltlicher Seite zu negativen Interferenzen bei den Lernenden führen, durch Ergänzung des Seh- und Hörkanals jedoch wiederum auch zu positiven, was sich ein/e FremdsprachenlehrerIn jeden Falles bewusst machen sollte.¹²² Wegen dieser potenziellen Überforderung der Lernenden schlägt Brandi als Erleichterung zunächst eine Trennung der beiden Kanäle im Unterricht vor (vgl. Exkurs 3, Kap. 4). Generell ist der Ton für den/die Rezipierenden von besonderem Wert, da er über das Bild hinaus Informationen beisteuern kann und muss und uns somit mehr mitteilt, als wir tatsächlich sehen können:

Ton ist also deshalb so wichtig, weil er einen Beitrag zur Geschichte leistet, ohne irgendwelchen Raum in Beschlag zu belegen. Ton unterstützt die Aktion, ohne sie zu verlangsamen oder in irgendeiner Weise zu beeinträchtigen.¹²³

Diese Eigenschaft stellt vor allem im Fremdsprachenunterricht ein nicht zu unterschätzendes Potenzial in Bezug auf den Verstehenserfolg dar, wirken doch Bilder auf das Verstehen des Verbaltextes und dieser auf das Verständnis von Bildern ein. Ohler und Batz postulieren hierbei sogar die These, dass gesprochene Texte, tonale Codes stärker auf visuelle Zeichen, also das Bild, semantisierend wirken würden als umgekehrt, wobei sie betonen, dass diese Asymmetrie im muttersprachlichen Bereich in höherem Maße ausgeprägt sei.¹²⁴ Weiters macht die Beschreibung des auditiven Charakters filmischer Texte deutlich, wie komplex sich

¹²⁰ Weber (2003). S.206.

¹²¹ Vgl.: Rauh (1990), S.98ff.

¹²² Vgl.: Brandi (1985), S.9.

¹²³ Vale (2004), S.35.

¹²⁴ Vgl.: Ohler/Batz (1984), S.92.

das Zusammenspiel der Zeichen auf diesen unterschiedlichen Ebenen für den/die Rezipierende/n darstellt. Um filmische Texte, vor allem in einer Fremdsprache demnach begreifen zu können, muss der/die ZuschauerIn sowohl die Ton- als auch Bildebene verstehen und vernetzen können, das heißt beide Bereiche aufeinander beziehen und in einen semantischen Kontext bringen.

2.3.5. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet diese Fülle an unterschiedlichen Codes im Film, deren Semantik und Syntaktik in Bild und Ton sowie deren multiples Zusammenspiel, dass zwar einerseits „Räume für eine aktive, subjektive und kreative Interpretation sowie für ein entdeckendes, handlungsorientiertes Lernen mit Film“¹²⁵ geboten werden können. Andererseits muss man sich als Fremdsprachenlehrende/r bewusst sein, dass diese filmischen Codes, wie sich aus der kurzen Definition Kuchenbuchs schlussfolgern lässt, durchaus stark kulturgebunden sein können und damit das Verständnis des Filmes eventuell behindert werden kann, sofern dies nicht im Unterricht thematisiert wird, sei es durch eine konkrete didaktische Filmanalyse (vgl. Kap. 4.8.) oder durch unterschiedliche Aufgaben und Übungen vor, während und nach dem Filmsehen, die auf die Thematisierung dieser Aspekte zielen.

Diese Vielschichtigkeit, die dem Medium auf semiotischer Ebene gegeben ist, und die damit verbundenen komplexen Rezeptions- und Interpretationsbedingungen werfen die Frage auf, auf welche Weise Film im Fremdsprachenunterricht am effektivsten Verwendung finden kann. Die Ausführungen machen deutlich, dass Übungen, die sich auf geschriebene Sprache beziehen, keines Falles einfach auf audiovisuelle Texte übertragen werden können, obwohl Filme ebenfalls textuellen bzw. semiotischen Charakter besitzen.

Doch Lernen mit Film bedeutet vor allem, sehen zu lernen, was eine Kompetenz im Umgang mit dem Medium zu erhalten, meint. Für Lehrende heißt dies, den Lernenden „vielfältige Möglichkeiten zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen“ zu bieten – und das von Anfang an – und „handlungsorientierte Aufgaben, die Beobachtungen in Bezug auf verschiedene Zeichenkonstellationen des Films auslösen, [zu] steuern und in einem gemeinsamen Diskurs [zu] interpretieren und zusammen[zufügen]“¹²⁶.

Methodisch sollte konkretes Wissen um filmische Zeichen vermittelt werden, denn besonders dieser semiotische Status des Films evoziert „Aufgabenstellungen für das Entdecken des Besonderen, das Hinterfragen der Art und Weise des filmischen Erzählens“ und ermöglicht

¹²⁵ Biechele (2008), S.107.

¹²⁶ Biechele (2007), S.196-197.

„handlungsorientiertes Lösen von Aufgaben in verschiedenen Sozialformen“¹²⁷. Auch Schwerdtfeger forderte schon 1989 besondere filmspezifische Übungen, die „neue und breite sprachliche Tätigkeiten“¹²⁸ der LernerInnen verlangen sollten. Es kann sich als besonders spannend herausstellen, die Illusion einer Realität, die ein Film mittels des Zeichengebrauchs aufbaut, gemeinsam zu erkennen und zu hinterfragen bzw. zu diskutieren, um eine neue Aufmerksamkeitshaltung gegenüber filmspezifischer Verfahren zu erhalten, Wirkungsweisen besser zu verstehen und dies durch den Transfer in andere, sprachliche Codes zu kommunizieren und zu diskutieren.

2.4. Filmwirkung

Filme erzielen ihre Wirkung durch das komplexe Zusammenspiel von Zeichen bzw. deren Verknüpfung in Form von Codes, die auf Außerfilmisches verweisen. Auf materieller Basis bestehen Filme auf der anderen Seite gleichzeitig aus vielen Einzelbildern, die in so rascher Abfolge zerlegt und zusammengesetzt werden, dass für den/die BetrachterIn eine optische Illusion kontinuierlicher Handlungsabläufe entsteht. Diese kommt der realen Wahrnehmung sehr nahe. Seit den 1920er Jahren wird dieser authentische Eindruck durch verschiedene Prozedere, die Bild mit Ton kombinieren, noch verstärkt. So überlappen sich ständig vier Zeichensysteme: das Bild, die Bildbewegung und Bildfolge, die Sprache und der Ton.¹²⁹ Aus dem Zusammenspiel dieser Elemente entsteht im Wesentlichen die Filmwirkung, da durch die Kombination die Filmzeichen eine Bedeutung erlangen, die der/die Betrachtende im Laufe seiner/ihrer Seherfahrung zu verstehen lernt. Des Weiteren werden Filme immer in einer bestimmten Absicht des/der Regisseurs/Regisseurin gemacht, der/die sich der genannten Mittel bedient, um spezielle Reaktionen bei dem/der Rezipierenden zu evozieren. Er/sie zielt auf das Vorwissen des/der Betrachtenden in Bezug auf filmische Zeichen und Zeichenkombinationen ab, was den RezipientInnen oft nicht bewusst ist.¹³⁰

Der Film vermittelt also meist *eine* dominierende Bedeutung (*preferred reading*), die vor allem mit filmwissenschaftlichem Instrumentarium nachgewiesen werden kann, obwohl das Medium polysem ist, das heißt eine Fülle von Bedeutungen in sich trägt, die je nach Betrachtendem/Betrachtender aktualisiert werden. Daraus ergibt sich, dass die Bedeutung eines Films bzw. die Filmwirkung einerseits im Medium selbst angelegt ist, andererseits im Einzelfall von dem/der Rezipienten/Rezipientin konstruiert wird. Die Frage, welche

¹²⁷ Biechele (2008), S.108.

¹²⁸ Schwerdtfeger (1989), S.16.

¹²⁹ Vgl.: Rußegger (2003), S.17.

¹³⁰ Vgl.: Schwerdtfeger (1989), S.16-17.

Bedeutung bei der jeweiligen Wirkung eines Films auf den/die Betrachtenden vorherrschend ist – die, die im Film angelegt ist oder im Einzelfall konstruiert wird –, kann nur schwerlich eindeutig beantwortet werden. Folgt man Borstnar et al. dürften sogar subversive – im Gegensatz zu affirmativen – Lesarten von Filmen immer in Abhängigkeit von ideologisch dominanten Lesarten bestimmt werden.¹³¹ Doch auch wenn

mediale Produkte von einer bevorzugten Sinnstruktur dominiert werden, so enthalten sie immer auch Widersprüche und Mehrdeutigkeiten, nicht zuletzt aufgrund der potenziellen Mehrdeutigkeit von Bildern überhaupt.¹³²

2.4.1. Polyvalenz des Bildes

Wie sich gemeinhin in unserem Alltag beobachten lässt, stellt das Visuelle in unserer Kultur den entscheidenden Modus der Kommunikation dar. Dabei haftet Bildern, die erzählen, unterhalten, dokumentieren, werben, überzeugen oder animieren können, der Anschein universeller Verstehbarkeit an, weil sie ein *vermeintlich* analoges Modell der Welt darstellen. Dieses bedarf scheinbar keiner Übersetzung und schließt sich den jeweiligen Betrachtenden ohne Vorwissen und Kompetenzen an. Es macht ihnen die Welt angeblich direkt sichtbar und zugänglich. Wie in der Beschreibung der unterschiedlichen Zeichen und Codes und ihrer kulturellen Verankerung deutlich wurde, ist das Bild, das als Zeichensystem nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten organisiert ist, keinesfalls universell und allgemein verstehbar.¹³³ Vielmehr ist es im Gegensatz zum Wort, das in seiner Bedeutung festgelegt ist, mehrdeutig oder, wie Doelker betont, offen.¹³⁴ Diese Eigenschaft stellt auch ein bedeutendes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht dar, können Bilder doch genau auf Grund dieser ihnen inhärenten unzähligen Interpretationsmöglichkeiten als wertvoller Kommunikationsimpuls dienen, der neben dem Sprechen wiederum das Seh-Verstehen zu trainieren vermag. Die angesprochene Eigenschaft der Polysemie von Bildern hängt vor allem mit der Beschaffenheit des Bildes an sich zusammen.

Als Ort der Repräsentation vergegenwärtigt es ein an sich abwesendes Phänomen und konstruiert die Fiktion einer Präsenz des Dargestellten – hier wird wiederum die beschriebene semiotische Dimension des *Ikons* erkennbar. Somit führt es einen radikalen Bruch in die Welt ein, da dem aktiven Weltzusammenhang etwas hinzugefügt wird, was gerade keinen unmittelbaren Kontakt besitzt. Der Rahmen als gekennzeichnete Nahtstelle dieses Bruches

¹³¹ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.18-19.

¹³² Borstnar et al. (2002), S.19.

¹³³ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.85.

¹³⁴ Vgl.: Doelker (1997), S.58.

zeigt die Diskontinuität zwischen Bild und Umgebung an. Er kann deutlich akzentuiert – durch einen Vorhang im Kinosaal – oder in verschiedenen Abstufungen reduziert sein, was die Illusion eines kontinuierlichen Übergangs zwischen Bild und Nicht-Bild befördert. Das Bild konstituiert sich innerhalb dieses Rahmens nun nach eigenen Strukturgesetzen, die in keinerlei Äquivalenzbeziehung zu den Strukturen der Umgebung stehen. Als geschlossenes Ganzes, das nach eigenen Gesetzen strukturiert ist, erhält das Bild somit seinen internen Zusammenhang, eine Kohäsion.

Dieser Zusammenhang der Bildelemente ist aber kein natürlich gegebener, denn die „Bildelemente stehen in jedem Fall in einer konstruierten, organisierten und künstlichen Verbindung“¹³⁵. Da Bilder aus verschiedenen Elementen aufgebaut sind, ergibt sich die erste Schwierigkeit für den/die BetrachterIn, diese einzelnen, konstruierten Elemente zu unterscheiden und gleichzeitig das Bild als Ganzes wahrzunehmen.

2.4.1.1. Bilder lesen

Das Lesen eines Bildes läuft ergo zweioperational ab, die Wahrnehmung der Ganzheit wird von einem Wahrnehmen der Einzelzeichen begleitet. Im Bild manifestieren sich also Sinn und Bedeutung, die konkrete Erscheinung lässt sich demzufolge als eine Auswahl genau *einer* Variante verschiedener Möglichkeiten beschreiben. Somit ist die „Differenz zwischen jenen nicht gewählten Möglichkeiten und der aktualisierten Form (...) bedeutungstragend und damit sinnhaft“¹³⁶.

Das Bild will kommunizieren und kann dies, je nach BetrachterIn, auf verschiedene Art und Weise. Durch diese ihm inhärente Eigenschaft der Mehrdeutigkeit können die Bedeutungskomplexe unterschiedlich gewichtet abgerufen werden, je nach konkretem situativen bzw. kommunikativen Situationszusammenhang.¹³⁷ Diesen Prozess der Bildentschlüsselung beschreibt Doelker als subjektive Bedeutungskonstitution und als erste von drei Phasen innerhalb des Bilder-Leseprozesses, die dem/der Betrachtenden am nächsten liegt und unmittelbar Assoziationen bzw. Konnotationen auslöst.

Die beiden anderen Phasen ergeben sich für den Autor durch die inhärente und die intendierte Bedeutung des Bildes. Während die inhärente Bedeutung semantisch gesehen die größtmögliche und unabhängig von den Intentionen des/der Bildmachers/Bildmacherin ist, meint letztere explizit die semantische Absicht des/der Urhebers/Urheberin.¹³⁸ Diese drei Bedeutungsebenen wirken wiederum ineinander. Es darf aber auch nicht außer Acht gelassen

¹³⁵ Borstnar et al. (2002), S.86.

¹³⁶ Borstnar et al. (2002), S.98.

¹³⁷ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.87.

¹³⁸ Vgl.: Doelker (1997), S.146-150.

werden, dass das Lesen eines Bildes nicht nur auf persönlichen Faktoren auf Seiten des/der Betrachtenden als auch des/der Produzierenden beruht. Vielmehr ist es auch von gesellschaftlichen bzw. kulturellen Prozessen geprägt, wie wir unter anderem durch Ecos semiotische Analyse festgestellt haben.

2.4.1.2. Die Kulturgeprägtheit des Blickes

Die Eigenschaft des Bildes, automatisch Sinn zu stiften, geht einher mit unseren kulturell geprägten und somit (westlich) determinierten Erfahrungen, unterbewusst Akzentuierungen vorzunehmen, die schon vor dem Erscheinen eines Bildes dem potenziellen Raum dieses Bildes gewisse Eigenschaften zuschreiben. Beispiele dafür sind: Unten ist wichtiger als oben, links bedeutender als rechts, unten ist fest, oben hingegen beweglich etc. Hinzu kommen noch andere Elemente wie die Wirkung der Farben, der Mehrfachbelichtungen sowie der Materialstruktur auf Seiten der Bildebene, die als latente Faktoren dem Bild Bedeutung geben. James Monaco unterscheidet diesbezüglich mehrere Ebenen innerhalb der Komposition des Filmbildes, die sowohl auf Seiten des/der Regisseurs/Regisseurin als auch auf der des/der Betrachters/Betrachterin kulturell geprägt sind. Neben der Bildebene, die sich mit dem Bildaufbau beschäftigt, nennt er die Geographie des Raumes und die Tiefenwahrnehmung als bedeutende Aspekte bei der Wahrnehmung.¹³⁹ Unsere Perzeption ist demzufolge von vielerlei Aspekten bestimmt und daher von verschiedenen Faktoren abhängig. Sie ist sowohl sozial vermittelt als auch durch persönliche Erfahrungen, gesellschaftliche Stellung, Bildung, Erziehung, aktuelle Anlässe und Stimmungen geprägt.¹⁴⁰ Das Sehen ist somit kein naives, voraussetzungsloses Sehen, sondern nur eines, das die Gegenstände sofort in einen Zusammenhang bringt und diese auch direkt mittels verschiedener Faktoren bewertet.¹⁴¹ Diese Feststellungen münden in der innerhalb der *cultural studies* propagierten Theorie der *visual culture*, die betont, dass die Praktiken des Sehens historisch gewachsen sowie sozial geprägt und unser Blick, das heißt im Folgenden natürlich auch die jeweilige Filminterpretation bzw. Filmwirkung, kulturell bedingt sind. Gegenstand der Theorie ist Visualität, das heißt „die dialektische Beziehung zwischen biologisch bestimmter Sinneswahrnehmung und kulturellen Sehgewohnheiten“¹⁴². Oft wird in der Forschung sogar zwischen Sehen und Visualität unterschieden, so bezeichnet Sehen dabei das unwillkürliche, durch die Biologie des menschlichen Auges bedingte

¹³⁹ Vgl.: Monaco (2000), S.190/ 194ff.

¹⁴⁰ Vgl.: Maier (1998), S.86.

¹⁴¹ Vgl.: Lange (2007), S.50.

¹⁴² Seidl (2007), S.38.

Umgebungssehen,¹⁴³ während unter Visualität kulturell bedeutsames Sehen verstanden wird. Man sollte sich deshalb vor allem als Lehrende/r im Fremdsprachenunterricht bewusst sein, dass nicht jeder/jede RezipientIn filmische Inhalte auf die gleiche Weise sieht und versteht. Denn:

Bildwirkung, Bildsprache und Bildästhetik funktionieren nach Regeln und Konventionen. Bilder sind sowohl geprägt durch die Visualität der bildproduzierenden Kultur, als auch durch jene der bildrezipierenden Kultur. Innerhalb der Spannung zweier Visualitäten vollzieht sich Seh-Verstehen im Fremdsprachen- und Fremdkulturunterricht.¹⁴⁴

Um noch einmal auf die persönlichen Faktoren, die das Sehen ebenso beeinflussen, zurück zu kommen, sei erwähnt, dass dies schon den Beginn der Entschlüsselung determiniert. Das kann man an der Art bemerken, wie wir uns einem Text nähern, sei dies ein schriftsprachlicher oder audiovisueller. Wir können so je nach Interesse natürlich auf ganz unterschiedliche Weise entweder global, selektiv oder detailliert wahrnehmen, je nach dem, was das Ziel der Dechiffrierung darstellt.¹⁴⁵

2.4.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Da man im Unterricht auf mehreren Ebenen nicht mit einer einheitlichen Wahrnehmung der Lernenden rechnen kann, ergibt sich für Monika Seidl daraus das didaktische Ziel, „Darstellungskonventionen, Mitteilungsabsichten und Perspektiven der eigenen Kultur zu erkennen, zu vergleichen und zu entschlüsseln“¹⁴⁶, um im Folgenden auch bzw. überhaupt in der Lage sein zu können, visuelle Repräsentationen aus der Perspektive des/der anderen sehen zu können. Dallwitz dagegen betont in Bezug auf methodische Konsequenzen aus den Wirkungen der – kulturell bedingten – Bildkomposition und ihrer Entschlüsselung, dass „die Einbeziehung der Bildkompositionselemente über die einzelnen filmischen Termini zur Klärung der Erzählstrukturen und damit zur Erschließung der Bildaussage beitragen“¹⁴⁷. Sie schlägt konkrete filmanalytische Aufgaben vor, um in Folge den audiovisuellen Text besser bzw. mehrdeutiger entschlüsseln zu können (vgl. Kap. 4.8.). Damit könnte wiederum Seidls formuliertes didaktisches Ziel, zuerst die eigenen Sehgewohnheiten zu erkennen, um im Anschluss im Stande zu sein, andere Sichtweisen besser zu verstehen, verfolgt werden.

¹⁴³ Vgl.: Kebeck (2006), S.80. zit. n. Seidl (2007), S.38.

¹⁴⁴ Seidl (2007), S.42.

¹⁴⁵ Vgl: Brandi (1985), S.9-10.

¹⁴⁶ Seidl (2007), S.42.

¹⁴⁷ Dallwitz (1989), S.62.

Die Forderung nach filmanalytischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht geht demnach mit Reflexion und Einsicht der eigenen und fremden Kultur gegenüber einher, was ein wichtiges Potenzial des Einsatzes von Film im Unterricht generell darstellt.

Nach Wolfgang Schörkhuber sollte sich ein analytischer Zugriff deshalb auch nicht auf ästhetische Beschaffenheit, Art und Funktionsweisen von Filmen beschränken, sondern „Verstehensprozesse hinsichtlich kultureller Bedeutungs- und Wertsysteme und deren Funktionieren“ ermöglichen, „wobei das verstehende Individuum sich selbst und den Film als Teil der kulturellen Zirkulation von Bedeutungen und Werten in sozialen Kontexten begreift“¹⁴⁸. Brandi betont des Weiteren, vor dem Filmsehen einen Erwartungshorizont der Lernenden aufzubauen, um eine thematische Einstimmung und somit gezieltes Interesse zu schaffen. Sie unterstreicht, die Erwartungen des/der Einzelnen nicht in der Unterrichtseinheit konkret zu thematisieren. Jedoch kann diese Vorgehensweise auch durchaus kritisch betrachtet werden, da somit die wertvolle Gelegenheit verschenkt wird, sich einerseits mit den eigenen Vermutungen und andererseits mit denen der KollegInnen auseinanderzusetzen und dadurch vor allem nach dem Filmerlebnis tiefgreifendere Beobachtungen der eigenen Wahrnehmung bzw. ihrer Konvention anstellen und wiederum in der Gruppe thematisieren zu können.

2.5. Filmverarbeitung

Filme können von RezipientInnen verstanden werden, da sie erstens außerfilmisch präsentierte Zeichen bzw. Codes nutzen, diese repräsentieren und transformieren und zweitens, weil sie zum Wissen der RezipientInnen hin geöffnet sind. Dieses Wissen muss jedoch differenziert werden, denn es gibt verschiedene Wissensformen, die RezipientInnen anwenden können, um einen Film zu verarbeiten. Zur näheren Erklärung eignet sich das methodisch orientierte Prozessmodell Barbara Biecheles, die sich wiederum auf Peter Ohlers Konzeption der Filmverarbeitung beruft. Dieser entwarf einen Theorieansatz der Filmverarbeitung, des Wahrnehmens und Verstehens von Film im Paradigma der kognitiven Psychologie.

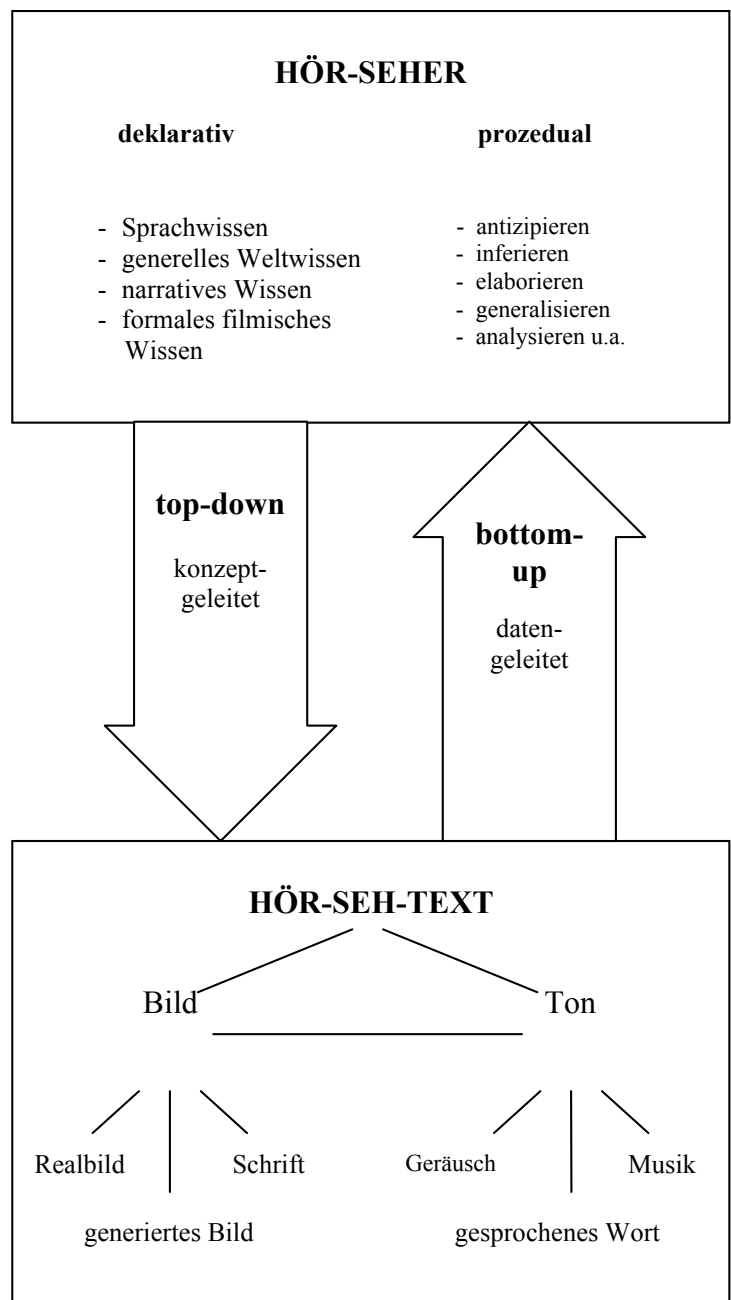
Er beschrieb den Prozess des Filmverstehens im Schemaansatz des *top-down*- und *bottom-up-processing*:¹⁴⁹

¹⁴⁸ Schörkhuber (2003), S.14.

¹⁴⁹ Vgl.: Biechele (2006) S.315.

Das Modell macht deutlich, dass sich der Rezeptionsprozess audiovisueller Texte als aktives Verfahren, das sowohl konzept- als auch datengeleitet ist, verstehen lässt. Einerseits sendet der Hör-Seh-Text Daten bzw. Informationen in Form von unterschiedlichen Zeichen an den/die RezipientIn (vgl. Kap. 1.2.3.), andererseits interagiert das Vorwissen des/der Rezipierenden auf deklarativer Ebene¹⁵¹ fortwährend mit den eingehenden filmischen Stimuli und determiniert somit den Prozess – gemeinsam mit dem jeweiligen Interesse des/der Lernenden. Auch die vielseitigen Inferenzprozesse des/der Hör-Sehers/Hör-Seherin auf prozeduraler Ebene zeigen, dass der eingehende Input durch verschiedene kognitive Strategien wie Elaborieren, Antizipieren und Inferieren verarbeitet werden muss. Filmverstehen bzw. Hör-Seh-Verstehen ist demnach ein interaktiver Prozess zwischen Film und RezipientIn, der auf ZuschauerInnenseite bedeutet, sowohl

verschiedene Wissensbestände aufzurufen als auch unterschiedliche Strategien anzuwenden. Das betonte auch schon Ohler in seinem rezipientInnenorientierten Theorieansatz der



¹⁵⁰ Das Modell befindet sich im Text „Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts“ (2008), siehe Literaturverzeichnis.

¹⁵¹ Das Wissen des/der SprachennutzerIn auf deklarativer Ebene meint sowohl das explizite Sprachwissen, also das gesamte lexikalische Wissen des Sprachverarbeiters sowie das deklarative Weltwissen, in Form von Faktenwissen des Sprachverarbeiters. Es steht im Gegensatz zum prozeduralen Sprach- und Weltwissen. Während man unter prozeduralem Sprachwissen das jeweilige sprachliche Können versteht, bezieht sich das prozedurale Weltwissen auf das, was der/die SprachennutzerIn über das angemessene Verhalten in der jeweiligen Kultur weiß. (Vgl.: Wolff (2003), S.12ff.).

Filmverarbeitung, der die mentalen Operationen, die Prozesse der Verarbeitung und Speicherung des Films im Gedächtnis fokussiert.

2.5.1. Ohlers kognitive Theorie der Filmverarbeitung

Filmische Information gelangt dieser Konzeption folgend zuerst in konzeptuell unverarbeiteter Form bei der Enkodierung in modalitätsspezifische sensorische Kurzzeitspeicher. Danach gelangt sie in eine zentrale Verarbeitungsinstanz, dem zentralen Prozessor, der aber nur eine begrenzte Verarbeitungskapazität aufweist und somit jeweils nur eine gewisse Menge an Information in einer bestimmten Zeitspanne verarbeiten kann. Anschließend wird in der kognitiven Instanz die „*aktuale mentale Repräsentation* der filmischen Information“¹⁵² geleistet. In Ohlers Ansatz trägt diese den Namen Situationsmodell¹⁵³. Der momentane Zustand der Geschichte eines – konventionellen – narrativen Films wird also zumindest in ihren handlungstragenden Zügen während des Sehens mental in Form eines solchen Situationsmodells gespeichert. Diese episodenzugehörigen, narrativen Situationsmodelle repräsentieren damit nicht den audiovisuellen Text an sich, sondern die darin dargestellten Ereignisse, wie sie von den RezipientInnen in Abhängigkeit ihrer persönlichen Erfahrungen verstanden werden.¹⁵⁴

Das Modell setzt sich dabei aus der Verknüpfung der am stärksten im Vordergrund stehenden ProtagonistInnen, der Handlungsräume, das heißt Orten und Räumlichkeiten, in denen die Geschichte angesiedelt ist, und den verschiedenen Ereignissen zusammen. Es hilft RezipientInnen, ihre individuellen Lesarten basierend auf ihren Wissensbeständen zu entwickeln.¹⁵⁵ Die Suche nach geeigneten Szenarios bei der Informationsverarbeitung beginnt schon am Anfang derselben, da eine möglichst vollständige Repräsentation des gegebenen und erwarteten filmischen Materials angestrebt wird, und setzt sich während des gesamten Rezeptionsprozesses fort.

Die Qualität der Verarbeitungsprozesse hängt von diesen unterscheidbaren Wissensbeständen ab, die miteinander verknüpft sind.¹⁵⁶ Dadurch, dass die Wissensstrukturen aber nicht automatisch vorhanden sind, sondern erst erworben werden, können diese Geschichten im Kopf durchaus unterschiedlich ausfallen, weil jeder Mensch eine andere mediale Lerngeschichte erlebt und erfahren hat.¹⁵⁷ Diese Situation verschärft sich natürlich im

¹⁵² Ohler (1990), S.47.

¹⁵³ Vgl.: van Dijk / Kintsch (1983), zit. n. Ohler (1990), S.47.

¹⁵⁴ Vgl.: van Dijk (1983), zit. n. Leonhard, (1999), S.87.

¹⁵⁵ Vgl.: Hallász (1992), zit. n. Leonhard (1999), S.87.

¹⁵⁶ Vgl.: Biechele (2006), S.315.

¹⁵⁷ Vgl.: Mikos (2008), S.29.

Fremdsprachenunterricht, da der jeweilige gesellschaftliche bzw. kulturelle Kontext zumeist ein anderer ist. Ohler unterscheidet drei verschiedene Wissensbestände, die den filmischen Verarbeitungsprozess determinieren, da sie auf das Filmverstehen während der Informationsaufnahme und -entschlüsselung einwirken bzw. bestimmen. Diese Wissensbestände sind in Form von Schemata gespeichert, also generischen Datenstrukturen, „die vielschichtige Objekte, Situationen und Ereignisse als abstrakte Informationen in einheitlicher Form repräsentieren“. Sie sind demnach Wissensbestände, die überdauernd im Gedächtnis gespeichert werden und „Wissensatome“ in einen kohärenten Zusammenhang bringen, um „sie in einem einheitlichen Informationsformat“¹⁵⁸ zu repräsentieren. Als Strukturen und Prozeduren helfen sie, Sinn zu stiften und während der Informationsverarbeitung aktiv die „beste Information“ der wahrgenommenen Umweltinformation zu liefern. Ohler unterscheidet drei dieser in Form von Schemata gespeicherten Wissensstrukturen: das narrative Wissen, das Weltwissen und das Wissen um filmische Darstellungsweisen.

2.5.1.1. Das narrative Wissen

Unter dem Begriff „narratives Wissen“ werden unspezifische Wissensstrukturen über *typische* Plots, ProtagonistInnenrollen, Handlungsorte und -sequenzen im Rahmen *typischer* Genres verstanden. Gerade diese Form des Wissens spielt für die Art der Filmverarbeitung eine entscheidende Rolle, da es je nach Schema des für den/die Rezipierende/n typische Syntax von Geschichten hierarchisch organisiert ist.¹⁵⁹ Somit ist auch das narrative Wissen, wie unser eingeübter Blick, kulturell unterschiedlich konnotiert, weshalb es im Fremdsprachenunterricht folglich teilweise zu Missverständnissen bzw. Fehlverstehen oder Verarbeitungsproblemen seitens des/der Zuschauenden kommen kann. Dies stellt einen weiteren Grund dar, gerade im Fremdsprachenunterricht eine explizite Einführung in die Filmanalyse, das heißt in filmische Grundbegriffe und -eigenschaften zu verfolgen, um in Folge das Gesehene auch mittels eines Kulturvergleiches untersuchen zu können¹⁶⁰.

Dies betonte auch schon Monika Seidl als ein didaktisches Ziel im Rahmen der Theorie der *visual culture*.

¹⁵⁸ Ohler (1990), S.50ff.

¹⁵⁹ Vgl.: Ohler (1990), S.48.

¹⁶⁰ Vgl.: Biechele (2006), S.316.

2.5.1.2. Das Weltwissen

Das Weltwissen wiederum umfasst das generelle Wissen des/der Zuschauenden, das ihm/ihr ermöglicht, Schlussfolgerungen über das Nicht-Gezeigte zu ziehen und dieses dadurch semantisch zu vervollständigen. So müssen temporale Ellipsen mit Hilfe dieses Weltwissens gefüllt, Hypothesen gebildet und wechselseitige Bezüge hergestellt, antizipiert, assimiliert und inferiert werden können. Sind die notwendigen Vorwissensschemata nicht vorhanden, kann es auch hier durchaus zu Fehldeutungen oder Missverstehen kommen.¹⁶¹ (Ein Beispiel für diesen Wissensbestand ist z.B. das Wissen, dass man in einem Restaurant bezahlen muss und der Bedienung Trinkgeld geben sollte.)

2.5.1.3. Das Wissen über filmische Darstellungsweisen

Der Wissensbestand über filmspezifische Arten der Darstellung wie Einstellungsgrößen der Kamera, Montage, Schnitt, Musik, Toneffekte, Zooms etc. ist verantwortlich für das tiefere Verstehen und Verarbeiten filmischer Narration und schafft die Basis für die filmästhetische Wertung, das heißt die Beurteilung des audiovisuellen Textes. Dieses Wissen kann und soll – wie das narrative Wissen – laut Ohler von dem/der Lernenden in mehreren Schritten erworben werden, um das Gesehene vielschichtiger interpretieren zu können. Der Prototyp der Generierung unserer Erwartungen stellt der *Hollywood-Continuity-Stil* dar, da ein Großteil der Filme, die ein durchschnittlicher Rezipient/eine durchschnittliche Rezipientin im Laufe seines/ihrer Lebens gesehen hat, diesem Konstruktionsprinzip folgt.¹⁶² Hier wäre ein Beispiel, dass dramatische Musik ein spannendes Ereignis ankündigt.¹⁶³

2.5.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Wie Biecheles Modell bzw. Ohlers Konzeption deutlich machen, zeigt sich der Rezeptionsprozess audiovisueller Texte als aktives Verfahren, in dem unterschiedliche Wissensbestände des/der Rezipierenden stets mit der eingehenden filmischen Information interagieren. Der/die Zuschauende muss demnach auf prozeduraler wie deklarativer Ebene fortwährend unterschiedliche Strategien anwenden. Auf prozeduraler Ebene erweist sich besonders das Inferieren als wichtige Operation für das generelle Textverstehen, da Informationslücken oder schon erwähnte semantische Ellipsen ein durchaus beabsichtigtes dramaturgisches Verfahren darstellen, um eigene Strategien und persönliche Erfahrungen in den Verstehensprozess miteinzubeziehen. Film kann nun durch seine

¹⁶¹ Vgl.: Biechele (2006), S.316.

¹⁶² Vgl.: Ohler (1990), S.49.

¹⁶³ Vgl.: Mikos (2008), S.29.

Abbildungsmöglichkeiten und die Kombination von Bild und Ton sowie die Montage der Narrationsstruktur diese Inferenzprozesse positiv steuern, das heißt, Missverstehen somit in größerem Maße ausschließen als reine Schrift- oder Hörtexte, was ein weiteres Potenzial des Mediums darstellt.¹⁶⁴ So ergänze der Zuschauer laut Biechele

gewesene Handlungen, anzunehmende Motive und Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen, Wertvorstellungen von Protagonisten, die deren Verhalten steuern, Charakteristika von Figuren, nicht gezeigte Räume oder Zeitpunkte, in denen Handlungen stattgefunden haben müssen u.v.a., um das Geschehene zu vervollständigen sowie auszuweiten und für sich selbst zu Sinnhaftigkeit zu führen.¹⁶⁵

Biecheles Folgerung für den Fremdsprachenunterricht lautet, diese *top-down*-Prozesse vorzubereiten, sie zu sichern sowie durch Interaktion mit den filmischen Informationen durch spezielle Aufgaben in die Tiefe zu führen (vgl. Kap. 4.7.). Dabei sollte der/die Lehrende beachten, dass jeder/jede RezipientIn – wie schon erwähnt – einerseits über eine unterschiedliche Weltwissenskompetenz, andererseits über ein unterschiedliches Repertoire an narrativem bzw. filmspezifischem Wissen verfügt, weshalb vor allem Vorentlastungen geplant werden sollten. Denn bestimmte Aufgaben können den/die Lernende/n dazu befähigen, das jeweilige Vorwissen produktiv einzusetzen, das heißt in Situationen sozialen Lernens zu nutzen. Wiederum betont die Autorin hierbei die explizite Besprechung bzw. Thematisierung filmischer Darstellungsmittel bzw. deren Wirkung, was anhand von filmanalytischen Aufgaben – wie Beobachtungsaufgaben zur Bewusstmachung von Inhalt und dessen Umsetzung –, die sich speziell mit der dem Medium genuinen Sprache, der Aussagekraft und den verwendeten Stilmitteln beschäftigen, geschehen kann.¹⁶⁶ Und auch Schwerdtfeger hebt zum einen die Relevanz der Aneignung des filmwissenschaftlichen Vokabulars auf Lerner- und Lehrerseite als Voraussetzung einer tieferen Beschäftigung mit dem Medium an sich hervor, zum anderen betont sie die Kenntnis eines Mindestmaßes der Gestaltungsmöglichkeiten der FilmemacherInnen, durch die die Manipulation der Wahrnehmung durch einen Film erst wirklich beobachtet und damit fruchtbar umgegangen werden kann.¹⁶⁷

¹⁶⁴ Vgl.: Biechele (2007), S.199.

¹⁶⁵ Biechele (2007), S.199.

¹⁶⁶ Vgl.: Biechele (2007), S.198.

¹⁶⁷ Vgl.: Schwerdtfeger (1989), S.17-18.

3. Das Potenzial von Film im FSU

Der Einsatz des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht weist eine Vielzahl unterschiedlichen Potenzials und folglich Möglichkeiten für die didaktische Nutzung des Mediums auf. Biechele fasst diese wie folgt zusammen:

- die „veranschaulichte“ Landeskunde, das heißt Daseinsformen der/einer fremden Kultur in Bezug auf Normen, Wertvorstellungen, Konventionen etc. zu erleben
- die Möglichkeit einer kommunikativ-pragmatischen Spracherfahrung, nicht nur auf verbaler, sondern auch auf nonverbaler und paraverbaler Ebene
- das Angebot authentischer komplexer Situationen kommunikativen Handelns
- die Möglichkeit einer Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens als sechster Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht (vgl. Kap. 1.2.3.)
- die Aktivierung und Motivierung der Lernenden durch lerner- und inhaltsorientierte Auswahl eines reichen Medienangebots
- vielfältige Sprech-, Schreib- und Handlungsanlässe, die mit der Entwicklung von filmspezifischem Wissen, wie z.B. Wissen über Genres oder filmische Darstellungsweisen, einhergehen
- Medienerziehung und Entwicklung einer Medienkompetenz¹⁶⁸

Zusätzlich lassen sich zwei weitere Bereiche filmischen Potenzials im Fremdsprachenunterricht erwähnen, die durch die Nutzung des Filmes für den Unterricht fruchtbar gemacht werden können: einerseits die Möglichkeit zur Schulung der Phonetik und Aussprache¹⁶⁹, die der Eigenschaft des Films als authentischem Material mit authentischen Gesprächssituationen zu verdanken ist, und andererseits die affektevokative bzw. emotionsauslösende Wirkung audiovisueller Texte.

Diese ist ebenfalls im Lernkontext von großer Relevanz, da sich Emotionen äußerst positiv und effektiv sowohl auf die Aufnahme als auch auf die Speicherung und Wiedergabe neuer Wissensstrukturen auswirken, also in engem Zusammenhang mit Kognition bzw. Lernen stehen.¹⁷⁰

Im Folgenden möchte ich vor allem dieses Potenzial genauer besprechen, wobei der Schwerpunkt auf Landeskunde und Kulturverstehen (vgl. Kap. 3.1.), der Nutzung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Kap. 3.2.) sowie der durch den Film ausgelösten Emotionen als

¹⁶⁸ Vgl.: Biechele (2006), S.310-311.

¹⁶⁹ Vgl.: Niehoff (2005), S.1.

¹⁷⁰ Vgl.: Arnold (2002), S.14.

kognitionsförderndem Faktor, der sich stark auf Sprachhandeln bzw. Sprachlernen auswirkt, liegen soll (vgl. Kap. 3.3.).

3.1. Landeskunde und Kulturverstehen

Filme als Ausdruck kultureller Identität, die zu dieser nicht nur beitragen, sondern sie auch maßgeblich mitformen, bieten vor allem für den Fremdsprachenunterricht reichhaltige Möglichkeiten, landeskundliche Inhalte unmittelbar zu erarbeiten und den interkulturellen Blick zu erweitern. Denn in Filmen werden Menschen in unterschiedlichen komplexen kommunikativen Situationen gezeigt, die einen direkten – und zeitökonomischen – Zugang zu kulturellen Gepflogenheiten ermöglichen. Dadurch können die Lernenden für zahlreiche Aspekte des Zielsprachenlandes und natürlich der Zielsprache selbst sensibilisiert werden: „Keine Darlegung in einer Landeskundeneinheit kann diese Informationen, die eine tiefere Verankerung der Sprache in einer geographischen Realität voraussetzen, adäquat vermitteln“¹⁷¹, stellt Buttaroni fest und verweist auf die Möglichkeiten und Vorzüge authentischen Materials im Unterricht. Und auch Jane Sherman konstatiert: „A small amount of showing is worth hours of telling from a teacher or a coursebook“.¹⁷² Die ZuseherInnen sehen und erleben also immanent durch den audiovisuellen Text medial vermittelte Ausschnitte von Wirklichkeit¹⁷³ bzw. verschiedene Daseinsformen der Zielkultur und können dadurch in bestimmtem Ausmaß

normative und moralische ethische Regeln des Zusammenlebens, Wertvorstellungen und Konventionen der Zielkultur erkennen, deren Eigenheiten und soziale Rollen, Symbolsysteme und Weltbilder verstehen¹⁷⁴.

Das geschieht hauptsächlich durch die Figurenanalyse und deren Interaktion bzw. mittels unterschiedlicher Faktoren, die mit dieser zusammenhängen und im Zuge des Filmsehens automatisch und simultan wahrgenommen werden. Dazu gehören u. a. die gezeigte Kleidung, der Status der Personen, paralinguistische Faktoren wie Mimik und Gestik der Agierenden sowie Stimmungen und Gefühle oder Strategien und Konventionen der Kommunikation in Aktion, einschließlich Körpersprache wie Distanz, Nähe und Berührung.¹⁷⁵ Auch suprasegmentale Faktoren wie Alter und Geschlecht, vielleicht auch die Beziehung der Figuren zueinander, können ohne Schwierigkeiten erkannt werden. Des Weiteren werden

¹⁷¹ Buttaroni (1995), S.37.

¹⁷² Sherman (2003), S.2-3.

¹⁷³ Vgl.: Nold/Steffenhagen (2005), S.259.

¹⁷⁴ Biechele (2008), S.110.

¹⁷⁵ Vgl.: Erdmenger (1997), S.128.

verschiedene Örtlichkeiten, Räume, Landschaften, Umgebungen etc. präsentiert, und Sprache wird in ihrem *social setting*, der spezifischen *social situation* sowie dem *social event* erfahrbar. Dadurch wird neben der impliziten Vermittlung landeskundlichen Wissens, vor allem die Möglichkeit geboten, Sprache in ihrem pragmatischen Kontext zu erleben und in Folge eine pragmatische Kompetenz auszubilden. Diese im täglichen Leben benötigte Eigenschaft beschreibt Biechele als besonders relevant im Bereich Deutsch als Zweitsprache.¹⁷⁶ Jedoch soll hier erwähnt werden, dass die Ausbildung einer solchen Kompetenz ebenso im Bereich Deutsch als Fremdsprache bedeutend ist und gefördert werden soll.

3.1.1. (Sprachliche) Authentizität

Neben dem Aufzeigen von kulturellen Eigenarten, Gewohnheiten, Bräuchen oder Sitten der Zielkultur ist ein weiterer Vorteil von Filmen die Authentizität der Sprachbenützung. Zwar liegt jedem Film irgendeine Form von Drehbuch zugrunde, als Erlebnis- und Identifikationspotenzial von FilmemacherInnen konzipiert¹⁷⁷, bildet aber gerade der junge deutschsprachige Spielfilm zum Großteil unterschiedliche Varietäten der deutschen Sprache, so wie sie aktuell gesprochen werden, ab (vgl. Kap. 4, Exkurs 1). Als authentisch komplexes Material, von MuttersprachlerInnen für MuttersprachlerInnen hergestellt, weist der Film somit die ausschlaggebenden Charakteristika eines solchen auf, wie sie Knapp/Buttaroni eigentlich für Hörtexte formuliert haben: Er ist realitätsnah, in Bezug auf die sprachliche Vielfalt, zeigt also einen Reichtum an inhaltlichen und formalen individuellen Unterschieden in der Sprechweise und damit eine Entfernung von pädagogischen Stereotypen. Er präsentiert eine Vielfalt an Kontextbezügen, die sowohl von den Situationen als auch von den Gesprächspartnern abhängen, sowie eine natürliche Sprechgeschwindigkeit, das heißt, ein Nebeneinander von komplexen und einfachen Sätzen.

Das bietet den Vorteil, Unvollständiges mental zu vervollständigen, das heißt zu antizipieren und zu inferieren. Weiters ist auch der Film – wie authentische Hörtexte – geprägt durch zahlreiche außersprachliche Faktoren wie dem Timbre der Stimmen, der Brisanz des Themas oder der ästhetischen Gestaltung.¹⁷⁸ Im Gegensatz zu reinen Hörtexten liegt der große Vorteil von audiovisuellen Texten aber natürlich darin, dass der/die Rezipierende die verschiedenen Stimmen in unterschiedlichen Situationen, die in einen kontextuellen Bezug eingebettet sind, nicht nur hört, er/sie sieht auch die SprachbenützerInnen bzw. Sprachbenützung. Dies ist in Bezug auf das konkrete sprachliche und pragmatische Verstehen von großer Relevanz:

¹⁷⁶ Vgl.: Schwerdtfeger (1973), S.416ff.

¹⁷⁷ Vgl.: Mikos (2008), S.30-31.

¹⁷⁸ Vgl.: Knapp/Buttaroni (1998), S.14.

As a language model Authentic video provides a vast up-to-date linguistic resource of accents, vocabulary, grammar and syntax, and all kinds of discourse, which shows us language in most of its uses and contexts – something neither coursebook nor classroom can do.¹⁷⁹

Sprache wird unverfälscht präsentiert und ist somit situations-, partner- und themenkonform im Register, und auch sprachbegleitende paralinguistische Komponenten der Kommunikation wie Proxemik, Gestik und Mimik der Agierenden sind sprecher- und situationsgerecht, das heißt sie folgen der Logik einer authentischen Begegnung bzw. Kommunikation.¹⁸⁰ Deshalb ist es vor allen Dingen wichtig, im Fremdsprachenunterricht Filme ohne Bild-Ton-Schere zu benutzen, also solche mit möglichst großer Deckung zwischen Wort und Bild auszuwählen. Bild und Ton sollten aufeinander bezogen sein und wie im alltäglichen Leben zu einem einheitlichen Sinngebilde verschmelzen, das Bild sollte das Gesagte illustrieren, damit auch sprachlich stark geforderte RezipientInnen Handlung, Emotionen usw. zumindest grob verstehen können (vgl. Kap. 3.3.3).¹⁸¹ Dieses Potenzial, das sich aus dem natürlich-komplexen Sprachgebrauch im authentischen Film ergibt, erweist sich, wie erwähnt, vor allem für den Zweitspracherwerb als sehr hilfreich. Denn der/die ZweitsprachenerlernerIn benötigt möglichst vielfältige Kontakte mit der Sprache des Ziellandes, was der Film eindeutig zu ermöglichen vermag.

Prozesse des Wissenserwerbs, der Kognition, der Sozialisation, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung sind beim Zweitsprachenerlerner unmittelbar an die Sprache gebunden und vollziehen sich in unmittelbaren gesellschaftlichen und sozialen Kontakten im Land der Zielsprache.¹⁸²

Durch die sozio-pragmatische Einbettung der Sprache in Filmen können demnach pragmatische und diskursbezogene Muster der Sprachverwendung in konkreten Situationen entdeckt, beobachtet, besprochen und analysiert werden, auch ein Vergleich mit Routinen der Muttersprache kann hierbei folgen.¹⁸³ Die Verwendung des Films als authentisches Material bringt demnach in Bezug auf verschiedenste Sprachkomponenten zahlreiche Vorteile mit sich: sowohl auf der Ebene der Pragmatik und Stilistik als auch im Bereich der Morphosyntax, der Phonologie sowie auf semantischer Ebene. So werden nicht nur die sprachlichen, sondern auch die kognitiven Ressourcen der Lernenden gefördert, was zu einer zusätzlichen Lernmotivation führen kann.¹⁸⁴

¹⁷⁹ Sherman (2003), S.2.

¹⁸⁰ Vgl.: Erdmenger (1997), S.129.

¹⁸¹ Vgl.: Weber (2003), S.206.

¹⁸² Biechele (2007), S.201.

¹⁸³¹⁸³ Vgl.: Biechele (2007), S.203.

¹⁸⁴ Vgl.: Buttaroni (1995), S.35-39.

Besonders am neuen deutschsprachigen Gegenwartsfilm wird dieses Potenzial durch die authentische Verwendung der Gegenwartssprache und der Thematisierung aktueller gesellschaftlicher Inhalte konkret ersichtlich.¹⁸⁵ Dies kann in Folge die Identifikation der Lernenden mit Themen oder Figuren erleichtern und zu einer erhöhten Verstehensabsicht führen. Auch „Kirschblüten Hanami“, der Film, der als Ausgangsmodell für diese Arbeit dient, stellt ein Beispiel dieses neuen deutschen Gegenwartsfilmes dar.

3.1.2. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht bedeutet dieser landeskundliche Faktor der filmischen Texte neben den schon beschriebenen Vorteilen der authentischen Sprachwiedergabe und dem Eintauchen in die Zielsprachenkultur, vor allem eines: einen interkulturellen Diskurs. Denn die Rezeption bewegter Bilder bzw. die Selektionsprozesse innerhalb der Bedeutungsstiftung – die Auswahl genau *einer* Variante aus einer Fülle von semantischen Möglichkeiten (vgl. Kap. 2.4.1.1.) – passiert auf Basis des eigenkulturellen Hintergrundes (vgl. Kap. 2.4.1.2. über den kulturgeprägten Blick). Die LernerInnen wenden beim Decodieren des audiovisuellen Textes als sinntragendem Diskurs die beschriebenen Wissensbestände – ihr Weltwissen, ihr narratives Wissen sowie ihr jeweiliges Wissen um filmische Darstellungsweisen (vgl. Kap. 2.4.) – an und müssen Gefühlsstrukturen sowie ihren praktischen Sinn aktivieren, um die Texte in der sozialen Situation anwenden zu können.¹⁸⁶

Wie Untersuchungen über den L2-Erwerb zeigen, geschieht die Aktivierung der Wissensbestände, vor allem des eigenen Weltwissens, bei diesem Verstehensprozess in viel stärkerem Ausmaß als bei MuttersprachlerInnen. Die Zahl der *top-down*-Operationen ist also beträchtlich höher (vgl. Kap. 3.2.) als in der muttersprachlichen Verarbeitung. Dies ist aber vor dem Hintergrund des kulturspezifischen Weltwissens nicht risikolos,¹⁸⁷ da es dadurch u. a. zu Attributionen kommen kann, wenn Personen oder Objekten durch diese eigenkulturellen Vorstellungen bestimmte Ziele oder Gründe für ein bestimmtes Handeln zugeschrieben werden. Das hat maßgeblichen Einfluss auf das gesamte Verstehen und die Interpretation des Films. Biechele schlägt deshalb vor, folgende Überlegungen als methodischen Leitfaden im Unterricht zu nutzen:

Welches Wissen und Können um politische, sozioökonomische und kulturelle Gegebenheiten ist wichtig, damit das Verstehen eines Filmes bis zu einem gewissen Grad zu sichern ist?

¹⁸⁵ Vgl.: Bleicher (2004), S.275.

¹⁸⁶ Vgl.: Mikos (2008), S.290.

¹⁸⁷ Vgl.: Wolff (2003), S.16.

Welche Vorwissensmuster und Einstellungen prägen das Verstehen von Filmen/ einer anderen Kultur?
Wie kann das eigene kulturelle Vorverständnis aufgerufen und für das Verstehen von filmischen Informationen der Zielkultur genutzt werden?
Welche unterschiedlichen Dimensionen der Zielkultur spricht ein bestimmter Film an?¹⁸⁸

Dies bedeutet also u. a. die konkrete Thematisierung von kulturellen Gegebenheiten der Zielkultur bzw. von Vorstellungen der LernerInnen darüber, um die eigenen Bilder und Ansichten erweitern, konkretisieren oder gegebenenfalls korrigieren zu können. Durch die Reflexion über die eigene Kultur, die Lebensweise, Anschauungen etc. werden aber vor allem nach dem Filmerlebnis auch interkulturelle Vergleiche und damit reichhaltige Gesprächsanlässe ermöglicht, denn

die eigene Identität muss nicht aufgegeben werden, sondern, ganz im Gegenteil, aus der Spannung zwischen eigenen und fremden Lebens- und Bildwelten ergeben sich Rede- und Schreibanlässe für den fremdsprachlichen Unterricht¹⁸⁹.

Dass diese interkulturellen sprachlichen Diskurse äußerst relevant sind, betonen auch Blell und Lütge, die gleichzeitig vor zu schnellen Schlüssen auf die Zielkultur und einer platten Gleichsetzung fiktionaler und empirischer Wirklichkeit der Lernenden warnen. Sie empfehlen deshalb, auch thematisch verwandte Filme im Unterricht zu verwenden, um „die Perspektivenvielfalt deutlich zu machen und eine essentialistisch reduzierende Abbilddidaktik der Realität, ‚wie sie wirklich ist‘ durch Vergleiche zu vermeiden“¹⁹⁰.

Meines Erachtens ist es als Lehrende/r, der/die als VertreterIn der Zielkultur Landeskunde vermittelt und Ausschnitte von Realität in die Unterrichtssituation bringt, wichtig, die Lernenden für die Differenz von fiktionaler und empirischer Wirklichkeit zu sensibilisieren und gerade diese Eigenschaft des Filmes für Gesprächsanlässe zu nutzen. Das kann am effektivsten mittels konkreter Aufgaben nach dem Filmsehen, die zur Kommunikation bzw. Diskussion anregen, geschehen (vgl. Kap. 4.7.3.).

Was die generelle Auswahl des „richtigen“ Materials betrifft, ist der/die Lehrende gefordert, deutschsprachige Filme zu wählen, die diese unterrichtsrelevanten landeskundlichen Phänomene thematisieren bzw. aufzeigen und dabei das Interesse der Lernenden zu wecken vermögen, denn „am Anfang jedes Verstehensvorganges [steht] die Verstehensabsicht der Lernenden“¹⁹¹. Weber betont die Eignung solcher Filme für den Unterricht, die die Möglichkeit zur Identifikation mit ProtagonistInnen bieten.¹⁹² Dies kann z.B. durch Filme

¹⁸⁸ Biechele (2008), S.111.

¹⁸⁹ Seidl (2007), S.40.

¹⁹⁰ Blell/Lütge (2008), S.134-135.

¹⁹¹ Solmecke (2003), S.5.

¹⁹² Vgl.: Weber (2003), S.207.

erreicht werden, in denen die DarstellerInnen ähnlichen Alters wie die LernerInnen sind oder die Beziehung zwischen dem Herkunfts- und dem Zielland der LernerInnen im Zentrum steht. (Dies gilt natürlich hauptsächlich für homogene LernerInnengruppen). Zudem bietet die Thematisierung der Fremde bzw. des Eintauchens in eine fremde Kultur Identifikationspotenzial.

Auch das Beispiel „Kirschblüten Hanami“ wurde von mir auf Grund der Thematisierung kulturkontrastiver Erfahrungen der ProtagonistInnen und der damit einhergehenden Möglichkeit zur Identifikation der LernerInnen ausgewählt. In diesem Film wird die Hauptfigur Rudi, ein „waschechter“ Bayer, zum ersten Mal in seinem Leben mit einer fremden Kultur und Lebensweise konfrontiert. In den ausgewählten Sequenzen werden die Erfahrungen, Unsicherheiten und (Fremdheits-) Gefühle der Filmfigur deutlich, und das geschieht nicht nur durch konkrete Dialoge oder andere sprachliche Situationen, sondern über Stimmungen und (sprachfreie) Situationsbilder, die den Lernenden breite Möglichkeiten zur Interpretation und Identifikation sowie reichen Gesprächsanlass bieten und das bereits auf niedrigem Sprachniveau. Auch die Aktualität des Films bezogen auf die Nutzung aktueller deutscher Varietäten (Bayerischer Dialekt Rudis, Berliner Dialekt Franzis, deutsche Umgangssprache des Sohnes) waren entscheidende Kriterien für die Auswahl.

3.2. Nutzung des Hör-Seh-Verstehens

Ein weiteres Potenzial des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht bezieht sich auf die gesteigerte Verstehensleistung der Lernenden. Dies hat zum einen damit zu tun, dass das Wahrnehmen eines audiovisuellen Textes durch die Verbindung von optischen und akustischen Zeichen eher dem natürlichen Verarbeiten entspricht, da die auditive Sprachwahrnehmung ja meist audiovisuell ist. Zum anderen eröffnet das (bewegte) Bild durch seinen offenen bzw. polysemischen Charakter (vgl. Kap. 2.4.1.) – auch sprachfrei – zahlreiche Interpretationsmöglichkeiten, bewirkt eine Orientierung des fremdsprachlichen Verstehens auf globale bzw. Schlüsselinformationen und hilft bei Inferenzprozessen¹⁹³, besonders beim Verstehen fremdkultureller Inhalte.¹⁹⁴

¹⁹³ Inferieren meint das Füllen der filmischen „Informationslücken“ durch eigenes Wissen und persönliche Erfahrungen. Sie werden mit dem Repertoire semiotischer Zeichen in Bild und Ton erzeugt und aktivieren den Verarbeitungsprozess durch das Evozieren emotional-affektiven Erlebnispotenzials (vgl.: Kap. 2, Biechele 2007, S.199).

¹⁹⁴ Vgl.: Biechele (2006), S.311.

3.2.1. Hören *und* Sehen = Verstehen

Beim Verstehen fremdsprachlichen Inputs, sei es in Form von schriftlichen Texten oder gesprochener Sprache, muss der/die LernerIn nicht nur über Wissen, sondern auch über Können verfügen. Beides bezieht sich sowohl auf die Sprache als auch auf die Kultur. Nach Wolff unterteilt man in der Verstehensforschung deshalb in Sprachwissen und Weltwissen und beide Bereiche noch einmal in deklarativ und prozedural. Der Sprachverarbeiter¹⁹⁵ besteht also einerseits aus deklarativem Sprach- bzw. Weltwissen und andererseits aus prozeduralem Sprach- bzw. Weltwissen. Während das deklarative Sprachwissen das gesamte lexikalische Wissen des Sprachverarbeiters beschreibt, umfasst das prozedurale Sprachwissen das sprachliche Können. Das deklarative Weltwissen repräsentiert das Faktenwissen des Sprachverarbeiters, das prozedurale Weltwissen bezieht sich auf das, was der/die SprachbenutzerIn über das angemessene Verhalten in der jeweiligen Kultur weiß. Diese Wissens- und Könnenbestände sind bei dem/der L2-LernerIn weit weniger ausgeprägt als bei dem/der MuttersprachlerIn: Das deklarative Sprachwissen bzw. das mentale Lexikon ist weniger umfassend und bleibt dies auch, obwohl es sich während des Sprachlernens natürlich erweitert, und sowohl das deklarative als auch das prozedurale Weltwissen sind nicht deckungsgleich mit dem der Erstsprache. Dadurch kann es zu Missverstehen und Fehlinterpretationen kommen (vgl. Kap. 2.4.1.2. sowie Kap. 3.1.2.). Auf der Ebene des prozeduralen Sprachwissens ist dies anders: Der/die L2-LernerIn verfügt über Verarbeitungsprozeduren der L1, scheint diese aber nicht auf die L2 übertragen zu können. Deshalb greift er/sie, wie bereits erwähnt, in stärkerem Maße auf sein/ihr Weltwissen zurück bzw. wendet dabei in viel höherem Ausmaß *top-down*-Strategien an, um die Defizite im fremdsprachlichen Verstehen ausgleichen zu können.¹⁹⁶

Ein weiteres Potenzial des Filmes ergibt sich daraus, dass diese konzeptgeleiteten Operationen optimiert bzw. umfangreich trainiert werden können und das Verstehen damit maßgeblich erleichtert werden kann: Die Zusatzinformation, die Bilder bieten, ermöglichen, die gesamte Verstehensleistung der Lernenden zu steigern, besonders im Vergleich zum bisher vielfach fokussierten verstehenden Hören¹⁹⁷. Das erklärt sich daraus, dass im Gegensatz zum Vorgang des reinen Hör-Verstehens beim Hör-*Seh*-Verstehen diese Strategien – wie Antizipieren, Inferieren, Elaborieren etc. – auf Grund der Situierung und Kontextualisierung des Bildes gerichteter, geschlossener und damit sinnstiftender sind.¹⁹⁸

¹⁹⁵ Wolff verwendet in seinem Artikel diesen Begriff als Synonym für einen Sprache verarbeitenden Menschen.

¹⁹⁶ Vgl.: Wolff (2003), S.12ff.

¹⁹⁷ Die Relevanz dieser oft immer noch primär gesetzten Fertigkeit wurde seit der kognitiven Wende immer wieder hervorgehoben.

¹⁹⁸ Vgl.: Biechele (2008), S.114 ff.

Denn Hörtexte zeichnen sich oft durch die Flüchtigkeit des Textes, eine (zu) hohe Sprachgeschwindigkeit, nicht sichtbare SprecherInnen, einen schwer hörbaren SprecherInnenwechsel sowie eine nicht sichtbare emotional-affektive Beteiligung der Sprechenden aus. Damit lassen sich prosodische Merkmale (z.B. Intonation und Akzentsetzung) und unbekannte Wörter schwerer identifizieren sowie wichtige von unwichtigen Informationen schwerer unterscheiden. Das kann in Folge wiederum zu großer Anstrengung auf LernerInnenseite führen, vor allem, wenn dies mit dem Wunsch, alles zu verstehen, einhergeht. Demgegenüber kann der Einsatz des bewegten Bildes helfen, einige dieser Schwierigkeiten und Probleme zu überwinden oder immerhin zu mildern:

Das Bild steuert zusätzliche Informationen bei, die den Lernenden ein globaleres Verstehen ermöglichen, indem situations- und textbezogene Orientierungen gegeben werden. Durch den visuellen Status des Hör-Seh-Textes kann trotz Verstehenslücken weitergehört und gegebenenfalls wieder in den Text zurückgefunden werden. Außerdem eröffnen audiovisuelle Texte die Möglichkeit, subjektiv und individuell selegierend zu verstehen, und sie ermutigen zu subjektiven Deutungen, und das heißt weiterführend auch zur Kommunikation.¹⁹⁹ Raabe konstatierte zudem größere Schnelligkeit bei der fremdsprachlichen Bedeutungskonstitution und in Folge sowohl bessere Verstehensleistungen bei deskriptiven als auch ein besseres Globalverständnis bei narrativen Texten.²⁰⁰

Auch bezüglich des konkreten Prozessverlaufs sowie Lernzuwachses konnten zahlreiche Vorteile, die der Gebrauch des audiovisuellen Mediums mit sich bringt, festgestellt werden.

3.2.2. Prozessverlauf und Lernzuwachs

Was den Prozessverlauf betrifft, gehe der Einsatz von Filmen im Unterricht laut Raabe mit einer erhöhten Aktivierung, Motivationssteigerung bzw. Ermüdungsreduktion bei den Lernenden einher. Das ist hauptsächlich auf die Nutzung aller sensorischen Kanäle zurückzuführen, die sowohl eine gesteigerte Aufmerksamkeit bewirkt, als auch für eine bessere Ausnützung der biophysikalischen Lernressourcen sorgt und damit situatives, kontextbezogenes bzw. in Folge ganzheitliches Lernen ermöglicht.²⁰¹ Die schnellere Aktivierung der für das Verstehen notwendigen Schemata bewirkt eine Verbesserung des wissens- bzw. schemageleiteten Verstehens, das Wahrnehmen-Können des Verbalen, Paraverbalen und Nonverbalen eine verbesserte Nutzung verstehenssteuernder prosodischer Phänomene wie Intonation, Satzakzent, Rhythmus etc. sowie insgesamt ein besseres

¹⁹⁹ Vgl.: Biechele (2008), S.112 ff.

²⁰⁰ Vgl.: Raabe (1997), S.152. zit. n. Biechele (2006), S.311.

²⁰¹ Vgl.: Raabe (1997), S.152. zit. n. Biechele (2006), S.311.

Globalverständnis – statt Wort-für-Wort-Verstehen.²⁰² Diese Möglichkeit, das additive Verstehen durch die Zusatzinformation, die das Bild beisteuert, vor allem auf niedrigen Niveaus, zu vermindern und dadurch ganzheitliches Verstehen effektiver zu ermöglichen, soll besonders hervorgehoben werden. Denn während beim Wort-für-Wort-Verstehen die Speicherkapazität des Kurzzeitgedächtnisses durch die Fülle an Information sehr bald erschöpft ist und damit der Verstehensvorgang abgebrochen wird, ermöglicht das ganzheitliche Verstehen, als Basis für Inferenz und Antizipation, schnellere Verstehensleistungen und eine erhöhte Gedächtniskapazität.²⁰³ Filme können also durch den visuellen „Anker“ eine Loslösung von diesem Druck des vollkommenen Verstehens des Sprachtextes, den viele Lernenden gerade im Anfängerunterricht verspüren, bewirken. Bezüglich des gesteigerten Lernzuwachses konnten bessere Langzeiteffekte des Lernens festgestellt werden sowie eine „umfassende(re) Akkulturation als wesentliche Instanz des Fremdspracherwerbs“²⁰⁴. Auf die effektivere Speicherung der Inhalte wird vor allem in Bezug auf Emotion und Lernen noch näher eingegangen werden (vgl. Kap. 3.3.1.2.).

3.2.3. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Hieraus ergibt sich, dass zielgerichtet audiovisuelle Texte im Unterricht einzusetzen und somit von Anfang an neben Hör- und rein schriftsprachlichen Texten auch Hör-Seh-Texte anzubieten sind, um die sechste Fertigkeit den ihr gebührenden Stellenwert auch praktisch einzuräumen (vgl. Kap. 1.2.3.2.). Dazu ist es insbesondere vonnöten, Hör-Seh-Strategien mit den Lernenden zu erarbeiten, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren bzw. positiv durch unterschiedliche Aufgabenstellungen und mittels verschiedener Sozialformen zu nutzen. Hier wird der Vorteil an der Arbeit mit einzelnen Szenen bzw. Schlüsselsequenzen ersichtlich, da diese, im Gegensatz zur Vorführung des ganzen Films, das mehrmalige Wiederholen des Gesehenen ermöglichen und dadurch gerade auf niedrigeren Stufen Sicherheit bieten (vgl. Kap. 4.5.). Außerdem können sowohl tieferes Verstehen und Interpretieren gewährleistet als auch die Automatisierung des Hör-Seh-Verstehens trainiert werden. Durch die methodisch effiziente Arbeit mit Filmsequenzen kann des Weiteren die Reflexion des Gelernten bzw. „Erkenntnissen in Bezug auf landeskundliche, filmtheoretische wie -ästhetische und auch sprachliche Besonderheiten des Filmtextes“ folgen.²⁰⁵

Noch einmal soll hier erwähnt werden, Filme auszuwählen, bei denen möglichst keine Bild-Ton-Schere, kein Auseinanderklaffen von Bild- und Toninformation zu erkennen ist. Denn

²⁰² Vgl.: Biechele (2006), S.312.

²⁰³ Vgl.: Solmecke (2003), S.6.

²⁰⁴ Raabe (1997), S.152. zit. n. Biechele (2006), S.311.

²⁰⁵ Vgl.: Biechele (2008), S.118.

um das Verstehen auf Seiten der Lernenden optimieren bzw. überhaupt ermöglichen zu können, sollten die auditiven bzw. optischen Zeichen des Films einander stets ergänzen. Das bedeutet, dass Bilder den auditiv gegebenen Informationen nicht widersprechen sollten und umgekehrt. „Im didaktischen Idealfall illustriert das Bild genau das Gesagte, wodurch auch sprachlich stark geforderte Zuschauende Handlung, Emotionen usw. grob verstehen können.“²⁰⁶ Schwerdtfeger konstatierte schon, dass „eine Interferenz auditiver und visueller Wahrnehmungsmodi (...) solange nicht ein[tritt], wie sich die jeweiligen Stimuli bei simultaner Darbietung gegenseitig ergänzen“²⁰⁷.

Dies darf aber nicht nur im Kontext von Sprache, sondern muss generell in Bezug zu jeglicher Art von Geräusch oder Ton im Film gesehen werden. Denn auch in diesem Bereich gilt, dass der Zuschauer den Ton automatisch in Beziehung zum Bild setzt, was, wenn es sich z.B. um einen kontrastierenden Ton handelt, der meist aus gestalterischen Gründen zum Kontrapunkt des Bildes steht²⁰⁸, zu Verwirrung oder Nicht-Verstehen führen kann. Bei höheren Niveaus und filmanalytischen Übungen kann es auch interessant sein, den Ton separat zum Bild in seiner Funktionsweise als ästhetisches Mittel zu thematisieren, was gerade, wenn dieser das Gezeigte nicht ergänzt, eine spannende Erfahrung sein kann, mittels derer sich eine weitere Ebene des Medium Films erschließen lässt. Wie bereits erwähnt, kann dies aber nur in ausdrücklicher Absicht geschehen und muss durch entsprechende Übungen explizit thematisiert werden, um die Verstehensprozesse zu gewährleisten.

3.3. Emotion und Kognition

Als ein weiteres Potenzial des Mediums Film im Unterricht soll hier die affektevokative bzw. emotionsauslösende Wirkung genannt werden. Diese ermöglicht es nämlich nicht nur, den Film als eindruckliches Erlebnis zu erfahren, Emotionen sind auch konkret in Bezug auf Lernprozesse bedeutend, da sie, wie Arnold nachwies, maßgeblich an der Aufnahme, Speicherung sowie Abrufung von Informationen beteiligt sind²⁰⁹.

Sie hängen also direkt mit der menschlichen Kognition, den Fähigkeiten des Wahrnehmens, Lernens, Denkens und Urteilens bzw. der Informationsverarbeitung zusammen und haben deshalb besonders im Kontext des Sprachenlernens einen hohen Stellenwert, der jedoch durch die kognitive Orientierung der fremdsprachdidaktischen Themen bislang weitgehend ignoriert

²⁰⁶ Weber (2003), S.206.

²⁰⁷ Schwerdtfeger (1973), S.414.

²⁰⁸ Vgl.: Doelker (1971), S.21.

²⁰⁹ Vgl.: Arnold (2002), S.14.

wurde.²¹⁰ Das verwundert insofern, als dass Schwerdtfeger in ihrer bereits mehrfach erwähnten Publikation bereits Ende der 1980er Jahre auf den Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion im fremdsprachlichen Kontext verwies und die Relevanz der konkreten Einbeziehung von Emotionen in den Unterricht mehrmals hervorhob.

Wie stehen Emotionen und Kognitionen bzw. Gefühle und Lernprozess nun konkret miteinander in Verbindung, und wie kann dieser Zusammenhang wiederum für den Fremdsprachenerwerb bzw. im Fremdsprachenunterricht genützt werden?

3.3.1. Emotionen und Lernprozess

Biologisch betrachtet sind Emotionen

diejenigen lebenserhaltenden und –bewahrenden Energiequellen, die bei allen Menschen, gleichgültig welche Ausprägung sie erfahren, wirksam sind und die es dem Menschen ermöglichen, sich auch über Kulturen hinweg zu verständigen und zu verstehen.²¹¹

Emotionen sind also einerseits da, um das Überleben des Menschen zu sichern und den Körper in seine angestrebte Homöostase, das heißt ins körpereigene Gleichgewicht zu bringen, und sie dienen andererseits auch als Verständigungsgrundlage, eine vor allem für den Fremdsprachenunterricht äußerst relevante Eigenschaft. Weiters bewirken sie eine unmittelbare spezifische Reaktion auf eine bestimmte situative Konstellation, sie evozieren eine Art des Betroffenen-Seins. Dies kann sich im Fremdsprachenunterricht handlungsfördernd vor allem in Bezug auf Kommunikation auswirken, da diese Anteilnahme dazu ermutigen kann, der eigenen Meinung Ausdruck zu verleihen.

3.3.1.1. Aufnahme von Informationen

Emotionen spielen zwar im gesamten Lernprozess eine wichtige Rolle, sie sind aber ganz besonders an der Aufnahme neuer Informationen beteiligt, weil sie die Aufmerksamkeit entsprechend der Vorerfahrungen automatisch auf ein Objekt lenken, und somit entscheiden, ob wir etwas gedanklich weiterverfolgen wollen oder nicht. Das Entscheidungskriterium der Informationsaufnahme hängt dabei in erster Linie mit der Relevanz der Entwicklung unseres Körpers bzw. des Gehirns und mit unseren bisher schon gesammelten Vorerfahrungen zusammen. Jede Form des Bewusstseins und damit des Wissens beginnt folglich mit einer

²¹⁰ Vgl.: Wolff (2004), S.87/89.

²¹¹ Arnold (2002), S.64-65.

Ahnung²¹² bzw. einem Affekt, der das Interesse des/der Lernenden auf bestimmte Sachverhalte richtet und damit die kognitiven Handlungen reguliert bzw. steuert.²¹³ Schon hier kann man das wechselseitige Beziehungsverhältnis zwischen Emotion und Kognition erkennen, als zwei Aspekte eines Phänomens, nämlich des menschlichen Handelns, wozu auch das Sprachhandeln gezählt werden muss.²¹⁴

Im Paradigma des kognitionswissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Konzepts der Konstruktion, das davon ausgeht, „dass jedes menschliche Erkennen, alles menschliche Denken durch Prozesse des Konstruierens definiert wird“, bedeutet das, „dass wir nur das in unserer Kognition konstruieren, was unser jeweiliger Zustand zu konstruieren erlaubt. Wir verarbeiten nur das in der Umwelt, worauf unsere Emotionen verweisen“²¹⁵.

Im Unterricht sollten demnach Wege gefunden werden, diese Ahnung bzw. den Affekt für die Informationsaufnahme positiv zu nützen bzw. einzubeziehen und die Lernenden neugierig zu machen auf Inhalte (und Übungen), ihr Interesse zu wecken. In Bezug auf Film kann dies besonders durch entsprechende Übungen und Aufgaben vor dem Sehen erreicht werden, die durch mehrere Faktoren – wie den Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herzustellen und die Anknüpfung an schon gemachte Erfahrungen zu schaffen – den Fokus auf den zu sehenden Film richten. So gilt es, an erworbenes Wissen und konkrete Erfahrungen der LernerInnen anzuknüpfen, damit tiefere Zusammenhänge erkannt und eine persönliche Beziehung zum Lerninhalt aufgebaut werden können.²¹⁶ Dies kann durch Aktivierung des Vorwissens bzw. durch entsprechende LernerInnenaktivitäten sowie eine an den Bedürfnissen der LernerInnen orientierte Filmauswahl erreicht werden (vgl. Kap. 4.1. und Kap. 4.2.).

Generell lässt sich diesbezüglich sagen, dass der Film durch seine Eigenschaft als audiovisuelles Medium es in jedem Fall vermag, die Aufmerksamkeit zumindest anfänglich bei den ZuseherInnen zu wecken und auf ihn, das heißt das Objekt hin zu richten, da, wie Doelker feststellte, „die Verbindung der beiden Elemente ‚audio und visuell‘ (...) eine neue perzeptile Ganzheit“²¹⁷ entstehen lässt, die jede/n einzelne/n ZuschauerIn persönlich betrifft und sogar bis zur Identifikation führen kann²¹⁸. Trotzdem muss für die/den Lerner/in eine *tiefere* Verstehensabsicht geschaffen werden.

²¹² Vgl.: Arnold (2002), S.65/115.

²¹³ Vgl.: Wolff (2004), S.91.

²¹⁴ Vgl.: Mandl/Huber (1983), S.1-2. zit. n. Wolff (2004), S.91.

²¹⁵ Wolff (2004), S.92.

²¹⁶ Vgl.: Arnold (2002), S.109.

²¹⁷ Doelker (1971), S.15.

²¹⁸ Vgl.: Doelker (1971), S.16.

3.3.1.2. Verarbeitung und Speicherung von Informationen

Neben dem primären Schritt der Verarbeitung, der Fokussierung der Aufmerksamkeit auf ein Objekt, laufen aber auch die weiteren Stufen, nämlich die der Einfügung in vorhandene Kontexte und die Tiefe und Langfristigkeit der Speicherung unbewusst unter der Mitwirkung von Emotionen ab. Denn ob wir neue Inhalte integrieren können und diese in Folge auch langfristig behalten, hängt vor allem mit der An- bzw. Verknüpfung der Informationen an schon vorhandene Wissensstrukturen, das heißt mit unseren Vorerfahrungen (bzw. biographischen Ereignissen) – ebenfalls in Form von Emotionen repräsentiert – zusammen. (Und damit, inwieweit wir diese für unsere zukünftigen Lebensziele benötigen.) Denn die Verbindung zwischen schon bekannten Denkstrukturen und neuer Information wird ebenfalls mittels Emotionen hergestellt.²¹⁹ Insofern werden Emotionen auch nicht als Zustände, sondern als Prozesse verstanden, die, wie Wolff belegt, nach der Wahrnehmung zur Konstruktion führen:

Die eingehenden Informationen [...] interagieren mit den Erfahrungen, die als komplexe kognitiv/affektive, vielleicht diskursive Strukturen in unserem Gehirn festgehalten sind. In dem während der Konstruktion stattfindenden Konstruktionsprozess wird nicht nur auf Kognitionen, sondern auch auf Emotionen zurückgegriffen, die mit den bisherigen Erfahrungen verbunden sind.²²⁰

Bei der Wiedergabe von Gelerntem sind es dieselben emotionalen Strukturen aktiv, die auch bei der Einspeicherung maßgebend waren. Emotionen tragen demnach ebenfalls dazu bei, sich Informationen länger bzw. besser zu merken und sie strukturierter wiederzugeben. Auch Domasio's Bewusstseinstheorie belegt diesbezüglich, dass der Mensch vor allem die Information, die in einen sinnvollen Zusammenhang gebracht und mit biographischen Ereignissen verknüpft wurde, speichern kann, denn „Bewusstsein bewirkt, dass Verbindungen zwischen einzelnen vorhandenen Wissensinseln, äußeren Reizen und autobiographischen Situationen hergestellt werden“²²¹. In ihrer Publikation stellt Arnold sogar die These auf, dass Erkenntnisse auch nur durch Emotionen hervorgerufen werden können. Sie beruft sich hierbei wiederum auf Domasio, der argumentiert, dass gerade komplexe Sachverhalte mittels Emotionen weitaus schneller erfasst und in Beziehung zu bereits bestehendem Wissen gesetzt werden können. Fasst man diese Informationen zusammen, liegt der Schluss nahe, dass, wie Wolff formulierte, „jeder kognitiver Prozess gleichzeitig auch ein affektiver ist“ und „keine kognitive Konstruktion [...] losgelöst von einer Emotion stattfinden“ kann. Lernen wird

²¹⁹ Vgl.: Arnold (2002), S.98.

²²⁰ Wolff (2004), S.95-96.

²²¹ Arnold (2002), S.98. Sie bezieht sich hierbei auf das Buch des Neurologen Antonio Domasio „Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins“.

demnach sowohl durch kognitive als auch emotionale Prozesse bestimmt.²²² Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies, dass die bei der Sprachverarbeitung ablaufenden Konstruktionen großteils emotionalen Selektionsprozessen unterliegen. Es wird also nur das verarbeitet, was der emotionalen Befindlichkeit entspricht, da Emotionen bestimmen, welche Wissensstrukturen in den Verarbeitungsprozess miteinbezogen werden. Sie bewirken, dass Verstehensprozesse ge- oder misslingen. Begreift man Verstehen, die Grundlage des Spracherwerbsprozesses, also als Konstruktionsprozess, wird deutlich, dass dieser vorrangig durch intrinsische Faktoren wie Interesse, Motivation und der emotionalen Befindlichkeit in Gang gesetzt wird und das Sprachenlernen somit nur erfolgreich sein kann, wenn nicht nur kognitive, sondern auch emotionale Prozesse auf die Bedeutungskonstitution einwirken. Für eine tiefer gehende Verarbeitung müssen demnach Inhalte und Aussagen als bedeutsam für die eigene Person erachtet werden bzw. eine Identifikation mit diesen stattfinden.²²³ Und gerade hier kann der Film als Erlebnis- und Identifikationspotenzial ansetzen, wobei als Fremdsprachenlehrende/r stets zu berücksichtigen ist,

dass unterschiedliche kulturelle Systeme durchaus auch unterschiedliche emotionale ‚Landkarten‘ besitzen können, die zum einen die Emotionen anders benennen können oder auch einige Emotionen aufweisen, die in anderen Kulturen gar nicht vorkommen²²⁴.

Daraus ergibt sich, dass auch die Thematisierung der im Film evozierten Emotionen im Fremdsprachenunterricht zu einem spannenden interkulturellen Diskurs führen kann, da auch Gefühle bzw. deren Beschreibung zu einem gewissen Grad kulturell geprägt sind.

3.3.2. Emotionen, Kognitionen und Film

Filme stellen für den/die ZuseherIn meist eine Art Erlebnis dar und bieten oft unterschiedliche Möglichkeiten zur Identifikation. Diese kann sowohl mit einzelnen Figuren, deren Eigenschaften oder Handeln an das eigene Leben erinnert, als auch mit filmischen Inhalten, die es vermögen, auf Grund von Parallelen zur außerfilmischen Wirklichkeit den/die RezipientIn besonders anzusprechen, geschehen. So vermögen es Filme zumeist, ihre Rezipierenden auf unterschiedliche Weise betroffen zu machen und daher unterschiedliche Affekte oder Emotionen bei diesen hervorzurufen. Das heißt, dass sie neben reiner Unterhaltung auch Vergnügen, Angst, Entspannung usw. stiften oder sich mit spezifischen Lebensthemen, die man oft mit der eigenen Existenz in Verbindung bringen kann, auseinandersetzen. Auch durch die Präsentation mehrerer Perspektiven auf das filmische

²²² Wolff (2004), S.95-96.

²²³ Vgl.: Wolff (2004), S.98.

²²⁴ Burwitz-Melzer (2008), S.33.

Geschehen werden unterschiedliche emotionale Prozesse hervorgerufen oder Gefühle von ProtagonistInnen nachvollziehbar, also eine empathische Leistung erbracht. Filme verursachen also Affekte sowie Gefühle, in oft überraschend hoher Intensität. Um diese Qualität des audiovisuellen Mediums nutzen zu können, muss der/die RezipientIn das Gesehene in einen subjektiven Sinnhorizont einfügen, und das geschieht einerseits auf Basis der Kognition, die nötig ist, um eine Szene überhaupt verstehen und mit Bedeutung füllen zu können, als auch mittels der emotionalen oder affektiven Involviertheit.²²⁵ Warum das Medium Film es jedoch überhaupt vermag, emotionale Affekte bei dem/der BetrachterIn zu evozieren, wird durch eine Bezugnahme auf den semiotischen Charakter des audiovisuellen Textes deutlich.

3.3.2.1. Emotionen als semiotisches Potenzial des Films

Film operiert nach Peirce bekanntlich mit drei verschiedenen Zeichentypen, symbolischen, indexikalischen und ikonischen Zeichen, die in Form von unterschiedlichen Codes miteinander verknüpft sind (vgl. Kap. 2.2.). Die Codes im Film, die nicht filmspezifischer Art sind (wie Schnitt, Montage, Kameraperspektive etc.) verweisen, wie wir schon feststellen konnten, auf Außerfilmisches. Sonst wären wir nicht in der Lage, einen Film verstehen zu können. Damit ist gemeint, dass die analogen Zeichen des Films deshalb entschlüsselt werden können, weil der/die BetrachterIn seine Erfahrung, die er/sie außerhalb des Films gemacht hat, anwenden muss.

Ein Index als Zuordnungsrelation, wie z.B. von Rauch auf Feuer oder von Wassertropfen auf der Stirn auf Hitze zu schließen, kann nur als solcher erkannt werden, wenn er dem/der BetrachterIn aus der außerfilmischen Realität bekannt ist; Ikone, Ähnlichkeitsbeziehungen, erkennt man nur durch die Beziehung zum Original.²²⁶ Wird durch die Zeichen diese Erfahrung, die ja immer nur die eigene sein kann, hervorgerufen, reaktivieren sich die emotionalen Komponenten noch in stärkerem Maße als die kognitiven und zwar ganz unmittelbar. Der Film entwirft also eine, durch die fotorealistische Wiedergabe, objektive zweite Wirklichkeit, die zwangsweise von dem/der Rezipienten/ Rezipientin durch die affektiven Ergänzungen subjektiviert, also in einen subjektiven Sinnhorizont, basierend auf den eigenen Erfahrungen, gebracht wird.²²⁷ Zwangsweise, weil der/die ZuschauerIn dieser fiktiven Wirklichkeit das Gesehene automatisch affektiv bewertet. Dies hängt wiederum mit der Eigenschaft des (Film)Bildes zusammen, bei dem/der BetrachterIn automatisch Sinn zu

²²⁵ Vgl.: Mikos (2008), S.30-31.

²²⁶ Vgl.: Kern (2006), S.22.

²²⁷ Vgl.: Kern (2006), S.23.

stiften. Bei der Entschlüsselung der Bildinformation werden automatisch Annahmen gemacht, die das Gesehene in einen logischen bzw. zu erwartenden Zusammenhang bringen, und das geschieht auf Basis der eigenen Lebenserfahrung. Dieser interaktive Prozess – *top down* und *bottom up* – einer andauernden Kombinationsarbeit oder „Hypothesenbildung“²²⁸ betrifft einerseits das aktuelle filmische Geschehen, ist aber andererseits auch auf die Zukunft der dargestellten Ereignisse bzw. die zurückliegende Vergangenheit des audiovisuellen Textes bezogen.²²⁹

Und hier lässt sich der Zusammenhang zwischen Emotionen und Kognitionen im Film deutlich aufzeigen: Der/die RezipientIn wird durch die bewegte und meist mit akustischer Information angereicherte Bildinformation angeregt, diese in einen für ihn sinnvollen Zusammenhang zu bringen, er/sie muss also eine ständige kognitive Leistung vollbringen, die aber nicht nur mit der gegenwärtigen filmischen Situation, sondern auch mit der prospektiven bzw. retrospektiven Handlung zusammenhängt. Dies kann aber nur auf der Basis der eigenen Lebenserfahrung geschehen, auf die wir durch die Fülle und das Zusammenspiel der indexikalischen und vor allem ikonischen Zeichen, mit denen der Film operiert, ständig verwiesen werden. Dieser Hypothesenanreiz, wie ihn Kuchenbuch bezeichnet, ist auch einer der Gründe für die Spannung während des Filmerlebnisses.²³⁰ Wulff beschreibt das „Kognizieren“ eines Filmes auch als Grundlage für die ausgelösten Emotionen.²³¹ Ohne diese bzw. ohne affektives Bezugnehmen auf das eigene Leben und die außerfilmische Realität könnten wir, so wird durch die semiotischen Eigenschaften visueller Texte klar, die Entschlüsselung der Bildinformation jedoch gar nicht bewerkstelligen. Denn durch dieses „Kognizieren“ wird die emotionale Reaktion immer wieder kontrolliert und Urteile über ProtagonistInnen, Situationen etc. stets überdacht. Um also die Handlung eines Filmes zu verstehen, muss der/die RezipientIn sowohl kognitive als auch emotionale Prozesse bzw. Leistungen erbringen, die Intensität der emotionalen Prozesse lässt sich dabei durch die Aktivierung der eigenen Lebenserfahrung und Auslösung der emotionalen Reaktionen, die wir aus unserer Lebenswelt kennen, erklären.

3.3.3. Folgerungen für den Fremdsprachenunterricht

Bezogen auf das emotional evokative Potenzial von Filmen lässt sich nun eindeutig schlussfolgern, dass sich audiovisuelle Texte auch auf Grund dieser Eigenschaft besonders gut zum Lernen, das heißt Aufnehmen, Speichern und Wiedergeben kognitiver Strukturen

²²⁸ Vgl. dazu auch Biecheles Modell der Verstehensprozesse in Bezug auf den prozeduralen kognitiven Strategien des/der Hör-Sehenden wie antizipieren, inferieren, elaborieren etc. (Kap. 2.5.).

²²⁹ Vgl.: Kuchenbuch (2005), S.112-113.

²³⁰ Vgl.: Kuchenbuch (2005), S.113.

²³¹ Vgl.: Wulff, (1991), S.393-405. zit. n. Kuchenbuch (2005), S.113.

eignen, (zumindest bei methodisch effizientem Einsatz). Denn als wesentlicher Bestandteil der Rationalität energetisieren, initiieren, verbinden und bewerten sie Gedanken und Ideen und erhalten damit die Lernfähigkeit aufrecht.²³² So sollte die Arbeit mit audiovisuellen Texten im Fremdsprachenunterricht nach Biechele, „die Beziehung zwischen Emotion und Kognition nutzen, evozieren und fördern“²³³. Dies betonte auch Schwerdtfeger bereits Ende der 1980er Jahre, als sie die These aufstellte, „dass Filme und vor allem die mit ihnen verbundenen Übungen es vermögen, ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen“²³⁴. Wie schon erwähnt, vermag der Film (durch das emotionsauslösende Potenzial) gleichzeitig auch eine identitätsstiftende Wirkung bei den Lernenden zu entfalten. Das wird schon durch das Gruppenerlebnis des gemeinsamen Filmsehens bzw. in den Übungen und Aufgaben danach ermöglicht, da u. a. Inhalte angesprochen werden können, die die gemeinsame Erfahrung in der Gruppe thematisieren. Daneben sollten auch die unterschiedlichen Rezeptionsgewohnheiten und Wahrnehmungen kommuniziert werden, entstehen doch gerade in einer heterogenen Gruppe mit Menschen aus unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Deutungsmöglichkeiten, die durch das Gespräch zu neuen Sichtweisen und Zusammenhängen führen können.²³⁵

Auch bezogen auf diesen Faktor stellt sich für den/die FremdsprachenlehrerIn die Frage nach der richtigen Auswahl des Filmbeispiels bzw. der Filmsequenz(en). Weber betont, dass sich vor allem Filme eignen, die „das sinnlich-ästhetische Empfinden der Zuschauenden ansprechen und über Identifizierung mit einzelnen Figuren zu einer starken Anteilnahme führen“, da Lernende in einer solchen Stimmung oder „Gemütslage“ besonders empfänglich für kreativ-produktive Aufgabenstellungen – wie Assoziationsübungen, Imaginationsaufgaben, Rollenspiele etc. – seien.²³⁶ Laut Brandi können auch genau diese helfen, alle vier Grundfertigkeiten zu aktivieren²³⁷, und sie erweisen sich besonders nützlich, „da sie die ausgiebige Verwendung der Fremdsprache erforderlich machen“²³⁸.

Identifikation mit Figuren des Films scheint generell ein wichtiger Faktor für das Interesse der Lernenden und somit den Lernerfolg an sich zu sein²³⁹, da diese starke Anteilnahme einerseits nach dem Sehen viel Kommunikationspotenzial für den Unterricht bietet und „der erfolgreiche Spracherwerb generell sehr stark von der Intensität der Informationsaufnahme

²³² Vgl.: Arnold (2002), S.14.

²³³ Biechele (2006), S.314.

²³⁴ Schwerdtfeger (1989), S.20.

²³⁵ Vgl.: Schröter (2009), S.8-9.

²³⁶ Weber (2003), S.202-203.

²³⁷ Vgl.: Brandi (1996), S.18ff.

²³⁸ Burger (1998), S.203.

²³⁹ Das konnte Schwerdtfeger auch schon in ihrer 1973 publizierten Analyse zu Medien und Fremdsprachenunterricht feststellen, so konstatierte sie darin, dass „die Identifikationsmöglichkeit mit den Akteuren in einem Film Lernvorgänge in der Fremdsprache beschleunigen kann“. (Schwerdtfeger 1973, S.426.)

und -verarbeitung abhängt“²⁴⁰. Identifikation mit filmischen Inhalten muss aber nicht nur mit den ProtagonistInnen allein zu tun haben, was für die Auswahl und die Aufgabenstellungen nach dem Filmsehen relevant ist, sondern kann auch durch dramatische Konflikte oder Interaktionsbeziehungen angeregt werden.²⁴¹ Wulff geht sogar von einem empathischen Feld aus, das die RezipientInnen während des Filmsehens durch „das komplexe Zusammenspiel von Narration, Dramaturgie, Ästhetik und Gestaltung“²⁴² aufbauen.

3.4. Schlussfolgerung

Die nun ausgeführten Potenziale des Films machen deutlich, dass sich der Einsatz dieses Mediums auf außergewöhnlicher Weise im Kontext der Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts, wie sie Faistauer und Fritz eindrücklich beschrieben haben, in Verbindung bringen lässt, sowohl auf didaktischer und methodischer als auch auf sprachbezogener Ebene.²⁴³

3.4.1. Didaktische Prinzipien

So vermag die richtige Auswahl des Films bezogen auf die Interessen, Vorlieben bzw. die Lebenswelt der LernerInnen die *LernerInnenzentriertheit* zu fördern, da auf die Bedürfnisse der LernerInnen Rücksicht genommen werden kann. Die Vielfalt an (kreativen) Aktivitäten erlaubt es, verschiedene LernerInnentypen, unterschiedliche Lerngewohnheiten und unterschiedliche soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen zu berücksichtigen und *kooperatives Lernen* zu ermöglichen, das heißt mittels Gruppen- und Partnerarbeit, durch individuelle und gemeinsame Verantwortung zu lernen und vorhandenes Wissen mit neuem zu verknüpfen (vgl. Kap. 4.6.). Außerdem kann die *LernerInnenautonomie* gestiftet werden, indem LernerInnen beispielsweise in die Auswahl des Films und die Methoden eingebunden werden und die Möglichkeit erhalten, im Anschluss die Erreichung ihrer Ziele selbst zu evaluieren.

Auch das Prinzip der *Authentizität* erfüllt der Film natürlich in idealer Weise, indem er komplexe kommunikative Situationen präsentiert und sprachliche Phänomene ohne Vereinfachung sowie reichhaltige landeskundliche Information bietet. Durch die vielfältigen Kommunikations- und Diskussionsanlässe, die das bewegte Bild allein ob seines semiotischen

²⁴⁰ Nold/Steffenhagen (2005), S.258.

²⁴¹ Vgl.: Mikos (2008), S.32.

²⁴² Mikos (2008), S.178.

²⁴³ Vgl.: Faistauer/Fritz (2008), S.125ff.

Status bietet, ermutigt der Film dazu, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Sehgewohnheiten, das heißt den kulturellen Blick und folglich auch die eigene und die fremde Kultur zu reflektieren. Dadurch können ganz konkret auch verschiedene Sprachen verglichen und insgesamt zur *Mehrsprachigkeit* angeregt werden.

3.4.2. Methodische Prinzipien

Auch auf methodischer Ebene zeigt sich das Potenzial des Films mehr als vereinbar mit den formulierten Prinzipien: Methodisch verfährt man bei einem Filmbeispiel ohnehin immer nach dem Prinzip des *Recyclings* (vgl. Kap. 4.5.), da eine Sequenz stets mehrmals gezeigt und mittels unterschiedlicher Aufgaben vor, während und nach dem Sehen bearbeitet werden soll. Weiters wird die *Ausgewogenheit der Fertigkeiten* sichergestellt, indem der Film die Schulung des Hör-Seh-Verstehens bietet und die vorbereitenden und nachfolgenden Übungen bzw. Aufgaben reichhaltige Möglichkeiten darstellen, alle anderen Fertigkeiten auf ganz verschiedene Art und mittels *unterschiedlicher Sozialformen* zu trainieren. Durch das methodische Vorgehen der vorbereitenden Übungen, des mehrmaligen Filmsehens mit Übungen, die währenddessen stattfinden, und anschließende, nachfolgende Übungen kann auch die geforderte *Abwechslung der Kommunikationskanäle* sicher gestellt werden.

3.4.3. Spracherwerbsorientierte Prinzipien

Zu den spracherwerbsorientierten Prinzipien soll hier vor allem auf die Forderung nach *intensivem Input* sowie die *Gelegenheit, Output zu produzieren* verwiesen werden. Beides vermag die Arbeit mit dem Film eindeutig zu gewährleisten, da der Film durch die Intensität des Erlebnisses auf audiovisueller Basis und dem Status als authentisches Material reichhaltigen Input darstellt und u. a. durch sein affektevokatives Potenzial die Möglichkeit zu anregender Kommunikation bietet. Auch die Forderung nach *Interaktion* und in Folge die *Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz* können somit bzw. durch anregende Übungen, die es vermögen, den Lernenden ein Gefühl zu geben, frei sprechen und schreiben zu können und dies in Folge natürlich auch geschieht, erfüllt werden.

4. Zum Einsatz von Film im FSU

Der erfolgreiche Einsatz von Film im Fremdsprachenunterricht hängt mit verschiedenen Faktoren sowohl auf Seiten des/der Lerner/Lernerin als auch des Mediums zusammen. So müssen bei der Auswahl des Films verschiedene Dimensionen wie die Textsorte (vgl. Kap. 4.1.), die Eigenschaften und das Niveau der LernerInnengruppe (vgl. Kap. 4.2.) sowie die konkreten Zielsetzungen (vgl. Kap. 4.3.) angepasst an die technischen Möglichkeiten sowie den zeitlichen Rahmen berücksichtigt werden. Zudem muss überlegt werden, welches Modell des Filmeinsatzes (vgl. Kap. 4.4.) innerhalb der konkreten Methode (vgl. Kap. 4.5.) verwendet wird und in welche Übungs- und Aufgabenformen das Filmbeispiel eingebettet werden soll (vgl. Kap. 4.6.). Auf diese unterschiedlichen Aspekte soll nun im Folgenden näher eingegangen werden. Dabei sollen vor allem die verschiedenen methodischen Möglichkeiten, die sich dem/der Fremdsprachenlehrenden innerhalb des Einsatzes des Mediums im Fremdsprachenunterricht bieten, betont und mögliche Perspektiven für das konkrete Arbeiten damit gegeben werden.

4.1. Die Textsorte

Der Einsatz von Film im Fremdsprachenunterricht beginnt mit einer effizienten Auswahl des Films bzw. unterschiedlicher Schlüsselszenen oder -sequenzen²⁴⁴, die am konkreten unterrichtlichen Ziel orientiert ist, und sollte sowohl *medien-* als auch *lernergerecht* sein.²⁴⁵ Ein bedeutender Faktor ist die Textsorte, das heißt das filmische Genre, das im Unterricht präsentiert wird. Einerseits spielt die filmische Gattung in Bezug auf seine didaktische Eignung generell eine wichtige Rolle bei der Auswahl des Filmbeispiels. Andererseits kommt hier erneut ein kulturspezifischer Aspekt ins Spiel, der dem/der Fremdsprachenlehrenden bewusst sein sollte: Auch filmische Textsorten sind auf Grund des narrativen Wissens, das während der Rezeption von Filmen neben dem Weltwissen und jenem um filmische Darstellungsweisen angewandt wird, kulturell bedingt (vgl. Kap. 2.4.1.1. und Kap. 2.4.1.2.). Sie sind „kulturell ausgebildete Rahmensysteme oder Schemata, die auf Stereotypen beruhen und zwar „relativ stabil sind, aber nicht unveränderbar festliegen“²⁴⁶. Das narrative Wissen prägt demnach das Verständnis der filmischen Genres, konstruiert Erwartungen an den

²⁴⁴ Die Unterscheidung von Szene und Sequenz ist filmanalytisch sehr wichtig. Eine Szene beschreibt die Folge von Einstellungen (die ununterbrochene Folge von Phasenbildern), die man in einen örtlichen, personellen oder gedanklichen Zusammenhang bringen kann. Mehrere Szenen wiederum bilden eine Sequenz. (Vgl.: Rußegger (2003), S.20.)

²⁴⁵ Vgl.: Brandi (1985), S.8-9.

²⁴⁶ Faulstich (2002), S.29.

jeweiligen Film(ausschnitt) und ist vor allem in Bezug auf die Rezeption bzw. auf wahrnehmungs- und interpretationsrelevanter Ebene von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Deshalb kann bzw. sollten aufgebaute Erwartungshorizonte im Unterricht schon vor, aber natürlich auch während und nach dem Sehen des Films miteinbezogen bzw. thematisiert werden. Erneut soll hier auf die Möglichkeit eines Kulturvergleichs, darauf, „Darstellungskonventionen, Mitteilungsabsichten und Perspektiven der eigenen Kultur zu erkennen, zu vergleichen und zu entschlüsseln“²⁴⁷ hingewiesen werden (vgl. Kap. 2.3.2.).

Was die unterrichtliche Eignung der filmischen Textsorten anbelangt, können nahezu alle Genres auch methodisch fruchtbar gemacht werden. Im (schulischen) Fremdsprachenlernen mit Jugendlichen wird in Fachzeitschriften vor allem das Potenzial von bekannten Soaps bzw. Fernsehserien betont, da diese an die Lebenswirklichkeit und Emotionen der Lernenden vielfach anschließen können. Vor allem die englische Fremdsprachendidaktik hob schon in den 1980er Jahren die Vielfalt der Möglichkeiten dieser medialen Kurzformen hervor.²⁴⁸ Das Potenzial dieser Kurzgenres wie Werbespots, Trailer, Teaser, Kurzfilme usw. erleben aber auch im außerschulischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache immer häufiger konkrete didaktische Beachtung.²⁴⁹ Ein spannendes Arbeiten mit Hör-Seh-Texten im Vergleich zum Lesetext ermöglicht natürlich auch die – fiktionale Langform – Literaturverfilmung.²⁵⁰ Schörkhuber betont hierbei die Gefahr, mit dem Einsatz einer solchen – vielleicht auch unbewusst – ein medienhierarchisches Verständnis im Unterricht zu fördern, das die filmische Adaption lediglich als literaturdidaktische Funktion begreift und der Filmeinsatz folglich nicht auf Grund der Vorzüge des Mediums erfolgt, sondern nur dazu dient, Literatur verständlicher zu machen (vgl. Kap. 1.2.2.).²⁵¹ Brandi betont auch die Einsetzbarkeit von Stummfilmen im Fremdsprachenunterricht, besonders was die Durchführung einer didaktischen Filmanalyse betrifft, da die dort verwendeten Techniken wie Schnitt, Montage, Kameraperspektive etc. mittlerweile unüblich geworden sind und deshalb zur näheren Thematisierung besonders anregen.²⁵² Neben fiktionalen Filmgattungen können aber auch dokumentarische Filme methodisch aufbereitet werden.

²⁴⁷ Seidl (2007), S.42.

²⁴⁸ Hier ist vor allem Jack Lonergans 1984 erschienenes Buch „Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien“ zu erwähnen.

²⁴⁹ So erschienen in *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 102 (2009) Didaktisierungsvorschläge zur amerikanischen Seifenoper „Ugly Betty“, die durchaus auch zu Anregungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht dienlich sein können, im Themenheft „Sehen(d)-lernen“ von *Fremdsprache Deutsch* 36 (2007) heben Rössler und Welke die Arbeit mit Kurzfilmen hervor und geben zahlreiche didaktische Hinweise bzw. Didaktisierungen verschiedener Kurzfilme.

²⁵⁰ Hier sei z.B. auch umfangreiche Didaktisierungen von W. Gast hingewiesen („Film und Literatur 1-4“).

²⁵¹ Vgl.: Schörkhuber (2003), S.9.

²⁵² Vgl.: Brandi (1996), S.41.

In dieser Arbeit werden anhand eines gegenwärtigen deutschsprachigen Spielfilms, einem Genre, das sich, wie Brandi schon 1985 betonte, ganz besonders zur Nutzung im Fremdsprachenerwerb eignet (vgl. die Argumente in Kap. 1.1.1.)²⁵³, das Potenzial sowie die vielfältigen Möglichkeiten zur didaktischen Nutzung im Fremdsprachenunterricht aufgezeigt.

Exkurs 1: Neuer deutschsprachiger Spielfilm

Die besondere Eignung des Genres „Neuer deutschsprachiger Spielfilm“ ist vorrangig durch den authentischen Sprachgebrauch (vgl. Kap. 3.1.1.) und die Aktualität der Themen, die die Lebenswelt der LernerInnen vielfach zu betreffen vermögen, zu begründen. Hierbei soll vor allem auch darauf hingewiesen werden, dass neben Beispielen, für die bereits umfangreiche Didaktisierungen publiziert wurden, wie „Goodbye Lenin“ (Regie: Wolfgang Becker, 2003), „Die fetten Jahre sind vorbei“ (Regie: Hans Weingartner, 2004) oder „Sophie Scholl – Die letzten Tage“ (Regie: Marc Rothemund, 2005)²⁵⁴, auch auf unbekanntere Filme zurückgegriffen werden kann und sollte.²⁵⁵ Denn gerade der junge deutsche Film beschäftigt sich mit divergierenden Identitätskonstruktionen von (jungen) Menschen unterschiedlichen Geschlechts, und oft stehen in diesem „Kino der Kulturen“ Themen wie Migration und Identifikation bzw. die Frage nach einer nationalen Identität in einer interkulturellen Gesellschaft im Vordergrund.²⁵⁶ Dadurch bzw. durch eine geschickte Wahl des betreffenden Films, der das Interesse und die Neugier der Lernenden zum Ziel hat und der vielleicht sogar zur Identifikation mit Inhalten und ProtagonistInnen führt, kann somit nicht nur einer LernerInnenorientierung Folge geleistet, sondern auch das Lernen selbst erleichtert werden (vgl. dazu auch Kap. 3.3.).

Was Brandi also mit dem Stichwort *lernergerecht* betont, nämlich den Fokus auf den/die Lernende/n zu richten, kann demnach u.a. mit der Nutzung von aktuellem, authentischem, deutschsprachigen Filmmaterial erreicht werden. An dieser Stelle soll betont werden, dass es eine ganze Arbeit füllen würde, näher auf dieses Genre des jungen deutschen Spielfilms mit all seinen Facetten und didaktischen Möglichkeiten bzw. seinem spezifischen Potenzial einzugehen, weshalb dieser hier nur sehr verkürzt besprochen werden kann.

²⁵³ Vgl.: Brandi (1985), S.8.

²⁵⁴ Diese Didaktisierungen finden sich in *Fremdsprache Deutsch* 36 (2007).

²⁵⁵ Rüssel nennt z.B. „Jargo“ (Regie: María Sólrún Sigurðardóttir, 2005), „Netto“ (Regie: Robert Thalheim, 2005), „Bin ich sexy?“ (Regie: Katinka Feistl, 2005), „Kombat Sechzehn“ (Regie: Mirko Borscht, 2005) oder „Status Yo!“ (Regie: Till Hastreiter, 2004)

²⁵⁶ Vgl.: Rüssel (2006), S.97-98.

4.2. Die LernerInnen

Der Orientierung auf die Bedürfnisse des/der Lernenden als eines der didaktischen Prinzipien des aktuellen Fremdsprachenunterrichts, der sich gemeinhin nicht mehr als Vertreter einer bestimmten Methode begreift, entspricht also u.a. die Fokussierung auf das jeweilige Seh-Hör-Interesse. Da die Motivationsbestimmung im Fremdsprachenunterricht vor allem durch die Heterogenität der Gruppe jedoch oft schwierig ist, gilt es hier, durch thematische Einstimmung und entsprechende, gezielte Aufgabenstellungen bzw. der Aktivierung des Vorwissens Neugierde und Interesse auf RezipientInnenseite zu schaffen.²⁵⁷ Nach Sherman sollen Lernende in so vielen Bereichen wie möglich auch in verschiedene Auswahlprozesse eingebunden werden:

As far as possible, give students choices, e.g. they can choose, which sequences to study from longer programmes, how often to view in order to understand, what roles to take in group activities, what favourite scenes to present to the class, what vocabulary to note down, etc. Personal choice is not only motivating, it is part of learning: it encourages independence and focuses on real needs.²⁵⁸

Auch sollte die teils unterschiedliche Wahrnehmung der Lernenden nicht unberücksichtigt bleiben. Wie beim Lesen kann entweder *global*, das heißt in großen Zügen, *selektiv*, auf partielle Informationsaufnahme gerichtet, oder *detailliert*, alle Einzelheiten fokussierend, wahrgenommen werden.²⁵⁹ Da das Sehen eines Films das Wahrnehmungsvermögen eines/einer Lernenden durch die relativ schnellen Wechsel von visuellen und akustischen Reizen vor allem am Anfang des Fremdsprachenerwerbs häufig überfordert²⁶⁰, sollte den Lernenden im Vorfeld klar gemacht werden, dass es beim Filmsehen nicht um ein hundertprozentiges Verstehen gehen kann.

Nach der Phase eines globalen oder orientierenden Sehens steht vielmehr das selektive Sehen, das einzelne Aspekte fokussiert, im Vordergrund. Dieser Prozess kann mit dem Umgang von Texten im Alltag verglichen werden, denn auch hier lesen wir nicht mit dem Ziel des völligen Verständnisses von Lexis, Grammatik und Bedeutung. Außerdem kann bei Bild-Ton-Abfolgen nicht alles mit derselben Präzision wahrgenommen und verarbeitet werden.

Ähnlich wie beim Hören, wo wir uns durch Intonation und Schlüsselwörter leiten lassen, müssen wir uns bei der Rezeption von audiovisuellen Texten, an „visuellen Aufhängern“ orientieren, „d.h. unser Auge tastet die ganze Bildfläche in Sprüngen – ähnlich wie beim

²⁵⁷ Vgl.: Brandi (1985), S.8-9.

²⁵⁸ Sherman (2003), S.9.

²⁵⁹ Vgl.: Brandi (1985), S.9.

²⁶⁰ Vgl.: Brandi (1985), S.11.

Lesen – ab, um da Informationen zu entnehmen, wo wir subjektiv am stärksten simuliert werden“²⁶¹.

LernerInnenorientierung heißt also neben der „richtigen“ Wahl des Filmbeispiels auch die Berücksichtigung der zu erbringenden Leistung in Bezug auf den im Einzelfall divergierenden Hör-Seh-Prozess, der vielleicht in vorherigen Lernerfahrungen nicht thematisiert bzw. trainiert wurde. Und sie bedeutet eine neue Herangehensweise sowohl an das Medium selbst als auch an den/die Lernende/n in Verbindung mit diesem/dieser zu finden, und diese/n „als emotionales, neugieriges Wesen und Sprache als lustbetonte menschliche Fertigkeit“²⁶² zu begreifen. Ganz im Sinne Schwerdtfegers, die dafür plädierte, durch den Filmeinsatz und die mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht, „die Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen [und die] Lust, über Menschen zu sprechen“²⁶³ bei den LernerInnen zu fördern.

4.3. Die Ziele

Die Ziele des methodischen Designs sollen stets in der genauen Wahrnehmung bzw. dem tieferen Verstehen der Lernenden (als Elaborieren, Inferieren, als *Top-down*-Verarbeitung zu Bild und Ton etc.) liegen²⁶⁴ und die Sprachlernbereitschaft der Lernenden unterstützen²⁶⁵. Biechele konstatiert hierzu weiters:

Methodisch effizientes Arbeiten mit Filmsequenzen sollte zur Reflexion des Gelernten führen, d.h. zu Erkenntnissen in Bezug auf landeskundliche, filmtheoretische wie –ästhetische und auch sprachliche Besonderheiten des Films.²⁶⁶

Die Nutzung von Filmen im Fremdsprachenunterricht zielt demnach darauf, fremdsprachiges Verstehen zu fördern, aber auch Analysefähigkeit und Reflexionsvermögen im Hinblick auf (fremdsprachige) Medienprodukte bei den LernerInnen zu entwickeln bzw. zu schulen.²⁶⁷ Daher sollte das Filmverstehen als aktiver Prozess zwischen Lernendem/Lernender und Film angelegt sein und berücksichtigt werden, dass dieser insbesondere durch das Vorwissen sowie das Interesse des Lerner/der Lernerin mitbestimmt ist und eine Reihe kognitiver Strategien

²⁶¹ Brandi (1985), S.9-10.

²⁶² Harms (2005), S.253.

²⁶³ Vgl.: Schwerdtfeger (1989), S.20.

²⁶⁴ Vgl.: Biechele (2008), S.115.

²⁶⁵ Vgl.: Lonergan (1987), S.21.

²⁶⁶ Biechele (2008), S.15.

²⁶⁷ Vgl.: Niehoff (2005), S.1.

erfordert (vgl. Kap 2.4.). Können Lernende filmische Inhalte mit ihrem Vorwissen vernetzen bzw. neue Inhalte in bereits vorhandene Wissensstrukturen integrieren und fühlen sich diese von den Inhalten angesprochen, können auch Sprechhemmungen abgewehrt werden, da subjektiven Meinungen, zu denen der Film ermutigt, Ausdruck verliehen werden möchte.²⁶⁸ Neben den einzelnen Zielen in Bezug auf Wahrnehmen, Verstehen, Reflexion und Analysefähigkeit sollte sich der/die Fremdsprachenlehrende/r im Vorfeld auch überlegen, welche Aspekte des Films (landeskundliche, interkulturelle, sprachlich-inhaltliche, nonverbale oder filmische) er/sie fokussieren möchte bzw. für das Unterrichtsgespräch besonders interessant sind, um dementsprechende Aufgaben und Übungen formulieren zu können. Wichtig ist hierbei auch die Wahl, innerhalb welcher Sozial- bzw. Arbeitsform diese verwirklicht werden sollen, denn auch diese tragen maßgeblich zur erfolgreichen Erfüllung der Lernziele bei (vgl. Kap. 4.3.). Die Übergänge zwischen den genannten Aspekten bzw. unterrichtlichen Schwerpunktsetzungen – seien diese auf landeskundliche, sprachlich-inhaltlicher oder filmische Merkmale hin ausgerichtet – sind zwar meist fließend, trotzdem ist es, wie Brandi deutlich macht, sinnvoll, sie aus methodischen Gründen zu trennen.²⁶⁹

4.3.1. Sprachliche Lernziele

Sprachliche Lernziele sollen durch die Fokussierung auf sprachliche Phänomene, wie semantischer, grammatischer, phonetischer oder stilistischer Eigentümlichkeiten des Monologs oder Dialogs des betreffenden Filmsegments zu einer Erweiterung der sprachlichen Kompetenz führen. Zamackas betont hierbei unter anderem die Chance, Lernenden mithilfe der unterschiedlichen Aktivitäten im Anschluss an das Filmbeispiel auf ansprechende und effektive Art und Weise, grammatische Erscheinungen näherzubringen, indem sie lernen, diese bestimmen und funktional begründen zu können.²⁷⁰ Grammatik wird also in keinem Fall losgelöst vom Filmbeispiel geübt, und die Spracharbeit bleibt immer mittelungsbezogen.²⁷¹ Produktiv geschieht das großteils durch die Vielzahl an Sprechanlässen, die ein gut gewählter Film eröffnet und somit die Übung der Kommunikation in der Fremdsprache fördert sowie durch die (aktive) Rezeption des Hör-Seh-Textes. Sprachliche Ziele können also auf verschiedenen Ebenen realisiert werden: einerseits durch das aktive Sprechen und Hören, aber auch durch Lesen und Schreiben innerhalb der Aufgaben und Übungen im Zuge der drei Phasen. Die Übung fremdsprachlicher Phänomene sollte sich innerhalb einer sprachlichen

²⁶⁸ Vgl.: Biechele (2008), S.117ff.

²⁶⁹ Vgl.: Brandi (1996), S.15.

²⁷⁰ Vgl.: Zamackas (2001), S.82.

²⁷¹ Vgl.: Brandi (1996), S.64.

Zielsetzung auf einen der genannten Bereiche beschränken und nicht gleichzeitig darauf bedacht sein, z.B. Grammatik und Phonetik zu trainieren (vgl. Kap. 3.2.).

4.3.2. Landeskundliche Lernziele

Neben sprachlichen Lernzielen können auch landeskundliche Lernziele durch Filme verfolgt werden, wobei es hierbei zu Überschneidungen kommen kann, z.B. im Bereich der Pragmatik oder Stilistik. Hauptsächlich beziehen sich Lernziele auf landeskundlicher Ebene aber auf die Konkretisierung, Erweiterung, Veranschaulichung und möglicherweise Korrektur von Vorstellungen über das Zielland, wie etwa Geschichte und Politik, Kunst und Literatur, alltägliches Leben etc. (vgl. dazu auch Kap. 3.1.).²⁷²

4.3.3. Ästhetische Lernziele

Ästhetische Lernziele rücken das Medium Film und die Verwendung der ästhetischen Mittel in den Fokus. Aufgaben, die ästhetischen Lernzielen untergeordnet sind, sollen die Wahrnehmung vertiefen und filmstilistische Funktionen offenbar werden lassen, die wiederum zur tieferen Reflexion und Interpretation des Gesehenen anregen und die Medienkompetenz fördern soll.²⁷³ Ästhetische Lernziele werden innerhalb einer didaktischen Filmanalyse verfolgt (vgl. Kap. 4.8.).

4.4. Modelle des Filmeinsatzes

Folgt man Burger können drei unterschiedliche Modelle des Filmeinsatzes im Unterricht unterschieden werden: das Blockverfahren, das Intervallverfahren sowie das Sandwichverfahren. Diese werden nun näher beschrieben, wobei vor allem auf das Sandwichverfahren genauer eingegangen wird.

4.4.1. Das Blockverfahren

Das Blockverfahren zeigt den Film in einem Stück oder in zwei bis drei relativ langen Blöcken. Im Anschluss daran kann auf Schlüsselszenen oder -sequenzen eingegangen werden. Dies ist nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen sinnvoll, z.B. wenn es sich bei der

²⁷² Vgl.: Zamackas (2001), S.82.

²⁷³ Vgl.: Zamackas (2001), S.82.

Auswahl um einen Film handelt, der ohnehin kürzer ist als die normale Spielfilmlänge (wie ein Kurzfilm). Entschließt man sich als Lehrende/r dazu, einen Film im Blockverfahren einzusetzen, muss auf jeden Fall gewährleistet sein, „dass alle Lernenden [...] den Film bzw. das jeweilige Teilstück global und in allen für den Handlungsverlauf wesentlichen Details auf Anhieb verstehen“, was manchmal nur durch entsprechende Vorentlastung (Sequenzplan, Inhaltsübersicht etc.) oder die Untertitelung des Filmes bzw. schwieriger Passagen ermöglicht werden kann (vgl. Exkurs 2).²⁷⁴

4.4.2. Das Intervallverfahren

Im Intervallverfahren wird der Film in eine größere Zahl an Segmenten – ca. vier bis zehn – geteilt, die nacheinander gesichtet werden und sich nach Handlungsabschnitten orientieren. Natürlich müssen nicht alle Segmente gleichen Umfangs sein. Bei diesem Verfahren ist vor allem mit zwei Problemen zu rechnen: Bei zu hoher Zahl der Filmausschnitte kann sich bei den Lernenden ein Gefühl der Eintönigkeit einstellen und eine zu starke Zerstückelung des Films kann sich negativ auf die Rezeption auswirken.²⁷⁵

4.4.3. Das Sandwichverfahren

Besonders geeignet für den Fremdsprachenunterricht ist das Sandwichverfahren. Dieses arbeitet abwechselnd mit kurzen Szenen bzw. Schlüsselsequenzen und unterschiedlichen ergänzenden schriftlichen²⁷⁶ Texten bzw. Aktivitäten vor, während und nach dem Sehen. Es kommt also zu einer alternierenden Verwendung von Filmstücken und schriftlichen Texten und zu einem Wechsel von Übungen und Aufgaben in unterschiedlichen Sozialformen.²⁷⁷ In Bezug auf die LernerInnen beschreibt Hildebrand diesen Prozess, ausgewählte Passagen und nicht den ganzen Film im Unterricht zu verwenden, als *verzögerte Rezeption*. Diese eröffnet durch das kleinschrittige Verfahren vielfältige Anlässe zur Äußerung von Eindrücken, Möglichkeiten zur Vorausspekulation, die Bewusstmachung des Rezeptions- und Interpretationsprozesses sowie die schrittweise Erschließung der Filmsprache.²⁷⁸ Außerdem bietet dieses Verfahren den Vorteil, dass sich Spielfilme in einem überschaubaren Zeitraum gründlich bearbeiten lassen.²⁷⁹ Bei der Auswahl der Sequenzen ist zu beachten, dass diese

²⁷⁴ Burger (1995), S.595.

²⁷⁵ Burger (1995), S.595.

²⁷⁶ Bei Burger ist ausdrücklich von einer alternierenden Verwendung von *schriftlichen* Texten und Filmsequenzen die Rede, natürlich lassen sich aber auch andere Arten von Text, nicht schriftlicher Natur, z.B. Hörspiele o.Ä. zur Anwendung bringen.

²⁷⁷ Vgl.: Burger (1995), S.596.

²⁷⁸ Vgl.: Hildebrand (2001), S.268.

²⁷⁹ Vgl.: Burger (1998), S.203.

zum einen den zu thematisierenden Handlungsstrang präsentieren und zum anderen die wichtigsten Protagonisten bzw. Antagonisten in inhaltlich bedeutenden Situationen darstellen sollten.²⁸⁰ Vor allem das Vorhandensein von Personenbeziehungen erscheint hierbei als maßgebliches Kriterium.²⁸¹ Brandi betont zudem die Notwendigkeit, Szenen oder Sequenzen mit *sprechenden* Bildaussagen auszuwählen, da diese besonders lernerfreundlich sind und in Folge zur sprachlichen Produktion anregen.²⁸² „Je größer die Spannung, je stärker die Handlungsstränge eines Filmes sind, desto eher kann der Schüler Hypothesen aufstellen und sich zu dem Gesehenen und dem Gehörten äussern.“²⁸³ Auch Schröter konstatiert: „Je offener die jeweiligen filmischen Strukturen sind und je mehr Leerstellen sie enthalten, umso mehr Raum ist vorhanden, eigene soziale Erfahrungen miteinzubringen.“²⁸⁴ Biechele unterstreicht hierbei weiters, dass gerade kürzere Sequenzen oft eine zielbezogenere Arbeit, die mittels unterschiedlicher Aufgabenstellungen und in wechselnden Arbeitsformen durchgeführt werden kann, erlauben. Jedoch sollte den Lernenden die Möglichkeit geboten werden, den ganzen Film auch außerhalb des Unterrichts zu sehen. Die Übungen und Aufgaben, die im Zuge des Sandwichverfahrens durchgeführt werden, sollten ebenfalls sequenzartig, das heißt durch Aufgabensequenzen angeordnet sein, da diese einerseits dem tieferen Verstehen und Interpretieren als auch dem Automatisieren des Hör-Seh-Verstehens dienlich sind. Zudem geben sie dem/der Lernenden Sicherheit. Denn er/sie sieht und hört den Filmausschnitt mehrmals, kann so immer tiefer in ihn eindringen und sich schrittweise ein kompetentes, differenziertes Sprechen zum Film erarbeiten.²⁸⁵

Exkurs 2: Untertitel – ja oder nein?

Eine weitere methodische Facette beim Einsatz von Filmen im Unterricht stellt die Möglichkeit dar, als Verstehenshilfe Untertitel während des Sehens einzublenden. Bei diesem Vorgehen kann das zentrale didaktische Interesse jedoch nicht auf dem Training des Hör-Seh-Verstehens liegen, „sondern auf den Filminhalten, unter denen kulturelle oder historische Aspekte, Charakterisierung von Figuren oder das Filmische selbst besonders interessant sein können“²⁸⁶. Weber verortet dadurch auch „eine gewisse methodisch-didaktische Nähe zum Deutschunterricht mit muttersprachlichen Lernenden“²⁸⁷ und beschreibt die methodischen Unterschiede zum Einsatz von nicht untertitelten Filmen: Wird ein Film mit Untertiteln

²⁸⁰ Vgl.: Biechele (2008), S.115.

²⁸¹ Vgl.: Brandi (1985), S.97.

²⁸² Vgl.: Brandi (1996), S.15.

²⁸³ Brandi (1985), S.97.

²⁸⁴ Schröter (2009), S.34.

²⁸⁵ Vgl.: Biechele (2008), S.118.

²⁸⁶ Weber (2003), S.201.

²⁸⁷ Weber (2003), S.201.

gesehen, muss dieser, folgt man dem Autor, nicht unbedingt in Kurzsequenzen unterteilt bzw. Schlüsselszenen ausgewählt werden, sondern er lässt sich mittels großschrittiger Verfahren, wie dem Block- oder Intervallverfahren, in den Unterricht einbauen. In diesem Fall ist es zwar vonnöten, vor dem Sehen – in einer Vorbereitungs- bzw. Einstiegsphase – Schlüsselbegriffe vorzuentlasten, um dadurch gleichzeitig eine Erwartungshaltung sowie notwendiges Hintergrundwissen aufzubauen, der Film kann im Anschluss daran aber ohne Unterbrechung und folglich ohne LernerInnenaktivitäten während des Sehens rezipiert werden. Dies sei möglich, da eine Verständnissicherung wegen der Untertitelung nicht nötig ist und eventuelle Verständnislücken nach dem Sehen gefüllt werden können. Weber beurteilt den Einsatz von Spielfilmen mit Untertiteln in manchen Fällen demnach als durchaus sinnvoll, da Filme, deren Inhalte die Lernenden besonders anzusprechen vermögen, die aber sprachlich für einige zu anspruchsvoll sind, ebenfalls im Unterricht Verwendung finden können.²⁸⁸ Auch Sherman beschreibt die Nutzung fremdsprachlich untertitelter Filme als nützlich, hebt jedoch ebenfalls hervor, dass durch die Dominanz des visuellen Kanals und die damit verbundene automatische Fokussierung auf die Untertitel, meist keine Verbesserung des Hör-(Seh)-Verstehens erzielt werden kann. Ein Potenzial, das sich daraus ergibt, ortet sie aber in der Leseleistung der Lernenden.²⁸⁹

4.5. Die Methode

Der gezielte methodische Einsatz von Filmen im Unterricht erfolgt, wie bereits angemerkt, im Rahmen eines dreigliedrigen Systems, das die den Film begleitenden LernerInnenaktivitäten in die Phasen *vor*, *während* und *nach* dem Filmsehen einteilt (ausführlicher in Kap. 4.7. beschrieben). Zu jeder dieser Phasen steht dem/der FremdsprachenlehrerIn eine Bandbreite an Übungen und Aufgaben zur Verfügung. Methodisch sollte der Hörsehtext also in eine Reihe unterschiedlicher LernerInnenaktivitäten eingebettet sein. Den Beginn des Einsatzes von Film im Fremdsprachenunterricht stellt ergo nicht das Filmsehen an sich dar, sondern Aktivitäten – vorwiegend Übungen –, die die Lernenden auf den Hör-Seh-Text vorbereiten, wie die Aktivierung des Vorwissens etc. (vgl. Kap 4.3.1.).

Danach folgt das erste (Hör-)Sehen, das das globale Sehen zum Ziel hat und dieses gleichzeitig fördern soll. In dieser Phase geht es für die Lernenden darum, durch die reine Beobachtung Schlüsselinformationen aus dem Text zu filtern und sich im Film erstmals zu orientieren, das heißt herauszufinden, z.B. welche Personen im Mittelpunkt der Handlung

²⁸⁸ Vgl.: Weber (2003), S.201/207.

²⁸⁹ Vgl.: Sherman (2003), S.16-17.

stehen, wie und wo sie agieren. Während dieses ersten Sehens erfolgen nur Beobachtungsaufgaben, die nicht das Verständnis überprüfen, sondern eine *Anleitung zum aktiven Sehen* darstellen und das Verständnis vorbereiten sollen²⁹⁰.

Das zweite und gegebenenfalls dritte Hör-Sehen dient dem tieferen Verstehen, die Übungen sind großteils immer noch gelenkt, können aber in der Phase während des Sehens immer freier werden. Beim folgenden Hör-Sehen steht die Sprachbewusstheit im Vordergrund. Übungen und Aufgaben, die danach folgen, bieten sich in freier und besonders kreativ-produktiver Form an. Sie sollten zur Reflexion und Kommunikation anregen und zum kreativen Umgang mit Film führen.²⁹¹

Wichtig ist weiters, dass die diversen Aktivitäten, wie schon angemerkt wurde, in unterschiedlichen Sozialformen durchgeführt werden (vgl. auch Kap 3.4.2.). In vielen Übungen und Aufgaben bietet sich vor allem die Arbeit in Paar- oder Kleingruppen an. Diese hat den Vorteil, dass sie eine „intime, im Vergleich mit Plenumsbesprechungen viel weniger hemmende Atmosphäre zum Empfang und Weitergabe unsicherer Informationen“ hat und „die Entstehung eines geschützten, privaten Raums“ fördert. Außerdem wird die gleichzeitige Äußerungsmöglichkeit für möglichst viele Lernende gegeben, womit sich die individuelle Redezeit beträchtlich erhöht.²⁹² Eine genauere Übungs- und Aufgabentypologie soll weiteren Aufschluss über die Möglichkeiten geben, die sich hierbei methodisch bieten.

4.6. Übungs- und Aufgabentypologie

Übungen und Aufgaben²⁹³ lassen sich einerseits in Bezug zu den drei Phasen vor, während und nach dem Sehen konzipieren und durchführen. Andererseits unterscheidet Burger vier Arten von LernerInnenaktivitäten: Aufgaben zum Hören und/oder Sehen, Rezeptionsgespräche, kreativ-produktive Aufgabenstellungen und sprachanalytische Aufgabenstellungen (vgl. Kap 4.6.1.).²⁹⁴ Diese können weiters frei oder gelenkt und/oder offen bzw. geschlossen sein. In Bezug auf Film betreffen sie entweder den Inhalt, das heißt die filmische Handlung oder die Form, die ästhetische Gestaltung, je nachdem welche Ziele (sprachliche, landeskundliche oder ästhetische) verfolgt werden. LernerInnenaktivitäten, die

²⁹⁰ Vgl.: Lonergan (1987), S.21.

²⁹¹ Vgl.: Biechele (2008), S.118 ff.

²⁹² Knapp/Buttaroni (1998), S.19.

²⁹³ Übungen und Aufgaben werden hier im Sinne Häussermanns und Piephos verstanden, die Übungen als „Beispiele von eher bindender, (...) Aufgaben als solche von eher freisetzender Struktur“, definieren. Wobei die Grenze zwischen diesen beiden Arten von LernerInnenaktivitäten durchaus fließend ist und sehr unterschiedlich definiert werden kann. (Häussermann/Piepho (2006), S.17).

²⁹⁴ Vgl.: Burger (1998), S.203.

sich mit dem Filminhalt auseinandersetzen, können in Form von geschlossenen Übungen, freien Übungen und Aufgaben sowie offenen Aufgaben realisiert werden. Geschlossene Übungen (Multiple Choice- Übungen, Ankreuzübungen, Zuordnungen, Lückentexte etc.) finden vorwiegend vor und manchmal während oder teilweise auch nach dem Sehen sinnvolle Verwendung. Freie Übungen und Aufgaben (Notizen machen, Vermutungen zu Dialogen äußern, Fragen zum Filminhalt beantworten etc.) können meist während und nach dem Sehen effektiv eingesetzt werden. Offene Aufgaben (persönliche Stellungnahmen formulieren, den Inhalt wiedergeben, Filmkritiken verfassen, Rollenspiele etc.) stellen die komplexeste Art dieser LernerInnenaktivitäten dar und werden ebenfalls nach dem Sehen durchgeführt. In Bezug zur Gestaltung des Films, also den Mitteln der Filmsprache, lässt sich, folgt man Biechele, auf Grund des Abstraktionsgrades und der Notwendigkeit der individuellen Beschäftigung damit im Generellen ausschließlich von Aufgaben, mit eher freisetzender Struktur, sprechen. Aktivitäten dieser Art sind beispielweise solche zur Beurteilung des Filmvorspannes, Hypothesenbildungen, Charakterisierungen von SchauspielerInnen, Analysen zur Kameraführung, Musik, Szenen und Montage etc.²⁹⁵

4.6.1. Aufgaben zum Hören und/oder Sehen

Sie dienen primär der Verständnissicherung oder der genauen Registrierung der filmischen Mittel. Beispiele hierzu sind u. a. Inhaltsfragen zu beantworten, eine Sequenzübersicht in die richtige Reihenfolge zu bringen, tabellarische Beobachtungsblätter auszufüllen oder Szenenprotokolle anzufertigen, vorwiegend während oder auch nach dem Sehen des Films. Zumeist werden diese Aktivitäten also mittels vorgefertigter Arbeitsblätter mit Rastern, Tabellen oder Ähnlichem, auf denen man lediglich etwas ankreuzen oder Stichworte eintragen muss, durchgeführt. In diesem Sinne kann hier, folgt man der Definition von Häussermann und Piepho, teilweise durchaus auch von Übungen zum Hören und/oder Sehen gesprochen werden.

Geht es um das reine Notieren von Beobachtetem, kann eine solche Aktivität in freier Form, ohne vorgefertigte Beobachtungsblätter gestaltet werden. Aufgaben zum Hören und/oder Sehen zielen zuvorderst natürlich auf das Verstehen der filmischen Handlung, können in Folge aber auch auf die Wahrnehmung konkreter sprachlicher Phänomene gerichtet sein oder filmanalytische bzw. -ästhetische Bereiche fokussieren.

²⁹⁵ Vgl.: Biechele (2008), S.119 ff.

4.6.2. Rezeptionsgespräche

Rezeptionsgespräche sollten vorrangig rezipientInnenorientiert sein und zunächst weniger die Gestaltung und die Funktionsweisen des Films als die Reaktionsweisen der LernerInnen darauf ins Zentrum stellen.²⁹⁶ Die Lernenden verbalisieren ihr subjektives Filmerleben und setzen sich mit dem Film analytisch auseinander, indem aktivierende Gesprächsmethoden (Pro- und Kontradebatten, Gestalten einer Wandzeitung etc.) gebraucht werden. Auch schriftliche Formen sind hier durchaus denkbar: Fragebögen zum Film können (über die Leistung der Schauspieler oder andere Bewertungen) Verwendung finden oder schriftlich Kommentare gesammelt werden, die in Folge als weitere Impulse für andere Aktivitäten dienen. Aufgaben solcher Art finden nach dem Sehen vor allem in Form von offenen Aufgaben sinnvollen Einsatz. Rezeptionsgespräche eignen sich sowohl zur Umsetzung sprachlicher, landeskundlicher und filmanalytischer Zielsetzungen, denn sie eröffnen den Dialog über verschiedenste Facetten eines Films, sei dies auf filmästhetischer oder inhaltlicher Ebene. Außerdem kann der/die Lernende dem eigenen Empfinden in der Fremdsprache Ausdruck verleihen, wodurch die Kommunikationsfähigkeit und der Wortschatz trainiert werden.

4.6.3. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen

Kreativ-produktive Aufgabenstellungen machen die ausgiebige Verwendung der Fremdsprache erforderlich und sind oft dazu geeignet, den überwiegend unbewusst verlaufenden Prozess der subjektiven Bedeutungskonstruktion offenkundig zu machen.²⁹⁷ Da sie einen phantasievollen Umgang mit dem Film erfordern und Lernende zum kreativen, aktiven Gebrauch der Fremdsprache ermutigen, sind sie für den Fremdsprachenunterricht besonders geeignet. Zudem kann einer passiven Film- und Fernsehhaltung vorgebeugt werden, der Film aber nicht völlig zum Instrument des Sprachgebrauchs degradiert.²⁹⁸ Führt ein Film zu starker Anteilnahme bei den Lernenden (wie der Identifikation mit einzelnen Figuren), können diese sich für offene Aufgaben solcher Art besonders empfänglich erweisen.²⁹⁹ Zu der umfangreichen Zahl an Aktivitäten, die zu dieser Kategorie zählen, gehören u.a.: Assoziationsübungen vor dem Sehen, die die Lernen dazu anregen, den Inhalt des Films zu antizipieren; Imaginationsaufgaben während des Sehens, in denen ein Filmsegment ohne Bild oder ohne Ton rezipiert wird – oder nur der Soundtrack vorgespielt wird – und die Lernenden Hypothesen zum Inhalt des fehlenden Kanals formulieren sollen;

²⁹⁶ Vgl.: Burger (1983), S.174.

²⁹⁷ Vgl.: Burger (1998), S.204.

²⁹⁸ Vgl.: Burger (1995), S.600.

²⁹⁹ Vgl.: Weber (2003), S.202-203.

Rollenspiele, im Zuge derer die Lernenden in die Rolle einer Filmfigur schlüpfen; Textentwürfe wie beispielsweise die Herstellung eines Briefes an eine Hauptfigur oder das Erfinden eines (neuen/anderen) Endes sowie die Herstellung von Zusatzmaterial wie Wandzeitungen, fiktiven Interviews, Kritiken etc. nach oder teilweise ebenfalls während des Filmsehens. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen können also im gesamten methodischen Vorgehen vor, während und nach dem Sehen des Hör-Seh-Textes durchgeführt werden.

4.6.4. Sprachanalytische Aufgabenstellungen

Sprachanalytische LernerInnenaktivitäten verfolgen sprachliche Zielsetzungen. Sie stellen ein bestimmtes sprachliches Phänomen, das in einem filmischen Gespräch Verwendung findet, in den Mittelpunkt und regen die Lernenden dazu an, bestimmte Dialog- oder Monologstellen auf die Verwendung dessen hin zu untersuchen.³⁰⁰ Film als authentisches Material bietet hierbei den großen Vorteil, wichtige Phänomene wie Pragmatik anhand von natürlich komplexen Dialogen zu thematisieren bzw. erfahrbar werden zu lassen (vgl. Kap. 3.1.1.). Sprachanalytische LernerInnenaktivitäten können innerhalb eher freisetzender Struktur in Form von offenen Aufgaben durchgeführt werden, meist eignen sich aber geschlossene Übungen wie ein Lückentext eher dafür, weshalb im Folgenden auch von sprachanalytischen Aufgaben *und* Übungen gesprochen werden soll. Zu späteren Zeitpunkten können in Hinblick auf sprachanalytische Aktivitäten Rollenspiele folgen, in der eine vergleichbare Situation simuliert und die untersuchte Sprache eingeübt wird.³⁰¹

Exkurs 3: Trennung der Informationskanäle

Aufgaben und Übungen können sich auch auf eine Fertigkeit, also entweder Hör- oder Sehverstehen, richten und mit Bild- oder Tonkanal getrennt arbeiten. Wird eine Filmpassage ohne Ton gezeigt, führt dies in vielen Fällen zu einem intensiveren Sehen, da die Konzentration auf die visuellen Informationen gebündelt ist. Da Bilder durch ihren offenen Charakter zu vielfältigen Deutungen und damit zu Sprache anregen (vgl. Kap. 2.4.1.), wird einerseits das sprachliche Können erweitert, denn die Lernenden können rein durch die optischen Eindrücke Dialoge und Szenen antizipieren und Hypothesen über das Gesagte aufstellen. Andererseits kann durch das anschließende Sehen des Ausschnittes mit Ton eine Sensibilisierung für das Zusammenspiel und die oftmalige Redundanz der Inhalte auf beiden Ebenen erzeugt werden. Dadurch lassen sich Hör-Seh-Strategien entwickeln bzw. fördern, die dem/der Lernenden das Verstehen der Zielsprache sowie fremdkultureller Inhalte enorm

³⁰⁰ Vgl.: Burger (1998), S.203.

³⁰¹ Vgl.: Burger (1995), S.602.

erleichtern.³⁰² Wird eine Filmszene oder -sequenz nur angehört, ohne den Bildkanal mitzuliefern, dient dies wiederum dem gezielten Training des (authentischen) Hörverstehens. Auch in diesem Fall regt der fehlende, diesmal optische Input dazu an, Hypothesen über diesen anzustellen. Auf diese Weise können filmische Inhalte bzw. konkrete optische Begebenheiten, wie das Äußere einer Person, Orte und Räumlichkeiten etc, imaginiert und versprachlicht werden (vgl. Exkurs 3, Kap. 4.).

4.7. Aufgaben und Übungen innerhalb der drei Phasen

Diese Übungs- und Aufgabenkonzeption Burgers soll nun auch innerhalb der drei Phasen vor, während und nach dem Filmsehen betrachtet und näher dargestellt werden. Dies dient dazu, diese theoretischen Klassifizierungen auch in einen praktischeren Kontext stellen und aufzeigen zu können, wie vielfältig sich diese LernerInnenaktivitäten innerhalb der beschriebenen Phasen darzustellen vermögen. Die angeführten Beispiele stellen jedoch nur eine Auswahl der breiten Palette methodischer Möglichkeiten dar und erheben keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Sie wurden mit Blick auf die sich im Anhang befindliche Didaktisierung bzw. der LernerInnenaktivitäten von „Kirschblüten Hanami“ ausgewählt und sollen einen Einblick in die weitreichenden Möglichkeiten des Einsatzes von Film im Fremdsprachenunterricht bieten.

4.7.1. Vor dem Sehen

Diese Phase bereitet auf den filmischen Input sprachlich und inhaltlich vor und verfolgt das Ziel, das Interesse der LernerInnen aufzubauen und das Verständnis zu erleichtern. Das Vorwissen der Lernenden sollte dabei berücksichtigt und explizit gemacht werden, und die Lernenden sollen erfahren, dass der Umgang mit Film im Unterricht permanent mit Aktivität und Kreativität verbunden ist.³⁰³ Der Einstieg kann auf unterschiedliche Weise erfolgen. Brandi betont hierbei vor allem kreativ-produktive Aufgabenstellungen wie den Einstieg über die Filmmusik, ein Assoziogramm oder mittels Bildmaterial. Natürlich können auch sprachanalytische Aufgaben und Übungen bzw. solche zur Wortschatzarbeit als Vorentlastung durchgeführt werden. Hierbei tut sich natürlich die Frage auf, wieweit diese in Bezug auf den Erwerb von neuem Wortschatz sinnvoll ist. So argumentieren Knapp/Buttaroni, dass durch die vorab durchgeführte Einführung der Begriffe zwar insgesamt

³⁰² Vgl.: Brandi (1985), S.11-12.

³⁰³ Vgl.: Brandi (1996), S.35.

schneller verstanden wird, wesentliche Aspekte des Fremdsprachenlernens aber zu kurz kommen:

Die Herausbildung einer Intuition für Wort- und Phrasenkompetenzen sowie vieler anderer Merkmale der phonologischen Komponente in der jeweiligen Fremdsprache braucht eine intensive, oftmalige Wahrnehmung, gekoppelt mit dem Wunsch zu verstehen. (...) Das systematische Wegnehmen dieser vordergründig unangenehmen Momente des Lernens besänftigt möglicherweise die Ängste der Unterrichtenden vor einem Motivationsabfall, beschränkt aber andererseits die Möglichkeiten einer autonomen Motivationsentwicklung der Lernenden.³⁰⁴

Auch wenn sich diese Ausführungen auf authentische Höraktivitäten beziehen, sollten sie beim Einsatz des Films, der ja auch mit authentischer Sprache operiert, auf keinen Fall unberücksichtigt bleiben.

4.7.1.1. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen

▪ Einstieg mit Musik

Eine spannende erste Begegnung mit Film im Unterricht kann durch den Einsatz der musikalischen Untermalung einer Filmsequenz geboten werden. Die Lernenden bekommen in diesem Fall nur die Filmmusik einer Passage präsentiert, die dazugehörigen Bilder sehen sie nicht. Dies kann besonders zielführend sein, wenn eine ungefähre Situationsbestimmung anhand dieser auditiven Zeichen möglich ist, diese aber noch genügend Platz für Hypothesen lässt und somit schon zu einer ersten Diskussion anregt bzw. einen ersten Kommunikationsanlass in der Fremdsprache bietet. Weiters kann durch den Einsatz von Musik ein erster Erwartungshorizont aufgebaut und Neugierde auf den Film geweckt werden.³⁰⁵ Dieses Potenzial des filmischen Soundtracks wird jedoch oftmals für die didaktische Nutzung übersehen, obwohl Musik Spannung erzeugt und zum Assoziieren einlädt.³⁰⁶ Auch erste Affekte oder Emotionen lassen sich mittels musikalischen Inputs evozieren, die wiederum die Aufmerksamkeit auf das Objekt, den Film, zu lenken vermögen und in Folge das Aufnehmen von neuer Information bzw. Lernen erleichtern können (vgl. Kap. 3.3.1.1.).

³⁰⁴ Knapp/Buttaroni (1998), S.17-18.

³⁰⁵ Vgl.: Brandi (1996), S.18/19.

³⁰⁶ Vgl.: Rössler (2007), S.18.

- Einstieg über ein Assoziogramm

Durch ein Assoziogramm, z.B. mithilfe des Filmtitels oder unterschiedlichen Schlüsselbegriffen, kann das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden. Dies ist schriftlich und/oder mündlich in freiem Gedankenstrom oder mithilfe von Impulsfragen möglich.

- Einstieg über Bildmaterial

Eine Alternative zum Einstieg über das Assoziogramm mittels vorgegebener Leitbegriffe bietet der Einsatz von Bildmaterial, z.B. dem Filmplakat oder einem ausdrucksstarken Standbild aus dem Film, das ebenfalls zum Assoziieren und Interpretieren einlädt. Dieses Verfahren erweist sich demnach als besonders produktiv in Bezug auf die fremdsprachliche Kommunikation, da sich durch die Polyvalenz bzw. Offenheit des Bildes unzählige Interpretationsmöglichkeiten eröffnen, die wiederum zu wertvollen Gesprächsimpulsen wie Hypothesenbildungen etc. führen, kulturelle Sehgewohnheiten offenbar werden lassen und in Folge zu Vergleichen anregen (vgl. Kap. 2.4.1.).³⁰⁷

- Einstieg über ein Rollenspiel

Auch wenn man den betreffenden Film bzw. Ausschnitte daraus noch nicht gesehen hat, bieten Rollenspiele eine fruchtbare Möglichkeit zum Einstieg in einen solchen. Mittels Sprechkarten können auf diese Art und Weise Charaktere im Vorfeld erarbeitet und auf die filmische Handlung bzw. dargestellte menschliche Konflikte sensibilisiert werden. Auch eignen sich Übungen, die noch keine verbale Realisierung von Sprache erfordern wie pantomimisches Darstellen bestimmter Situationen als Einstimmung für filmische Inhalte.

4.7.1.2. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben

- Lückentexte

Auch sprachanalytische Aktivitäten lassen sich z.B. mittels Lückentexten, die den groben Inhalt des Films oder einer Szene bzw. Sequenz erklären, realisieren. Dabei können vor allem bestimmte grammatikalische Strukturen oder Phänomene im Vordergrund stehen bzw. geübt werden.

- Wortschatzarbeit/ Redemittel

Eine andere Art der Vorentlastung bieten Übungen, die Redemittel, welche zum Verstehen des filmischen Inhalts oder für einen Gesprächsdiskurs danach wichtig scheinen, fokussieren, indem z.B. Bedeutungen bestimmten Aussagen zugeordnet werden o.Ä.

³⁰⁷ Vgl.: Brandi (1996), S.18ff.

4.7.2. Während des Sehens

Im Anschluss an die vorbereitenden Übungen und Aufgaben folgt das (mehrmalige) Sehen des Filmausschnittes. Dies sollte beim ersten Sehen ohne zeitgleiche Übungen oder Aufgaben erfolgen und ausschließlich die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens fokussieren. Reine Beobachtungsblätter, wo nur Stichwörter eingetragen werden sollen, bieten sich während des ersten Sehens an und können oder sollten oftmals auch erst während des zweiten Sehens ausgefüllt werden. Wie Lonergan betont, sollte man auch die Arbeitstechnik des Notizen-Machens an sich nicht unterschätzen, da viele FremdsprachenlernerInnen oft nicht wissen, worauf sie genau achten sollen. Deshalb ist es vor allem am Anfang bzw. bei niedrigen Sprachniveaus wichtig, mehrere Anhaltspunkte auf Beobachtungsblättern zu geben, die teilweise nur das Ankreuzen von Informationen oder das Eintragen von Stichwörtern in vorgegebene Raster vorsehen.³⁰⁸ In diesen Fällen sprechen wir von gelenkten Notizen, da diese Übungen Hilfestellungen bzw. Unterstützung bieten, „indem sie die Aufmerksamkeit auf spezielle sprachliche Erscheinungen richten“³⁰⁹. Nach diesen Beobachtungsaufgaben bzw. dem mehrmaligen Sehen des betreffenden Filmausschnittes können freiere LernerInnenaktivitäten erfolgen. Was die konkrete Anzahl an Wiederholungen der Filmsichtung betrifft, heißt es hier wiederum, sich nach den Bedürfnissen der LernerInnen zu richten.

Die LernerInnenaktivitäten in dieser Phase des Filmsehens haben in erster Linie selektive Funktion, es geht um das Herausfiltern wesentlicher Informationen aus dem Film großteils durch Beobachtungsaufgaben, die das genaue Wahrnehmen auf optische und/oder akustischer Ebene erfordern und trainieren (Hör-Seh-Verstehen bzw. Hörverstehen/Sehverstehen). Diese können auch arbeitsteilig vergeben werden und sollten auf keinen Fall zu umfangreich sein, da es sehr schwierig ist, einen Film anzusehen und gleichzeitig schriftliche Anmerkungen zu machen. Durch diese Art von LernerInnenaktivität kann die Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Inhalte gelenkt werden, ohne sie zu sehr abzulenken. Außerdem können die Beobachtungsbögen als Lernhilfe für die weiteren Übungen und Aufgaben dienen.³¹⁰ Beobachtungsaufgaben stellen auch die Basis für weitere kreativ-produktive und sprachanalytische Aufgaben sowie Rezeptionsgespräche während des Sehens dar. Als Fremdsprachenlehrer/In sollte man sich in dieser Phase vor allem daran orientieren, Aufgaben vorzubereiten, die einer passiven Fernsehhaltung vorbeugen und das Verständnis erleichtern

³⁰⁸ Vgl.: Lonergan (1987), S.30ff.

³⁰⁹ Lonergan (1987), S.34.

³¹⁰ Vgl.: Lonergan (1987), S.25.

bzw. vertiefen.³¹¹ Zudem sollten auch Beobachtungsaufgaben möglichst in verschiedenen Sozialformen (in Partner- und Kleingruppenarbeit) durchgeführt werden.³¹²

4.7.2.1. Aufgaben zum Hören und/oder Sehen

Im Falle dieser speziellen Aufgaben, die sowohl nur das Seh-, nur das Hör- als auch das Hör-Seh-Verstehen trainieren können, unterscheidet Brandi drei verschiedene Arten: die bildgesteuerte Informationsentnahme, die sprachlich-inhaltliche Informationsentnahme und jene, die filmspezifische Aspekte fokussiert.

- Aufgaben zur bildgesteuerten Informationsentnahme

Aufgaben zur bildgesteuerten Informationsentnahme fragen nach landeskundlichen Informationen, nach Informationen über den Handlungsort, die Beziehungen der Protagonisten des Films, Auffälliges in Bildinformationen oder nach Bildinformationen über Handlungssituationen. Sinnvoll einsetzbar sind hierbei vorstrukturierte Raster und Tabellen, in die lediglich Stichwörter eingetragen oder welche nur angekreuzt werden müssen.

- Aufgaben zur sprachlich-inhaltlichen Informationsentnahme

Aufgaben zur sprachlich-inhaltlichen Informationsentnahme zielen durch die Beobachtung bzw. Konzentration auf bestimmte sprachliche Phänomene darauf, die sprachliche Kompetenz zu vergrößern. Sie sind vor allem dann bedeutend, wenn neben der Bildinformation über die Sprache wichtige Aussagen transportiert werden, die für das Verständnis einer Sequenz unerlässlich sind.

- Aufgaben zur filmischen Informationsentnahme

Aufgaben zur filmischen Informationsentnahme fokussieren filmtechnische Aspekte, die durch die Beobachtung bewusst gemacht und explizit thematisiert werden sollen, um den kritischen Umgang mit dem Medium zu fördern und somit auch die Medienkompetenz zu schulen. Vor allem Fragen zur Bildsprache, Kameraführung oder Filmmusik bieten sich hier an.³¹³ Diese Art von Aufgaben dient in erster Linie filmästhetischen Zielen, wobei ein differenzierter Medienumgang es ermöglichen sollte, sich mit den wichtigsten filmstilistischen Begrifflichkeiten in Form einer didaktischen Filmanalyse auseinanderzusetzen (vgl. dazu. Kap. 4.8.). Wie erwähnt, bieten diese Aufgaben zum Hören

³¹¹ Vgl.: Brandi (1996), S.15.

³¹² Vgl.: Biechele (2008), S.117.

³¹³ Vgl.: Sass (2007), S.10.

und/oder Sehen bzw. Beobachtungsaufgaben die Möglichkeit, im Anschluss kreativ-produktive und sprachanalytische Aufgaben sowie Rezeptionsgespräche, die den gesehenen Inhalt reflektieren, folgen zu lassen.

4.7.2.2. Rezeptionsgespräche

- Ton-ohne-Bild-Übungen

Wenn der Helligkeitsregler ganz heruntergedreht oder der Fernseher abgedeckt wird, lassen sich Übungen durchzuführen, die ohne die visuelle Ebene funktionieren. Solche Übungen regen zu Diskussionen über das Gesehene an und versetzen die Lernenden in eine Erwartungshaltung bzw. erzeugen Neugierde.³¹⁴

- Verständnisfragen stellen

Bei Verständnisschwierigkeiten bietet es sich an, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, den Film selbst zu stoppen, die anderen Lernenden zu fragen und die betreffende Stelle noch einmal abzuspielen. Die Lehrperson sollte sich hierbei besonders im Hintergrund halten.³¹⁵

- Erinnerungen und Gedanken thematisieren

Wie Schröter in seinem methodischen Ansatz der kreativen Rezeption betont, muss das rezipierte Filmsegment während des Sehens nicht immer primär auf die Thematisierung des Inhalts bzw. der Handlung zielen. So können zuerst die eigenen Erinnerungen und Gedanken der LernerInnen, die ein Film bzw. eine konkrete Situation evoziert, im Zentrum einer nachfolgenden Aktivität stehen: Denn darüber „kann sich ein Dialog entwickeln, weil alle von derselben Rezeptionssituation ausgehen und damit eine gemeinsame Erfahrung gegeben ist, auf die sich jeder einzelne beziehen kann.“³¹⁶

4.7.2.3. Kreativ-produktive Aufgabenstellungen

- Lösungsmöglichkeiten erfinden und Rollenspiel

Hat der Filmausschnitt seinen Höhepunkt, etwa eine Konfliktsituation, erreicht, kann der Filmausschnitt gestoppt werden, um unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zu diskutieren, ein Ende zu erfinden und/oder die Szene im Rollenspiel zu Ende zu führen.³¹⁷ Dadurch werden die Lernenden für den weiteren Handlungsverlauf, die Erzählstruktur und den Konfliktaufbau sensibilisiert. Gleichzeitig ist dieser methodische Ansatz ein Einstieg in die

³¹⁴ Vgl.: Liebelt (1989), S.257.

³¹⁵ Vgl.: Liebelt (1989), S.255.

³¹⁶ Schröter (2009), S.37.

³¹⁷ Vgl.: Liebelt (1989), S.256.

Darstellung möglicher Charaktertypen.³¹⁸ Außerdem bietet diese Aufgabe nach dem weiteren Sehen des betreffenden Filmsegments reiches Kommunikationspotenzial, da die filmische Auflösung mit den vorab gegebenen verglichen und diskutiert werden kann.

- Hypothesenbildung mit Standbildern

Stoppt der/ die Lehrende den Film während des Sehens können mittels des Standbildes, das z.B. einen Protagonisten zeigt, Vermutungen über die betreffende Person mündlich oder schriftlich gemacht und im Anschluss erneut besprochen werden. Dabei sollte man auch thematisieren, wieso der/die Lernende diese Meinung vertritt bzw., welche Hinweise im Filmtext dafür gegeben werden. Das kann mittels einer Sprech- oder Gedankenblase geschehen. Diese Methode eignet sich besonders, wenn Denken und Handeln des/der Schauspielers/Schauspielerin im Film scheinbar nicht miteinander übereinstimmen.³¹⁹

- Bild-ohne-Ton-Übungen

Eine ähnliche Übung ist auch ohne Ton denkbar, indem eine Szene nur angesehen wird und die Lernenden Vermutungen über den Inhalt bzw. die Handlung und das Leben/ die Eigenschaften der Protagonisten anstellen. Eine Alternative zu dieser Übung ist, als Lehrende/r den Dialog aufzuschreiben, in Streifen auszuschneiden und die Lernenden zu bitten, diesen in Gruppen rekonstruieren zu lassen. Hierbei sollte der Film vor der Auflösung noch einmal ohne Ton gezeigt werden, um gegebenenfalls Korrekturen durchführen und die Gruppenergebnisse vorweg vergleichen zu können. Diese Methode eignet sich vor allem im Anfängerunterricht, da der rasche Erfolg zeigt, dass auch in einem frühen Stadium authentische Texte zusammengestellt werden können.

Auch Übungen, bei denen teilweise ohne Ton gearbeitet wird, bieten sich während des Sehens an: Es ist möglich, eine Szene zuerst mindestens zwei Mal mit Ton ansehen zu lassen mit der Anweisung, sich auf das Verhalten einer konkreten Person zu konzentrieren. Dann wird dieselbe Szene noch einmal ohne Ton angesehen und die Sprechparts von den Lernenden übernommen. Hier geht es um die Wiedergabe des wesentlichen Inhalts und keinesfalls um wortwörtliche Aussagen. Diese Übung ist auch ohne das Hineinschlüpfen in eine konkrete Rolle möglich, indem die Lernenden die Handlung einer Szene, die sie zuerst mit Ton mehrmals gesehen haben, bei abgeschaltetem Ton kommentieren.³²⁰

³¹⁸ Vgl.: Schröter (2009), S.36.

³¹⁹ Vgl.: Liebelt (1989), S.255.

³²⁰ Vgl.: Liebelt (1989), S.256-257.

4.7.2.4. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben

- Nachsprechen

Wenn der/die Lehrende den Film während des Sehens stoppt, können ausgewählte Wörter oder Strukturen ähnlich wie im Sprachlabor nachgesprochen und geübt werden, um neuen Wortschatz und Strukturen situativ einzubetten.³²¹

- Dialogstellen überprüfen

Während des Sehens kann auf bestimmte sprachliche Phänomene sensibilisiert bzw. Dialogstellen auf die Verwendung derer hin überprüft werden.³²² Hier können Übungen, die Knapp/Buttaroni eigentlich für reine Hörtexte beschrieben haben, fruchtbar gemacht werden. Parallel zum Modell des analytischen Hörens steht die Suche nach einem bestimmten sprachlichen Element (morphosyntaktischer, lexikalischer, phonetischer oder pragmatischer Art) der schon rezipierten Filmszene im Vordergrund, um auf unbekannte Nuancen der Zielsprache zu sensibilisieren. Hier kann bei Bedarf auch ohne den Bildkanal gearbeitet und somit, wie in dem Modell vorgesehen, nur gehört werden.

Die konkrete Übung läuft während der Filmrezeption ab, indem nach dem authentischen Hörsehen bzw. globalem Verstehen die Szene gestoppt und noch einmal zielgerichtet gehört werden soll, um alle X-Stellen zu notieren. Danach folgt ein Informationsaustausch in der Kleingruppe. Noch einmal wird der Hörtext im Anschluss gezeigt und die Notizen überprüft bzw. eventuell etwas hinzugefügt. Nach einem erneuten Informationsaustausch in neuer personeller Zusammensetzung folgen die gemeinsame Klärung und ein abschließendes Hörsehen.³²³ Diese Übung kann auch ohne Bild, also nur durch die Nutzung des Tonkanals, durchgeführt werden. In diesem Fall deckt man den Fernseher ab oder dreht den Helligkeitsregler hinunter. Das Sehen der Kommunikation im Film, die Lippenbewegungen, Mimik und Gestik kann aber auch bei der Suche nach bestimmten Elementen sehr hilfreich sein.

³²¹ Vgl.: Liebelt (1989), S.255.

³²² Vgl.: Burger (1998), S.203.

³²³ Vgl.: Knapp/Buttaroni (1998), S.24-25.

4.7.3. Nach dem Sehen

Die Phase nach dem Sehen sollte dazu dienen, das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen.³²⁴ Deshalb regt sie besonders zur Durchführung kreativ-produktiver Übungen sowie zu Rezeptionsgesprächen an.

4.7.3.1. Rezeptionsgespräche

- Unterschiedliche Gesprächsarten

Um den Inhalt kritisch zu hinterfragen und die Gesprächskompetenz zu fördern, können Diskussionen, Podiumsgespräche oder Rundgespräche veranstaltet werden, hier erweisen sich Redemittellisten vor allem für erste spontane Äußerungen als Hilfestellung.³²⁵

- Stummer Dialog

Bei einem stummen Dialog wird der Film durch nonverbale Kommunikation, z.B. mithilfe der Tafel oder einer Wandzeitung, aufgearbeitet. Dies eignet sich besonders für Filme, die starke Betroffenheit evozieren und bietet den Lernenden die Möglichkeit, Fragen, Gefühle, Meinungen und Assoziationen in der Zielsprache zu thematisieren ohne sprechen zu müssen. Nach dem schriftlichen Dialog kann eine klärende Aussprache erfolgen.³²⁶

- Bewertungen anstellen

Auch Fragebögen zur Bewertung der gesehenen Filmpassagen erweisen sich als abwechslungsreiche Aktivität nach der Filmrezeption. Hier können entweder Aussagen zu finden sein, die den Film bzw. die Leistungen des Regisseurs/ der Regisseurin oder der AkteurInnen entweder kritisieren oder hoch loben, und die Lernenden sollen sich einer Meinung anschließen bzw. diese kommentieren.³²⁷ Oder die Lernenden bekommen ein Raster zum Ausfüllen der filmischen Qualität nach unterschiedlichen Kriterien.³²⁸

4.7.3.2. Kreativ-produktive Aufgaben

- Kreatives Schreiben/Rollenspiel

Nach dem Sehen bieten sich u. a. LernerInnenaktivitäten an, die den Ausgang der filmischen Geschichte in den Mittelpunkt stellen. Es kann schriftlich oder mittels eines Rollenspiels ein neues oder alternatives Ende erfunden werden, die Lernenden können den Film aus einer

³²⁴ Vgl.: Brandi (1996), S.15.

³²⁵ Vgl.: Sass (2007), S.11.

³²⁶ Liebelt (1989), S.258-259.

³²⁷ Vgl.: Burger (1995), S.598 / Biechele (2008), S.15 ff.

³²⁸ Vgl.: Burger (1995), S.598.

anderen Erzählperspektive, z.B. aus der einer Nebenperson, beschreiben/ spielen, direkt ins Filmgeschehen eingreifen und Briefe an Protagonisten schreiben oder eigene Filmkritiken verfassen. Auch die genaue Arbeit an unterschiedlichen Charakteren des Films bietet in dieser Phase spannende Möglichkeiten, reichhaltige Lerneffekte zu erfahren:

Mittels Rollenspielen können Filmfiguren und ihr Handeln intensiv thematisiert werden. Dies kann zu starker Empathie mit den jeweiligen Charakteren führen, also zu einer emotionalen Involviertheit, die im Sinne der Emotion als kognitionsförderndem Faktor hervorgehoben werden soll (vgl. Kap. 3.3.).³²⁹ Außerdem erlauben es die im Spiel erworbenen und angeeigneten Kompetenzen, „die Darstellungsformen und Verhaltensweisen der Schauspieler/innen in ihren Rollen besser nachzuvollziehen und das Arrangement im Film besser zu durchschauen“³³⁰, was für eine eventuell nachfolgende didaktische Filmanalyse von großem Vorteil sein kann (vgl. Kap. 4.8.).

4.7.3.3. Sprachanalytische Übungen und Aufgaben

Sprachanalytische LernerInnenaktivitäten in dieser Phase können wie in der Phase während des Sehens beispielsweise mithilfe von geschriebenen Dialogstellen des Films bzw. Auszügen aus Drehbüchern realisiert werden, indem ein sprachliches Phänomen geübt werden soll. Wieder bieten sich hierbei Lückentexte an.

4.8. Filmanalyse im FSU

Neben der Thematisierung des Inhalts, der Handlung bzw. dem WAS eines Films und dem WER, also den Figuren oder Charakteren, kann aber natürlich auch nach dem WIE, den Bauformen des Erzählens sowie dem WOZU, nach der Ideologie, der Botschaft des Films gefragt werden. All diese Aspekte stellen Zugangsweisen dar, einen Film systematisch zu analysieren und sind nicht als vier Teile eines Objekts, sondern als verschiedene Blickweisen auf ein Objekt zu betrachten.³³¹ Auch diese Analyse der Machart bzw. der Wirkungsprinzipien des Mediums kann Teil des Fremdsprachenunterrichts sein. Ebenso können die verschiedenen Bezugsbedingungen des Films, das heißt die Wechselwirkung zwischen Film und jeweiliger landeskundlicher Realität im Fremdsprachenunterricht thematisiert werden.

³²⁹ Vgl.: Moeller (2007), S.124.

³³⁰ Schröter (2009), S.36.

³³¹ Vgl.: Faulstich (2002), S.26.

4.8.1. Wirkungsprinzipien und Bezugsbedingungen

Die bisherigen Ausführungen zur Methodik des Einsatzes von Film im Fremdsprachenunterricht beschrieben diesen vor allem als Training des Hör-Seh-Verstehens. Betont wurden vorrangig Zielsetzungen, die entweder die inhaltlichen (landeskundlichen, interkulturellen oder nonverbalen) oder sprachlichen Aspekte der unterrichtlichen Nutzung des Mediums fokussieren. Doch auch die Thematisierung des WIE oder/und des WOZU des Films können ins methodische Design gerückt werden. Auf der Ebene der Bauform des Erzählens muss dann die Thematisierung der filmästhetischen Mittel – wie Kameraperspektiven, Schnitte, Montagetechniken etc. – bzw. seine semiotische Beschaffenheit – die unterschiedlichen Zeichen und Codes, mit denen er arbeitet (vgl. Kap. 2.2.) – erfolgen. Denn der „Wissensbestand über filmische Darbietungsformen [...] schaffen [sic!] die Basis für das Verstehen und die tiefe Verarbeitung der filmischen Narration sowie der filmästhetischen Wertung“³³². So scheinen Techniken der (filmwissenschaftlichen) Filmanalyse durchaus mit Fremdsprachenunterricht vereinbar, sofern der Sprachkönnensstand der Lernenden ein solches methodisches Vorgehen erlaubt.³³³ Und auch Hildebrand stellt fest:

In der verzögerten Behandlung eines Films lassen sich die Stilmittel, ihre Wirkung, die Entwicklung der Spannung und damit der gesamte Rezeptions- und Interpretationsprozess bewusst machen, indem Deutungsansätze formuliert, überprüft, verworfen oder modifiziert werden.³³⁴

Das Sehen ausgewählter Filmausschnitte im Unterricht soll also nicht als sinnlicher Genuss erfahren werden, sondern mit dem Anspruch, dessen Wirkungsprinzipien zu ergründen. Das Ziel der didaktischen Filmanalyse besteht demnach darin, den meist unbewusst ablaufenden Prozess der Filmwahrnehmung und -wirkung (vgl. Kap. 2.2. und Kap. 2.4.) bewusst zu machen und in dem Zuge auch auf unterschiedliche kulturelle Sehgewohnheiten explizit eingehen zu können (vgl. Kap. 2.4.1.2). Denn Filmwahrnehmung läuft meist nur unter begrenzter kognitiver Kontrolle ab: Sprache und Dialoge sowie Handlung und Schauplätze werden zwar im Regelfall bewusst registriert, Musik und Geräusche sowie Aspekte der Bildkomposition, Kameraeinstellungen und -perspektive, Farben, Formen und Bewegungen aber gemeinhin unbewusst aufgenommen.³³⁵ Filmanalyse wird demnach einerseits als „Prozess einer möglichst präzisen Verbalisierung filmästhetischer Verfahren“³³⁶ verstanden. Andererseits zielen Verfahren der Filmanalyse aber auch darauf ab, die Vielfalt der Wechselbeziehungen zwischen Film und jeweiliger landeskundlicher Realität zu erhellen. Das

³³² Biechele (2006), S.316.

³³³ Vgl.: Biechele (2006), S.318.

³³⁴ Hildebrand (2001), S.269.

³³⁵ Vgl.: Hildebrand (2001), S.61.

³³⁶ Rußegger (2003), S.20.

heißt, dass politische, historische, soziale, kulturelle und gesellschaftliche Bezugsbedingungen untersucht werden.³³⁷

Neben der Thematisierung der filmischen Realisation durch die Beschreibung der filmästhetischen Mittel bzw. der Analyse der Filmwahrnehmung und -wirkung kann im Fremdsprachenunterricht aber, wie bereits erwähnt, auch näher auf diese Kontextbezüge eingegangen werden. Gerade was den Bereich der Landeskunde betrifft, kann sich aus der Beschäftigung mit den jeweiligen Zusammenhängen zwischen außerfilmischer Realität – wie der Wirkung bzw. Rezeption des Films, dem Verhältnis zwischen filmischer Darstellung und der Bedeutung des jeweiligen Problems in der Realität etc. – ein ungewöhnliches und spannendes Arbeitsfeld ergeben. Denn Aktivitäten, die sich mit diesen Wechselwirkungen beschäftigen, regen dazu an, entsprechende Zusammenhänge zwischen diesem Medium und seinen realen Bedingungsfeldern zu entdecken.³³⁸ In jedem Fall muss aber zuerst thematisiert werden, unter welchem der jeweils divergierenden Gesichtspunkte der Filmwissenschaft der betreffende Film begriffen und folglich auch analysiert werden soll.

4.8.2. Ansätze, Methoden, Fragestellungen

Diese Ansätze der Filmwissenschaft, die Borstnar et al. zusammenfassen, lauten wie folgt:

Film als ästhetischer Gegenstand bzw. Kunst; Film als sprachliches und Sprache verwendendes Kommunikationsmittel; Film als Medium der Massenkommunikation; Film als Text bzw. literaturähnliches Zeichensystem; Film als Aufzeichnungs- und Darstellungsmittel für alle sicht- und hörbaren Objekte und Ereignisse; Film als komplexe Struktur von interpendenten Zeichensystemen; Film als Kommunikationsmittel, welche andere Kommunikationsmittel auf spezifische Weise kommuniziert; Film als Ware und schließlich Film als Wirkfaktor. Je nach Ansatz können hier konkrete Fragestellung bei der spezifischen Übungs- und Aufgabenkonzeption helfen. Außerdem machen sie das jeweilige Ziel der LernerInnenaktivitäten deutlich. Denn soll der Einsatz des Films z.B. die Bewusstwerdung von Film als Text bzw. literaturähnlichem Zeichensystem (vgl. Kap. 2.1.) bezwecken, stehen Fragen nach dem WIE der filmischen Erzählung im Zentrum, Film als sprachliches oder Sprache verwendendes Kommunikationsmittel verlangt die Beschäftigung mit filmischen Codes (vgl. Kap. 2.2.3.), Film als Wirkfaktor stellt natürlich die Frage nach der Wirkweise auf den/die Rezipierende/n ins Zentrum der Analyse etc.³³⁹ Noch einmal soll an dieser Stelle auch das Potenzial der Analyse von Ton im Verhältnis zum Bild betont werden. Denn solche

³³⁷ Vgl.: Korte (1999), S.21.

³³⁸ Vgl.: Biechele (2006), S.317.

³³⁹ Vgl.: Borstnar et al. (2002), S.14.

„Analysen der Ton-Bild-Schere ermöglichen den Lernenden ein tieferes Eindringen in Gestaltungsmöglichkeiten von Filmen und helfen damit maßgeblich, Filmkompetenz zu entwickeln“³⁴⁰. Allerdings sollten den Lernenden hierbei Orientierungen für Beobachtungen gegeben werden. Aufgaben, die die unterschiedlichen Relationen der Bild-Ton-Information fokussieren, sollten sich dabei auf eine von mehreren Ebenen beschränken: Auf der Ebene des *semantischen Verhältnisses* zwischen diesen beiden Größen wird untersucht, ob die Information auf beiden Kanälen redundant, parallel oder komplementär bzw. konträr gestaltet ist. Die *temporale Relation* beschäftigt sich mit der zeitlichen Abfolge von Bild- und Ton-Information, denn nicht immer ist diese simultan gestaltet. Das *qualitative Verhältnis* fragt danach, welcher der zwei Kanäle dominiert. Auch „die Lage der auditiven Quelle“, also ob der Ton aus dem On oder Off kommt, kann hier besprochen werden.³⁴¹

4.8.3. Folgerungen für den/die Fremdsprachenlehrende/n

Für die Unterrichtenden bedeutet eine solche, analytische Auseinandersetzung mit Film natürlich in erster Line, sich ein theoretisches Instrumentarium für den Umgang mit visuellem Material anzueignen, das die Möglichkeit bietet, die vielfältigen Codes bzw. Zeichensysteme in Beziehung zueinander zu setzen und diese zu entschlüsseln (vgl. Kap. 2.2.).³⁴² So soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass Lernen mit Film heißt, Sehen zu lernen und deshalb „vielfältige Möglichkeiten zum genauen Wahrnehmen filmischer Zeichen“³⁴³ und ihrer Wirkungsweise gegeben werden sollten. Die didaktische Basis dafür bieten handlungsorientierte Aufgaben, die Beobachtungen in Bezug auf verschiedene Zeichenkonstellationen bzw. Codes des Films evozieren, steuern und in einem gemeinsamen Diskurs zur Interpretation anregen. Natürlich können dafür die beschriebenen Übungs- und Aufgabentypen fruchtbar gemacht werden, wobei sich vor allem am Anfang von didaktischen Filmanalysen geschlossene Übungen und Aufgaben besonders zu eignen scheinen. Arbeitsblätter zum Markieren oder Eintragen (z.B. von vorgegebenen Kameraperspektiven oder Einstellungsgrößen mittels Standbildern), Ergänzen, Ordnen oder Zuordnen (z.B. von Szenenbildern) etc. können das Gelingen der Aufgaben gewährleisten.³⁴⁴

³⁴⁰ Biechele (2006), S.319.

³⁴¹ Vgl.: Biechele (2006), S.319.

³⁴² Vgl.: Maier, T. (2006), S.59.

³⁴³ Biechele (2007), S.196.

³⁴⁴ Vgl.: Biechele (2007), S.197.

5. Conclusio

Wie diese Arbeit zeigen konnte, wird der Einsatz von Film als Medium im Fremdsprachenunterricht zwar schon seit vielen Jahren rege diskutiert, findet aber immer noch wenig Niederschlag im wissenschaftlichen Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in der Unterrichtspraxis. Zum einen wurde mehrfach betont, welche Schwierigkeiten und Herausforderungen Film als authentisches Medium im Unterricht mit sich brächte, was teilweise zu einer Propageriung von Sprachlehrfilmen führte³⁴⁵, zum anderen sein reiches Potenzial insbesondere in Bezug auf Sprachlernprozesse, Landeskunde und Kulturverstehen hervorgehoben. Doch auch wenn der Einsatz von Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Forschungsliteratur heute überwiegend positiv bewertet wird und Barbara Biechele sogar eine „*Renaissance* filmischer Textsorten“³⁴⁶ im Fremdsprachenunterricht ortet, scheint die Verwendung des Mediums, folgt man den meisten AutorInnen, noch kein gängiger unterrichtlicher Habitus geworden zu sein. Dies muss vor allem insofern verwundern, als dass schon seit Mitte der 1980er Jahre umfangreiche theoretische wie praktische Auseinandersetzungen mit audiovisuellen Medien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache publiziert wurden, die deren Vorteile betonen und diverse methodische Einsatzmöglichkeiten eingehend darstellen.

Beispiele dafür sind u. a. die vom Goethe Institut 1985 herausgegebene Aufgabentypologie von Marie-Luise Brandi mit dazugehörigem Videoband, die neben der Darstellung verschiedener LernerInnenaktivitäten mit Film Lehrende auch mit Grundlagen der Arbeit mit audiovisuellem Material im Generellen vertraut macht, oder Inge Schwerdtfegers viel zitierte Monographie über das Potenzial von Spielfilmen im Fremdsprachenunterricht. Darin plädiert die Autorin vor allem dafür, der fünften und sechsten Fertigkeit ihren gebührenden Platz in der Reihung der Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht einzuräumen und rät von der teils rigide eingehaltenen Stufenabfolge von Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben zugunsten einer Enthierarchisierung dieser Fertigkeiten und einer Integration von Seh- und Hör-Seh-Verstehen deutlich ab.

In ihrer Publikation wird weiters erstmals das *lustbetonte* Arbeiten mit Film klar hervorgehoben, das ein „anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen“³⁴⁷ vermag. Schwerdtfeger machte demnach auch schon die

³⁴⁵ Vgl.: Ehnert (1993), S.7.

³⁴⁶ Biechele (2008), S.106.

³⁴⁷ Schwerdtfeger (1989), S.20.

Wechselbeziehung von Kognition und Emotion sinnfällig, die neben den verbesserten Verstehensleistungen durch Bild und Ton und der „veranschaulichten Landeskunde“³⁴⁸ ein weiteres wichtiges Potenzial des Films darstellt, das in dieser Arbeit auch detailliert beschrieben wurde. So ließ die genaue Besprechung der Emotionen in Bezug zur Kognition bzw. der Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Information den Zusammenhang zwischen Gefühlen und (Sprach-) Lernprozess im Paradigma der Konstruktion offenbar werden.

Auch *ganzheitliche* Aufgabentypologien entstanden schon in den 1990er Jahren, ebenfalls u.a. von Brandi, die in „Video im Deutschunterricht“, auch vom Goethe-Institut publiziert, eine breite Palette diverser LernerInnenaktivitäten sowohl für Spielfilme als auch für dokumentarische Videos aufzeigt und für die einzelnen LernerInnenaktivitäten Kopiervorlagen für Arbeitsblätter zu unterschiedlichen Filmsequenzen bereitstellt. Der/die RezipientIn und ihre Bedürfnisse wurden zunehmend in den Fokus der Betrachtung gerückt, so wurde auch der Prozess der Filmverarbeitung im Paradigma der kognitiven Psychologie – z.B. von Peter Ohler – beschrieben und die zur Entschlüsselung und Verarbeitung benötigten Fähigkeiten und Wissensbestände auf LernerInnenseite hervorgehoben.

In den letzten Jahren erschienen des Weiteren sowohl ein Videoband zu „geni@l A1“ und DVDs zu weiteren Lehrwerken wie „studio d“ oder „Aspekte“ als auch diverse theoretische Besprechungen in Fachzeitschriften sowie unterschiedliche Didaktisierungen neuer deutschsprachiger Filme diverser Genres. Die „Ide – Informationen für DeutschlehrerInnen“ widmete 2006 ihre Themenhefte Film und Fernsehen im Unterricht, „Fremdsprache Deutsch“ stellte 2007 das Medium Film als unterrichtlichen Gegenstand ins thematische Zentrum, und 2008 beschäftigten sich auch in „Fremdsprachen Lehren und Lernen“ mehrere Artikel mit dem Einsatz von Video im Fremdsprachenunterricht.

Vor allem das Themenheft von „Fremdsprache Deutsch“ soll hier besonders erwähnt werden, bespricht es doch die Einsatzmöglichkeiten unterschiedlicher filmischer Genres und bietet zahlreiche Didaktisierungsvorschläge verschiedener Filme an. Während Rössler und Welke darin beispielsweise für den Einsatz von Kurzfilmen im FSU plädieren und dafür Didaktisierungen zur Verfügung stellen, werden in weiteren Beiträgen auch zahlreiche Einsatzmöglichkeiten von jungen deutschen Spielfilmen – wie „Sophie Scholl – die letzten Tage“, „Die fetten Jahre sind vorbei“ oder „Goodbye Lenin“ – umfangreich thematisiert.

³⁴⁸ Vgl.: Biechele (2006), S.310.

Zudem stellt auch das Österreich Institut unterschiedliche Filmdidaktisierungen, von Deutschlehrenden konzipiert, für den Deutsch als Fremdspracheunterricht zur Verfügung, die auf der Homepage des ÖI einseh- und bestellbar sind. Diese behandeln großteils sehr aktuelle deutsche oder österreichische Filme, was auch ein wichtiges Auswahlkriterium für Lehrende darstellen sollte. Denn vor allem der junge deutschsprachige Spielfilm bietet, wie in der Arbeit deutlich wurde, reichhaltige Möglichkeiten zur Identifikation mit Inhalten und Personen des Films und kann daher zu einer Steigerung von Interesse und (Lern-)Motivation bei den Rezipierenden führen.³⁴⁹ Auch die authentische Sprachbenutzung soll hier noch einmal als eindeutiges Potenzial hervorgehoben werden sowie die damit einhergehende Möglichkeit, eine pragmatische Kompetenz bei den LernerInnen zu fördern.

Mit einer effizienten Auswahl des Filmbeispiels kann also u.a. auch einer LernerInnenorientierung Folge geleistet werden, die den Fokus auf die Bedürfnisse der Lernenden richtet sowie Partizipation und Autonomie fördert. Das heißt, dass sich Film durchaus im Rahmen der Prinzipien eines modernen Fremdsprachenunterrichts beschreiben lässt, da er mit den von Faistauer und Fritz dargelegten didaktischen, methodischen und spracherwerbsorientierten Prinzipien vereinbart werden kann.³⁵⁰ Wie in der Diplomarbeit ausdrücklich beschrieben, bedeutet das auf didaktischer Ebene, die Fähigkeit, *LernerInnenzentriertheit*, *kooperatives Lernen* sowie *LernerInnenautonomie* zu fördern und *Authentizität* zu stiften. Im methodischen Sinne konnten sowohl das *Prinzip des Recyclings*, eine *Ausgewogenheit der Fertigkeiten* sowie die Möglichkeit, LernerInnenaktivitäten in *unterschiedliche Sozialformen* durchzuführen, als auch eine *Abwechslung der Kommunikationskanäle* festgestellt werden. In Bezug auf spracherwerbsorientierte Prinzipien wurde vor allem auf die Forderung nach *intensivem Input*, die *Gelegenheit, Output zu produzieren* sowie nach einer *Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz* näher eingegangen, die der Film durch seinen offenen, vieldeutigen Charakter und dem affektevokativen Potenzial ebenfalls eindeutig zu erfüllen vermag.

In einem zeitgemäßen Deutschunterricht sollte Film – auch als gesellschaftlich so bedeutendes Medium – keines Falles fehlen, vor allem gilt es, dem jungen deutschsprachigen Film den ihm gebührenden Platz einzuräumen. Denn neben der Förderung von Sprachlernprozessen und Kulturverstehen und der Möglichkeit der Identifikation mit Rollen und filmischen Themen kann ein kritischer Medienumgang bzw. eine Medienkompetenz auch im Hinblick auf fremdsprachige Medienprodukte entwickelt werden. Dies ist auch, wie in der

³⁴⁹ Vgl.: Weber (2003), S.207.

³⁵⁰ Vgl.: Faistauer/Fritz (2008), S.125ff.

Arbeit deutlich gemacht wurde, durch die Auseinandersetzung mit der Machart bzw. dem WIE des Films innerhalb einer didaktischen Filmanalyse durchführbar. Genau so wie bei einer inhaltlichen Beschäftigung des Films bietet sich hierzu eine Vielfalt methodischer Möglichkeiten vor, während und nach dem Filmschen an. Ein Auszug dieser diversen LernerInnenaktivitäten wird auch in dieser Arbeit dargestellt, der helfen soll, diese Bandbreite mit ihren verschiedenen Zielsetzungen auf inhaltlicher, sprachlicher oder ästhetischer Ebene zu überblicken.

Um diese zahlreichen methodischen Facetten sowie die beschriebenen theoretischen Ausführungen des methodischen Einsatzes in einen praktischen Kontext zu bringen und dadurch das vielschichtige Potenzial des neuen deutschen Spielfilms konkret an LernerInnenaktivitäten aufzuzeigen, befindet sich im Anhang der Diplomarbeit ein Teil der Didaktisierung von „Kirschblüten Hanami“, die vom Österreich Institut im Rahmen der beschriebenen Reihe der Filmdidaktisierungen publiziert wurde.

6. Literatur

1. Arnold, Margaret: Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Ernst Vogel 2002.
2. Ballstaedt, Steffen-Peter: Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft, Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche. In: Kübler, Hans-Dieter et al. (Hg.): Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2004, S.1-15. <http://www.bpb.de/files/HA65KC.pdf> (letzter Zugriff: 29.05.2010, 17:10).
3. Batz, Richard/Ohler, Peter: Hörsehverstehen. Reflexionen im Umfeld eines Forschungsprojekts. In: Bufe, Wolfgang/ Deichsel, Ingo/ Dethloff, Uwe (Hg.): Fernsehen und Fremdsprachenlernen: Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung; Theorie und didaktische Auswirkung. Tübingen: Narr 1984. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik; 246), S.79-131.
4. Biechele, Barbara: Film / Video / DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hg.): Umbrüche. Regensburg: Wolff 2006. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 76), S.309 – 328.
5. Biechele, Barbara: „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 (Hg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium 2007, S.194-205.
6. Biechele, Barbara: Sehen und Hören bringen Verstehen: Filmverstehen im Konzept der Fertigkeiten eines modernen Fremdsprachenunterrichts. In: Kadzadej, Brikena/ Kristo, Ema/ de Matteis, Mario/ Röhling, Jürgen (Hg.): Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag 2008, S.105-123.
7. Bitomsky, Hartmut: Die Röte des Rots von Technicolor. Kinorealität und Wirklichkeit. Neuwied/ Darmstadt: Luchterhand 1972.
8. Bleicher, Thomas: Filmlesefähigkeit. Zur wechselseitigen Erhellung des Kultur- und Filmverständnisses im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois et al. (Hg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 30, München: iudicium 2004, S.273-283.
9. Blell, Gabriele/ Lütge, Christiane: Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 37 (2008), S.124-140.

10. Borstnar, Nils/ Pabst, Eckhard/ Wulff, Hans Jürgen: Einführung in die Film- und Fernsehwissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH 2002.
11. Brandi, Marie-Luise: Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. Brandi, Marie-Luise Brandi/ Helmling, Brigitte (Hg.). München: Goethe-Institut 1985. (= Projekt Didaktik und Methodik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Frankreich, 2).
12. Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. München: Langenscheidt 1996. (= Fernstudieneinheit 13).
13. Buhlmann, Rosemarie: Editorial. In: „Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen“. Fremdsprache Deutsch (2007), H. 36, S.4.
14. Burger, Günter: Die Arbeit mit einem Spielfilm im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O.H. (Hg.): Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt a. M.: Peter Lang 1998, S.202-207. <http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/Crying.pdf> (letzter Zugriff: 29.05.2010, 17:35).
15. Burger, Günter: Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 94 (1995), H. 6, S.592-608.
16. Burger, Günter: Zur Analyse von Videospielfilmen im fortgeschrittenen Englischunterricht. Didaktisch-methodische Grundlagen und Materialhinweise. In: Die Neueren Sprachen 82 (1983), H. 2, S.169-182.
17. Burwitz-Melzer, Eva: Emotionen im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 37 (2008), S.27-62.
18. Buttaroni, Susanna: Sprache beibringen, Sprache fernhalten. Muß es wirklich „authentisch“ sein? In: ÖDaF-Mitteilungen 2 (1995), S.34-40.
19. Chudak, Sebastian: Der deutsche Film auf Erfolgskurs. In: „Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen“. Fremdsprache Deutsch (2007), H. 36, S.14-16.
20. Dallwitz, Monika: Film und Bildungsauftrag. Einsatzmöglichkeiten von Literaturverfilmungen im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung filmanalytischer Verfahren. Dissertation (masch.). TU Berlin 1989.
21. Doelker, Christian: Didaktik und Methodik der audiovisuellen Mittel. Zürich: Füssli 1971.
22. Doelker, Christian: Ein Bild ist mehr als ein Bild. Visuelle Kompetenz in der Multimedia-Gesellschaft. Stuttgart: Klett-Cotta 1997.
23. Doelker, Christian: Kulturtechnik Fernsehen. Analyse eines Mediums. Stuttgart: Klett-Cotta 1989.

24. Domasio, Antonio R.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List Verlag 2000.
25. Duden. Das große Fremdwörterbuch. Brockhaus: Mannheim 2003.
26. Eco, Umberto: Einführung in die Semiotik. München: Wilhelm Fink 2002.
27. Ehnert, Rolf: Angenehmen Aufenthalt! Arbeitsbuch zum Videofilm. Kuglin, Jörg/ Wille, Konrad (Hg.). München: Goethe-Institut 1993.
28. Ehnert, Rolf: Audiovisuelle Medien. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gerd / Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: de Gruyter, 2. Halbband 2001, S.1033-1100.
29. Ehnert, Rolf: Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Binder, Hellmut/ Schröder, Hartmut: Video im allgemein- und fachsprachlichem Deutschunterricht. Report from the Language Center, Iy väskyla (1984), S.5-14.
30. Erdmenger, Manfred: Medien im Fremdsprachenunterricht. Hardware, Software und Methodik. Braunschweig 1997. (= Braunschweiger Arbeiten zur Schulpädagogik ; 13).
31. Faistauer, Renate: „Ja, kannst du so schreiben“ – Ein Beitrag zum kooperativen Schreibprozeß im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): Erfahrungen beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. Untersuchungen zum Schreibprozeß und zur Schreibförderung im Unterricht mit Studierenden. Innsbruck et al.: STUDIENVerlag 2000, S.190-224.
32. Faistauer, Renate/ Fritz, Thomas: Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Bogenreiter-Feigl, Elisabeth: Paradigmenwechsel im 21. Jahrhundert. Edition Sprachen 2, Wien 2008, S.125-132.
33. Faulstich, Werner: Grundkurs Filmanalyse. München: Wilhelm Fink Verlag 2002.
34. Faulstich, Werner: Die Filminterpretation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1988.
35. Gast, Wolfgang (Hg.): Film und Literatur 1-3. Analysen, Materialien, Unterrichtsvorschläge. Frankfurt a. M.: Diesterweg 1993/1994/1995.
36. Gast, Wolfgang: Literaturverfilmung. Bamberg: c.c. buchners verlag 1993.
(= themen texte interpretationen).
37. Glienicke, Stefan: Video im Zweitsprachenunterricht Deutsch. In: Kilian, Volker/ Neuner, Gerhard/ Schmitt, Wolfgang (Hg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung. Curriculumentwicklung-Übungsmaterial-Lehrerfortbildung. Berlin/ München: Langenscheidt 1995, S.195-209.
38. Hallász, Lázlo: Self relevant reading in literary understanding. In: Nardocchio, Elaine F. (Hg.): Reader response to literature. The empirical dimension. Berlin: Gruyter 1992, S.229-245.

39. Harms, Michael: Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne/ Hu, Adelheid/ Schment, Barbara (Hg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen. Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr 2005, S.245-256.
40. Häussermann, Ulrich/ Piepho, Hans-Eberhard: Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: iudicum 2006.
41. Hildebrand, Jens: Film: Ratgeber für Lehrer. Köln: Aulis-Verlag Deubner 2001.
42. Kanzog, Klaus: Einführung in die Filmphilologie. 2. akt. u. erw. Aufl. München: Schaudig, Bauer & Ledig 1997. (= diskurs film. Münchner Beiträge zur Filmphilologie 4).
43. Kebeck, Günter: Bild und Betrachter. Auf der Suche nach der Eindeutigkeit. Regensburg: Schnell + Steiner 2006.
44. Kern, Peter Christoph: Die Emotionsschleuder. Affektpotenzial und Affektfunktion im Erzählfilm. In: Frederking, Volker (Hg.): Medien im Deutschunterricht. Themenschwerpunkt Filmdidaktik und Filmästhetik. München: Kopaed 2006. S.19-45.
45. Knapp, Alfred/ Buttaroni, Susanna: Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung 1988.
46. Korte, Helmut: Einführung in die systematische Filmanalyse. Berlin: Erich Schmidt Verlag (1999).
47. Kuchenbuch, Thomas: Filmanalyse. Theorien. Methoden. Kritik. Wien/ Köln/ Weimar: Böhlau 2005.
48. Lange, Sigrid: Einführung in die Filmwissenschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 2007. (= Einführung Germanistik).
49. Leonhard, Joachim-Felix (Hg.): Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Berlin: de Gruyter 1999.
50. Liebelt, Wolfgang: Anregungen für den Umgang mit Video im Fremdsprachenunterricht. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 3 (1989), H. 36, S.250-259.
51. Lonergan, Jack: Fremdsprachenunterricht mit Video. Ein Handbuch mit Materialien. Ismanig: Hueber 1987.
52. Luchtenberg, Sigrid: Interkulturelle Medienkompetenz. Eine Aufgabe für den Deutschunterricht. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvelfalt. Flensburg: Universitätsverlag 2003.

53. Maier, Tanja: Sprechende Bilder. Das Zusammenwirken von Bild und Klang im Fernsehen. In: Fernsehen. Ide (2006), H. 2, S.53-59. (= Informationen zur Deutschdidaktik).
54. Maier, Wolfgang: Grundkurs Medienpädagogik, Mediendidaktik. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Weinheim/ Basel: Beltz 1998.
55. Mandl, Heinz/ Huber, Günter (Hg.): Emotion und Kognition. München: Urban & Schwarzenberg 1983.
56. Metz, Christian: Semiologie des Films. München: Fink 1972.
57. Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. 2. überarb. Aufl. Konstanz: UVK 2008.
58. Moeller, Martina: Film als Projekt im DaF-Unterricht am Beispiel von *Die Mörder sind unter uns* von Wolfgang Staudte (1945). In: gfl-journal 1 (2007), S.112-136. <http://www.gfl-journal.de/1-2007/moeller.pdf> (letzter Zugriff: 28.05.2010, 13:44)
59. Monaco, James: Film verstehen. Überarb. u. erw. Neuausg. Hamburg: Reinbek 2000.
60. Niehoff, Marion: Handlungsorientiertes Video im Fremdsprachenunterricht. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 7 (2005), S.1-5. http://www.ph-ludwigsburg.de/fileadmin/subsites/1b-mpxx-t-01/user_files/Online-Magazin/Ausgabe7/Niehoff7.pdf (letzter Zugriff: 29.05.2010, 17:34).
61. Nold, Günter/ Anika. Steffenhagen: *Have you met Miss Jones?* – Eine authentische Begegnung mit Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann, Andreas/ Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen: Narr 2005, S. 257-273.
62. Ohler, Peter: Der Informationsverarbeitungsansatz. In: Hickethier, Knut/ Winkler, Hartmut (Hg.): Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Berlin: Edition Sigma 1990, S.43-57.
63. Oltmann, Klaus/ Schleiffer, Gerd: Englisch als Schulfach. Aufgaben, Anspruch und Realität. In: Die Neueren Sprachen 76 (1977). S.207-221.
64. Peirce, Charles Sanders: Phänomen und Logik der Zeichen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1983.
65. Raabe, Horst: „Das Auge hört mit“. Sehstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Rampillon, Ute/ Zimmermann, Günther: Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen. Forum Sprache. Ismanig: Hueber 1997, S.150-172.
66. Rauh, Reinhold: Sprache und filmische Wahrnehmung. In: Hickethier, Knut/ Winkler, Hartmut (Hg.): Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Berlin: Edition Sigma 1990, S.95-106.

67. Rössler, Lydia: Viel weniger an Film ist mehr! In: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch (2007), H. 36, S.17-20.
68. Rüssel, Manfred: Identitätskonstruktionen im neuesten deutschen Film. In: Braun, Michael Braun/ Kamp, Werner (Hg.): Kontext Film. Beiträge zu Film und Literatur. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2006. S. 97-110.
69. Rußegger, Arno: Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Film im Deutschunterricht. Ide (2003), H. 4, S.17-35.
(= Informationen zur Deutsch-Didaktik).
70. Sahr, Michael: Verfilmte Kinder- und Jugendliteratur. Der literarische Kinderfilm – ein vernachlässigtes Unterrichtsmedium. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004.
71. Sass, Anne: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. In: ders.: Fremdsprache Deutsch (2007), H. 36, S.5-13.
72. Schnell, Ralf: Medienästhetik. Zu Geschichte und Theorie audiovisueller Wahrnehmungsformen. Stuttgart: Metzler 2000.
73. Schörkhuber, Wolfgang: Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: Film. Ide (2003), H. 4, S.8-15. (= Informationen zur Deutschdidaktik).
74. Schröter, Erhart: Filme im Unterricht. Weinheim et al.: Beltz 2009.
75. Schwerdtfeger, Inge C.: Medien und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt. Hamburg: Buske 1973.
76. Schwerdtfeger, Inge C.: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin. Langenscheidt 1989.
77. Schwerdtfeger, Inge C.: Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hg): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/ Basel: A. Franke UTB 2003, S.299-302.
78. Seidl, Monika: Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = Bildmedienbildung im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDAF-Mitteilungen (2007), H. 2, S.37-44.
79. Sherman, Jane: Using Video in the Language Classroom. Cambridge: University Press 2003.
80. Solmecke, Gert: Das Hörverstehen und seine Schulung im Fremdsprachenunterricht. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. 4/5 (2003), H. 64/65. S.4-10.
81. Staiger, Michael: .Filmische Sehschule. In: Der Deutschunterricht (2004), H. 2, S.84-89.
82. Sturm, Hertha: Wissensvermittlung und Rezipient. Die Defizite des Fernsehens. In: Bertelsmann-Stiftung (Hg.): Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft: Gütersloh 1989, S.47-76.

83. Sturm, Hertha: Fernsehdiktate. Die Veränderung von Gedanken und Gefühlen. Ergebnisse und Folgerungen für eine rezipientenorientierte Mediendramaturgie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung 1991.
84. Vale, Eugene: Die Technik des Drehbuchschreibens für Film- und Fernsehen. München: TR-Verlagsunion 2004.
85. Van Dijk, Teun Adrianus/ Kintsch, Walter: Strategies of discourse comprehension. New York: Academy Press 1983.
86. Vogt, Karin: The Ugly Duckling Among Fashion Addicts. Hör-Sehverstehen an der Soap *Ugly Betty* entwickeln. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 102 (2009), H. 102, S.14-19.
87. Weber, Till: Deutscher Film und DaF-Unterricht in Japan – Wie lassen sich deutsche Sprache und Landeskunde durch Spielfilme vermitteln? In: Duppel-Takayama, Mechthild et al.: Deutschunterricht an japanischen Universitäten. Eine Standortbestimmung. München: iudicum 2003, S.200-215.
88. Wolff, Dieter: Hören und Lesen als Interaktion: zur Prozesshaftigkeit der Sprachverarbeitung. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch. 4+5 (2003), S.11-21.
89. Wolff, Dieter: Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang/ Vogel, Klaus (Hg.): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Gunter Narr 2004, S.87-103.
90. Wulff, Hans J.: Das Wisconsinprojekt. David Bordwells Entwurf einer kognitiven Theorie des Films. In: Rundfunk und Fernsehen 39/3 (1991), S.393-405.
91. Wulff, Hans J.: Die Erzählung der Gewalt. Untersuchungen zu den Konventionen der Darstellung gewalttätiger Interaktion. Münster: MakS Publikationen 1985. (= Studien zur Populärkultur 1).
92. Wuss, Peter: Filmische Wahrnehmung und Vorwissen des Zuschauers. Zur Nutzung eines Modells kognitiver Invariantenbildung bei der Filmrezeption als möglicher Zugang für psychologische Forschungen. In: Hickethier, Knut/ Winkler, Hartmut (Hg): Filmwahrnehmung. Dokumentation der GFF-Tagung 1989. Berlin: Edition Sigma 1990, S.67-81.
93. Zamackas, Antanas: Zum Einsatz literarischer Verfilmungen im Deutschunterricht für Germanistikstudenten. In: žmogus ir žodis 3 (2001), S.79-83. <http://www.vpu.lt/zmogusirzodis/PDF/svetimosioskalbos/2001/zam79-83.pdf> (letzter Zugriff: 23.03.2010, 19:38).
94. Zeitlinger, Edith: Unterhaltungsfilme im Unterricht? Versuch einer Begründung in Theorie und Praxis. In: Film. Ide (2003), H. 4, S.78-85. (= Informationen zur Deutschdidaktik).

Anhang

Zur konkreten Veranschaulichung der zahlreichen methodischen Möglichkeiten, die der Film im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, werden nun in diesem Appendix unterschiedliche LernerInnenaktivitäten aus der Didaktisierung von „Kirschblüten Hanami“, 2009 vom Österreich Institut veröffentlicht, sowie kurze Beschreibungen der jeweiligen Übungen und Aufgaben bereitgestellt. Die Aufgabenblätter befinden sich am Schluss des Anhangs.

„Kirschblüten Hanami“ vor dem Sehen

Im Fall von „Kirschblüten Hanami“ werden drei Übungen vor dem Sehen durchgeführt. So folgt der Einstieg sowohl über *kreativ-produktive Aufgabenstellungen* (mittels eines pantomimischen Rollenspiels, Bildmaterials bzw. Assoziogramms) und einer *sprachanalytischen Übung* (durch einen Lückentext).

Die erste Lerneraktivität stellt ein (pantomimisches) Rollenspiel in Form eines gespielten Szenenbildes dar, das durch eine sprachliche Übung vorbereitet wird. Die Lernenden sollen sich dazu zuerst mit dem im Film problematisierten Thema *Familie* durch das Sprechen in Kleingruppen über eigene kulturelle und familiäre Konventionen und Traditionen auseinandersetzen und somit auf dieses sensibilisiert werden. Als (Grob-)Ziele werden die Bewusstwerdung eigener (kultureller) Vorstellungen sowie die Sensibilisierung auf den filmischen Inhalt veranschlagt. Diese angestrebte Verbindung zwischen der eigenen Lebenswelt und dem Film dient vorrangig dazu, das Interesse und die Neugierde der Lernenden zu wecken, unabdingbare Momente des tieferen Lernens und Verstehens (vgl. Kap. 3.3.1.1.). Danach folgt die körperliche Darstellung eines typischen Familienbildes mithilfe der anderen Lernenden. Während eine Gruppe ein repräsentatives Familienfoto darstellt, sollen die anderen TeilnehmerInnen beschreiben, was sie sehen und das Präzentierte mündlich interpretieren bzw. vergleichen. Ein allgemeines Gespräch über (fremd)kulturelle Vorstellungen in Bezug auf Familie bzw. der Austausch über die Interpretationen der Porträts dient als Abrundung dieser kreativ-produktiven Aufgabenstellung und regt dazu an, Darstellungsperspektiven der eigenen Kultur zu erkennen sowie mit anderen vergleichen zu können (vgl. Kap. 2.4.2.).

Als zweite Lerneraktivität wird ein Assoziogramm angeboten, für welches ein aussagekräftiges Szenenbild, das alle ProtagonistInnen des Films zeigt, den nötigen Impuls gibt. Orientierungsfragen über die mögliche, dargestellte Situation der Personen auf dem Familienfoto dienen zur Erleichterung der Lerneraktivierung und sollen zur aktiven

Hypothesenbildung beitragen bzw. diese ermöglichen. Das Assoziogramm wird im beschriebenen Fall als vorbereitende Übung mündlich und im Plenum durchgeführt. Natürlich ist es hierbei aber auch möglich, die Fragen als Arbeitsblatt mit dem Bild zu verteilen und diese Übung zuerst schriftlich, alleine oder schriftlich und mündlich in Kleingruppen zu organisieren und sie danach ins Plenum zu holen. Die (Grob-)Ziele der Übung stellen erneut die Interessensweckung seitens der Lernenden bzw. die Schaffung einer Erwartungshaltung gegenüber dem Film, vor allem in Bezug auf die Personen und Familienkonstellationen dar. Die (Fein-)Ziele liegen insbesondere in der sprachlichen Produktion, der Nutzung unterschiedlicher Adjektive zur charakterlichen, örtlichen bzw. situativen Beschreibung.

Die letzte Übung vor dem Sehen wird mittels eines Lückentexts, der den groben Plot des Films zum Inhalt hat, durchgeführt. Durch diese Einsetzübung soll auf den Film vorbereitet, das globale Leseverstehen trainiert und die Flexion von Verben im Präsens geübt werden. Eine konkrete Wortschatzentlastung wird im Zuge dessen nicht durchgeführt, da das authentische Hör(seh)verstehen, die Herausbildung einer Intuition bzw. Wort- und Phrasenkompetenzen, wie sie Knapp und Buttaroni beschrieben, fördern sollte.

[Aktivitäten vor dem Sehen, siehe Anhang: Aktivität 1-3.]

„Kirschblüten Hanami“ während des Sehens

▪ 1. Ausschnitt (Sequenz 1): Aktivität 4-6

Für die Didaktisierung des Films „Kirschblüten Hanami“ werden im Vorfeld vier Ausschnitte, zwei Szenen und zwei Sequenzen, ausgewählt, die mittels des Sandwichverfahrens bearbeitet werden. Nach den schon beschriebenen Lerneraktivitäten vor dem Sehen wird die erste Sequenz, die das Begräbnis Trudis, der Frau des Protagonisten, und die Reise der Hauptfigur Rudi in die japanische Fremde zeigt, zuerst orientierend gesehen. Das (Grob-)Ziel liegt dabei im globalen Verstehen. Im Anschluss wird der Ausschnitt ein zweites Mal von den Lernenden rezipiert, währenddessen sollen sie eine *Aufgabe zum Hören und Sehen* erfüllen. Diese Beobachtungsaufgabe fokussiert die bildgesteuerte Informationsentnahme und hat zum Ziel, mit Personen und Örtlichkeiten des Films vertraut zu werden bzw. das Hör-Seh-Verstehen zu trainieren.

Danach hilft eine *kreativ-produktive Aufgabenstellung*, sich auf einzelne Figuren des Films zu konzentrieren und diese in Paar- bzw. Kleingruppenarbeit schriftlich und mündlich zu charakterisieren. Als Hilfestellung dienen dabei Arbeitsblätter mit unterschiedlichen Fragen zu Eigenschaften, Hobbies, Interessen, etc. der einzelnen Personen, auch bekommen die

verschiedenen Gruppen ein Bild der jeweiligen Figur, um einen zusätzlichen Impuls für diese Imaginationsaufgabe zu erhalten. Wichtig ist hierbei vor allem der Hinweis, dass die vorgestellten Charakteristika der Figuren keineswegs mit den dargestellten Filminhalten konform gehen müssen. Vielmehr geht es darum, die Lernenden mittels Hypothesenbildungen gezielt zu aktivieren und die Einfühlung in die einzelnen Charaktere zu fördern, um das emotionale Potenzial des Films als Lerneffekt zu nutzen (vgl. Kap. 3.3.3). Vor allem sprachliche – z.B. die Übung von Adjektiven – bzw. kommunikative Ziele können hierbei effektiv verfolgt werden. Im Anschluss daran werden die Gespräche ins Plenum geholt und nach möglichen, weiteren Interpretationen gefragt.

Als nächste Aktivität wird erneut eine *Aktivität zum Hören und Sehen* durchgeführt und Zitate der Filmszene den entsprechenden Figuren zugeordnet. Hier geht es vorrangig um das analytische Sehen, da die Lernenden versuchen sollen, wenn möglich, alle Zitate zu bestimmen, bevor anschließend im Plenum gemeinsam verglichen wird. Wenn bei Übungen oder Aufgaben dieser Art Unstimmigkeiten, was die richtige Zuordnung betrifft, auftauchen, ist es wichtig, den Lernenden trotzdem die Möglichkeit zu geben, ihr Können selbst zu beweisen und als Lehrperson nicht als AntwortengeberIn einzuschreiten. Vielmehr sollte diese sich in derartigen Situationen, wie u.a. Knapp und Buttaroni betonen, als ModeratorIn begreifen und z.B. in diesem Fall die Szene noch einmal ansehen lassen, bis sich alle über die richtige Lösung einig sind. Diese Zurückhaltung des/der Lehrenden erlaubt es den Lernenden, sich einerseits mit den eigenen Schwierigkeiten aber auch mit dem Wachstum der Fertigkeit, in dem Fall des Hör-Seh-Verstehens, auseinanderzusetzen und bildet die „Grundlage für ein Selbstvertrauen, das auf realistischen Einschätzungen beruht und nicht so sehr auf der euphorisierenden, aber extern zugeführten Wirkung des Lehrerlobs“³⁵¹.

▪ 2. Ausschnitt (Szene 1): Aktivität 7-9

Die zweite Szene, die ein Telefongespräch des Sohnes Karl mit seiner Schwester darstellt, wird im Anschluss ohne Ton gezeigt. Wieder standen Hypothesenbildung und Einfühlung in die ProtagonistInnen des Films im Zentrum der darauffolgenden *kreativ-produktiven Aufgabenstellung*: Die Lernenden sollen überlegen, was Karl zu Karolin sagen könnte und die vorgegebenen Satzanfänge beenden. Diese Aufgabe ist jedoch auch in freierer Form in einer weniger anspruchsvollen Weise denkbar bzw., so wie Burger vorschlägt, mittels Rekonstruktion der vorgegebenen vollständigen, aber durchmischten Textteile zu einem kohärenten Dialog.³⁵²

³⁵¹ Knapp/Buttaroni (1998), S.19.

³⁵² Vgl.: Liebelt (1989), S.256-257.

In der anschließenden *Aufgabe zum Hören und Sehen* wird die Szene mit Ton angesehen. Nun soll analytisch wahrgenommen und die Satzanfänge, so wie im Film tatsächlich gesprochen, vervollständigt werden. Wieder steht der Austausch in wechselnden Paaren im Vordergrund der Übung, die Lehrperson übernimmt die Rolle des Moderators/der Moderatorin.

Um neben Hör-Seh-Verstehen, Lesen (der Aufgaben), Sprechen und Hören auch die Fertigkeit des Schreibens ausführlich zu trainieren, wird als nächste Lerneraktivität erneut eine *kreativ-produktive Aufgabenstellung* in Form von kreativem Schreiben gegeben. Auch hier sollen die Lernenden versuchen, sich in eine Person, Rudi, einzufühlen und seine Gedanken bzw. Reaktion auf Karls Kritik gemeinsam beschreiben. Dies wird mittels Gruppenschreiben durchgeführt. Dieses kooperative Schreiben erleichtert diese Tätigkeit für jedes einzelne Gruppenmitglied und ermöglicht es dadurch, u.a. die unterschiedliche sprachliche Kompetenz der einzelnen Lernenden auszugleichen sowie sogar zu einer Erweiterung der Kompetenz zu führen. Neben sprachlichen Aspekten ermöglichen solche Aufgaben, die in der Gruppe gelöst werden, aber auch soziales Lernen, indem auf Argumente eingegangen werden muss, die Diskussionsbereitschaft trainiert wird und das Hinterfragen der eigenen Standpunkte nötig ist. Auch kann die oft dominante Rolle des/der Lehrenden in den Hintergrund gedrängt werden.³⁵³

▪ 3. Ausschnitt (Sequenz 2): Aktivität 10-12

Nach der Sichtung des dritten Filmausschnitts, der Rudis Bekanntschaft mit der Bototänzerin Yu zeigt und seine Entwicklung während der Reise andeutet, wird eine *Aktivität zum Hören und Sehen* durchgeführt. So soll eine Szenenbilderübersicht in die richtige Reihenfolge gebracht und Bildüberschriften, ähnlich zu möglichen Buchtiteln erfunden werden. Diese geschlossene Übung stellt eine Abwechslung zu den aufwendigeren bzw. anspruchsvolleren kreativ-produktiven Aufgaben dar und soll die Lernenden für inhaltliche Schwerpunkte sensibilisieren, wie die Veränderung des Protagonisten und das Thema Freundschaft bzw. (platonische) Liebe vorbereiten. Danach folgt konkrete *Wortschatzarbeit*, die auf die nachkommende Aufgabe vorbereiten soll und die konkrete Erweiterung der Lexik zum Thema Liebe und Freundschaft zum Ziel hat. Dabei werden keine Begriffe oder Redewendungen, die in der nachfolgenden Szene des Films auftauchen, vorgegeben, sondern gezielt der Wortschatz der Lernenden in Bezug auf einen Themenkreis erweitert.

³⁵³ Vgl.: Faistauer (2000), S.218-219.

Die letzte Aufgabe während des Sehens der dritten Sequenz wird in Form einer Konversationsübung, mittels eines *Rezeptionsgesprächs*, durchgeführt. So sollen die Lernenden, angeregt durch die ausdrucksstarke Sequenz und mithilfe einiger Impulsfragen, in Paaren ihre Interpretationen und Ansichten preisgeben und diese miteinander besprechen.

▪ 4. Ausschnitt (Szene 2): Aktivität 13

Der vierte Ausschnitt aus dem Spielfilm ist in dieser Didaktisierung die letzte Passage, die im Unterricht vom Film „Kirschblüten Hanami“ angesehen wird. Die Aufgabe, die während des Sehens dieses Filmausschnittes absolviert wird, dient einerseits der Reflexion des Gesehenen und stellt dies in einen größeren filmischen Zusammenhang und soll andererseits einen spannenden Diskussionsanlass darstellen. Dieses *Rezeptionsgespräch* zielt also auf die Interpretation der Veränderung des Protagonisten Rudi im Laufe seiner Reise. Als Hilfestellung dient ein zusätzliches Arbeitsblatt, auf dem durch Bilder seine Entwicklung noch einmal deutlich wird und somit den „alten“ und „neuen“ Rudi visuell nebeneinander stellt.

[Aktivitäten während des Sehens, siehe Anhang: Aktivität 4-13.]

„Kirschblüten Hanami“ nach dem Sehen

Der Unterrichtsentwurf zu „Kirschblüten Hanami“ sieht nach dem Sehen der vier Filmausschnitte drei weitere Lerneraktivitäten vor. Als erste Aktivität wird eine schriftliche *Rezeptionsaufgabe* durchgeführt, Zeitungszitate dienen hierzu als Impuls, sich noch stärker mit der Bewertung bzw. Meinung über den Film auseinanderzusetzen bzw. bewusst zu werden. Wichtig ist hierbei, eine Bandbreite an unterschiedlichen Ansichten über den Film und die Leistung der Regisseurin sowie SchauspielerInnen vorzuführen, um ausreichend Anreiz zur Kommentierung der Statements zu schaffen.

Anschließend wird erneut ein *Rezeptionsgespräch* initiiert, hier jedoch mittels einer geschlossenen Übung. Die Lernenden sollen den Film zuerst durch Punktevergabe in genannten filmischen Kategorien bewerten (Story, Unterhaltung, Spannung, Humor und DarstellerInnen), was der Bewusstmachung einiger filmästhetischer Kategorien dient und zur Vorbereitung einer nachfolgenden didaktischen Filmanalyse hilfreich sein kann. Danach gilt es, die eigenen Angaben durch eigenständige mündliche Begründung zu erklären, was die Sensibilisierung und Reflexion der Lernenden in Bezug auf das Medium nochmals anregen soll. Die letzte, ebenfalls geschlossene Übung der Didaktisierung von „Kirschblüten Hanami“ beschäftigt sich mit einer Kritik der Zeitung *Die Zeit* und diene neben dem Training des

Leseverstehens und der Sensibilisierung darauf, wie deutschsprachige Texte „funktionieren“, der Beschäftigung mit der Regisseurin, außerdem wird das Thema Liebe, zu dem Übungen und Aufgaben während des Sehens (Wortschatzarbeit und Gespräche) erfolgt waren, noch einmal aufgegriffen.

[Aktivitäten nach dem Sehen, siehe Anhang Aktivität 14-17.]

Aufgabe 1: Arbeitsblatt 1 – Die Familienskulptur

1) Wie sieht eine „typische“ Familie in Ihrem Herkunftsland aus?

- Wie viele Kinder gibt es?
- Wie wichtig sind die Großeltern bzw. die restliche Verwandtschaft? ...

2) Besprechen Sie dies mit Ihren KollegInnen und zeichnen Sie ein Familienfoto auf das Arbeitsblatt!

3) Stellen Sie danach gemeinsam das Familienfoto für die Gruppe pantomimisch dar!

- Sie können sich auch Personen aus anderen Gruppen dafür ausborgen.



Übung 1: Arbeitsblatt 2 – Assoziogramm

*Sehen Sie sich das Bild an
und beantworten Sie folgende Fragen:*



Wer ist auf dem Foto zu sehen?

Wo befinden sich die Leute?

Wie sind sie angezogen?

Warum sind sie so gekleidet?

Wie stehen sie zueinander?

Sind sie glücklich?

Was ist passiert?

Wie alt ist der Film?

Wo spielt er?

Wann spielt er?

Übung 2: Arbeitsblatt 3 – Der Klappentext

Ergänzen Sie die Verben:

sehen, beginnen, wissen (2x), fahren, beschließen (2x), besuchen, feststellen, erfahren, mitteilen, überreden, wollen, weitergehen

Nur Trudi _____, dass ihr Ehemann Rudi schwer krank ist. Und es liegt an ihr, ob sie es ihm _____ will oder nicht. Sie _____, die Erkrankung geheim zu halten und _____ Rudi, noch einmal die Kinder (Klaus und Karolin) und Enkelkinder in Berlin zu _____.

Dort angekommen, müssen die beiden jedoch _____, dass ihre Kinder mit ihrem eigenen Leben viel zu beschäftigt sind, um sich um die Eltern zu kümmern.

Die beiden _____ daraufhin, in ein Hotel an die Ostsee zu _____.

Dort stirbt plötzlich Trudi – Rudi ist völlig aus der Bahn geworfen und _____ nicht, wie es _____ soll.

Als er dann von seiner Schwiegertochter Franzi auch noch _____, dass Trudi das Leben, das sie leben _____, offenbar aus Liebe zu ihm geopfert hat, _____ er seine verstorbene Frau mit neuen Augen.

Er _____, ihr verpasstes Leben wieder gut zu machen und begibt sich auf eine spannende Reise zu seinem Sohn Karl ...

1. Ausschnitt

Aufgabe 2: Arbeitsblatt 4 – Personen und Orte

Schauen Sie sich den Filmausschnitt an und notieren Sie in Stichworten:

1) Personen:

- Männer:

- Frauen:

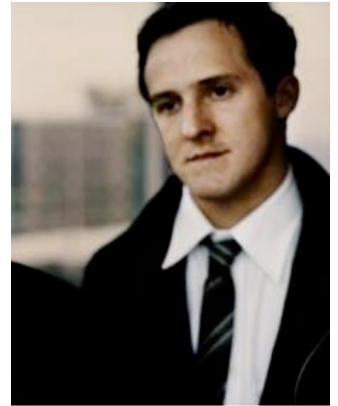
- Über wen wird gesprochen? :

2) Schauplätze:

(Stadt/ Land? öffentliche Plätze/ private Räumlichkeiten?)

Arbeitsblatt 5A – Die Personen

Beschreiben Sie Rudis Sohn Karl!



- Wie sieht Karl aus?
- Was hat er an?
- Wie alt ist er?
- Was macht er beruflich?
- Wo wohnt er?
- Was sind seine Hobbies?
- Wie ist er? Was hat er für Charaktereigenschaften?
- Was denkt er über seinen Vater Rudi? Hat er eine gute Beziehung zu ihm?

Arbeitsblatt 5B – Die Personen

Beschreiben Sie Rudis verstorbene Ehefrau Trudi!

- Wie sah sie aus?
- Was machte sie beruflich?
- Wo wohnte sie?
- Was waren ihre Hobbies?
- Wie war sie? Was hatte sie für Charaktereigenschaften?
- Was dachte sie über ihre Schwiegertochter Franzi?
- Wie war ihre Beziehung zu ihrem Sohn Karl?



Arbeitsblatt 5C – Die Personen

Beschreiben Sie die Hauptperson Rudi!

- Wie sieht Rudi aus?
- Was hat er an?
- Wie alt ist er?
- Was macht er beruflich?
- Wo wohnt er?
- Was sind seine Hobbies?
- Wie ist er? Was hat er für Charaktereigenschaften?
- Was denkt er über seine Schwiegertochter Franzi?
- Wie ist seine Beziehung zu seinem Sohn Karl?



Arbeitsblatt 5D – Die Personen

Beschreiben Sie Rudis Schwiegertochter Franzi!

- Wie sieht Franzi aus?
- Was hat sie an?
- Wie alt ist sie?
- Was macht sie beruflich?
- Wo wohnt sie?
- Was hat sie für Hobbies?
- Wie ist sie? Was hat sie für Charaktereigenschaften?
- Was denkt sie über ihren Schwiegervater Rudi?
- Wie war ihre Beziehung zu ihrer Schwiegermutter Trudi?



Übung 3: Arbeitsblatt 6 – Filmzitate

Ordnen Sie die Aussagen den einzelnen Personen zu!

Rudi / Pfarrer / Karl / Franzi

1. Der Tanzabend in Berlin war ihr schönster Abend.
2. Und das muss ja die Karolin sein!
3. Ich hab' mir schon gedacht, du hast mich vergessen.
4. Sie hat mir nur erzählt, wie gern sie immer tanzen wollte.
5. Ist mir peinlich, dass sie so von mir gesprochen hat. Ich bin gar nicht so nett.
6. Ach so! Herzliches Beileid, herzliches Beileid.
7. Ich muss jetzt wirklich zurück in die Arbeit.
8. Ich bin nicht früher aus der Arbeit rausgekommen.
9. Ich wollte das nicht. Das war so ... Mir war das peinlich.
10. Und der Klaus? Wo ist denn der Klaus?
11. Ja, der Klaus, der hat eine wichtige Sitzung.
12. Dass sie eine richtig gute Butoh-Tänzerin werden wollte, hat sie mir erzählt.
13. Sie war doch glücklich hier, bestimmt.
14. War der Flug okay?
15. Komm gut Heim!
16. Eigentlich mach' ich genau das gleiche wie du.
17. Wir sehen uns heute Abend!
18. Ne, die Karolin ist in Berlin. Und der Jüngste ist doch in Japan.
19. Das hat dir doch die Mama immer geschickt.
20. Sie hat gesagt, dass du so ein nettes Mädchen bist.

2. Ausschnitt

Übung 4: Arbeitsblatt 7 – Das Telefonat

Schauen Sie sich folgende Szene ohne Ton an und notieren Sie gemeinsam, was Karl am Telefon zu seiner Schwester über ihren Vater sagen könnte!

Karl zu Karo:

Jetzt ist er ja ausnahmsweise _____.

Du, der macht mich _____.

Den ganzen Tag _____.

Ich weiß nicht mehr, _____.

Alle Stadtrundfahrten, die's gibt, die haben wir schon hinter uns.

Aber ich kann nicht jeden Tag _____.

Ich hab einfach keine _____!

Es tut mir echt leid, aber _____.

Er benimmt sich auch so komisch!

Hast du gewusst, dass er _____? Ja!

Und Mamas Klamotten _____.

Ja wirklich. Ich mein, ich weiß nicht, aber _____!

Der packt das nicht! Ja, aber ich _____.

Karo, jetzt musst du _____! Oder der Klaus!

Na, aber jetzt seid's wirklich ihr dran.

Übung 5: Arbeitsblatt 8 – Das Telefonat

Was sagt Karl wirklich zu Karo?

Karl zu Karo:

Jetzt ist er ja ausnahmsweise _____.

Du, der macht mich _____.

Den ganzen Tag _____.

Ich weiß nicht mehr, _____.

Alle Stadtrundfahrten, die's gibt, die haben wir schon hinter uns.

Aber ich kann nicht jeden Tag _____.

Ich hab einfach keine _____!

Es tut mir echt leid, aber _____.

Er benimmt sich auch so komisch!

Hast du gewusst, dass er _____? Ja!

Und Mamas Klamotten _____.

Ja wirklich. Ich mein, ich weiß nicht, aber _____!

Der packt das nicht! Ja, aber ich _____.

Karo, jetzt musst du _____! Oder der Klaus!

Na, aber jetzt seid's wirklich ihr dran.

Aufgabe 3: Arbeitsblatt 9 – kreatives Schreiben

Überlegen Sie gemeinsam, wie die Szene weitergehen könnte und schreiben Sie dies in 5-7 Sätzen auf!

→ Wie reagiert Rudi auf Karls Bemerkungen?

→ Was macht Karl, als er seinen Vater entdeckt?

→ Bleibt Rudi in Japan bei seinem Sohn, oder reist er wieder ab?

Lesen Sie Ihren Vorschlag danach Ihren KollegInnen vor.

[illegible]

3. Ausschnitt

Übung 6: Arbeitsblatt 10 – Die Bekanntschaft mit Yu

Nummerieren Sie die Bilder der Filmhandlung, und finden Sie einen passenden Titel!





Übung 7: Arbeitsblatt 11 – Freundschaft und Liebe

Ordnen Sie folgenden Redewendungen zum Thema Liebe und Freundschaft die richtige Bedeutung zu!



Blutsbrüderschaft schließen
Basis empfinden

Liebe auf geistiger

auf gleicher Wellenlänge sein

einander ewige Treue schwören

platonische Liebe empfinden

sich total in jemanden verlieben

jemandem das Herz brechen

sich auf ewig miteinander
befreunden

ein Eheversprechen abgeben

ähnliche Vorlieben/Abneigungen
haben

**miteinander durch Dick und Dünn
gehen**

jemanden sehr verletzen

**sich Hals über Kopf in jemanden
verlieben**

zusammen gute und schwere
Zeiten durchstehen

Aufgabe 4: Arbeitsblatt 12 – Rudi und Yu

Ist es Liebe oder Freundschaft? Was verbindet Rudi und Yu?

Besprechen Sie mind. 2 der folgenden Fragen mit Ihrem Sitznachbarn:

1. Wo liegt der Unterschied zwischen Liebe und Freundschaft?
2. Wie groß „darf“ der Altersunterschied zwischen zwei Liebenden sein?
3. Ist es schwierig, den/ die passende/n Partner/ Partnerin zu finden? Warum (nicht)?
4. Gibt es die große Liebe?
5. Glauben Sie an Liebe auf den ersten Blick? Warum (nicht)?
6. Was ist wichtiger: ein Freund fürs Leben oder ein/e Partner/ Partnerin?

Nun zum Film: Besprechen Sie folgende 3 Fragen!

- Was haben Yu und Rudi für ein Verhältnis zueinander?
- Wie gehen sie miteinander um?
- Wie kommunizieren sie miteinander?

4. Ausschnitt

Aufgabe 5: Arbeitsblatt 13 – Die letzte Szene

Wie hat sich Rudi im Laufe des Films verändert? Betrachten Sie die Bilder und vergleichen Sie sie miteinander.

→ Denken Sie auch an das Gespräch mit Franzi nach der Beerdigung von Trudi!



sich Neuem öffnen

etwas ausprobieren

über sich hinauswachsen

Mut

ENTWICKLUNG / VERÄNDERUNG

mit etwas

abschließen können

ein anderer Mensch werden

Dinge anders sehen

den Horizont erweitern

sich stark verändern

Wendepunkt

jemanden (nun) besser verstehen

Abenteuer

Aufgabe 6: Arbeitsblatt 14 – Filmkritik

1) Lesen Sie sich folgende Kritiken/ Kommentare durch:

1) „Ein Werk, das wirklich zu Herzen geht. Und nie ins Peinliche abgleitet. Das ist vor allem auch den Hauptdarstellern zu verdanken, die sich hier alt und ungeschminkt zeigen: Hannelore Elsner, die man nach der ersten Stunde schmerzlich vermisst, und Elmar Wepper, den die Dörrie spät noch fürs große Kino entdeckt hat.“

- Berliner Morgenpost, 12. Februar 2008

2) „Kirschblüten - Hanami ist am Anfang ein durchaus akzeptabler Film, der aber das Problem hat, dass am Ende die japanische Kultur falsch dargestellt wird. Vor allem Elmar Wepper, anfangs noch in seinem Element, wirkt wenig glaubhaft und die Darstellung der japanischen Kultur einzig als Spiritualität ist nicht korrekt.“³⁵⁴

- Zuschauerkommentar aus dem Internet

3) „(...) zu Tränen rührend und erstklassig besetzt, erzählt der gefeierte Berlinale-Beitrag von einem Paar, das in gewisser Weise erst durch den Tod wieder zueinander findet.“

- HÖRZU, Heft: 10, VÖ: 29. Februar 2008

4) „Als scharfe Beobachterin erweist sich Dörrie bei ihrem neuen Werk vor allem, wenn es um die familiären Strukturen der Filmfiguren geht und die Beziehung zwischen Eltern und Kindern beleuchtet wird. Da verzeiht man der Regisseurin auch, dass sie in ihrer offensichtlichen Faszination für die japanische Kultur manches Klischee nicht ausspart.“

- Kurier, 13. Mai 2008

5) „Wieder einmal hat Doris Dörrie Figuren erschaffen, die weder sie noch der Rest der Welt sonderlich ernst nehmen muss. Sich deren Auseinandersetzung mit dem Tod vom Leib zu halten fällt etwa so leicht wie die Lektüre der „Brigitte“³⁵⁵ im Wartezimmer.“

- TAZ, 13. Februar 2008

³⁵⁴ <http://www.wissenswertes.at/index.php?id=krischblueten-hanami>

³⁵⁵ Brigitte = deutsche Frauenzeitschrift

2) Nun notieren Sie in Stichworten:

- **Welcher Meinung (Nummer) stimme ich am ehesten zu? Warum? Warum nicht?**
- **Was halten Sie von der schauspielerischen Leistung der DarstellerInnen?**
- **Können Sie nachvollziehen, warum der Film so erfolgreich war?**

Übung 8: Arbeitsblatt 14A – Meine Bewertung

Wie viele Sterne/Punkte bekommt der Film in Ihrer Bewertung? Begründen Sie Ihre Angaben!

Story/ Originalität:



Unterhaltung:



Spannung:



Humor:



DarstellerInnen:



Gesamt:



Übung 9: Arbeitsblatt 15 – Interview mit Doris Dörrie zum Thema Liebe

„Mit voller Kraft in die Katastrophe“

Die Regisseurin und Autorin Doris Dörrie ist Expertin für Liebesgeschichten. Für das ZEITmagazin LEBEN (Nr. 25) hat sie das Schicksal einer Frau aufgeschrieben, die zweimal genau den falschen Mann heiratete. Im Interview erzählt Dörrie über Liebeskummer, Leiden und warum man trotzdem keine Angst haben sollte.



© Foto: Getty Images/Montage: ZEIT online

Frau Dörrie, Sie haben viel über die Themen Liebe und Schmerz gefilmt und geschrieben. Ist der erste Liebeskummer der Schlimmste?

Wahrscheinlich. Weil man glaubt, dass niemand auf der Welt jemals so gelitten hat wie man selbst.

War das bei Ihnen auch so?

Oh ja, natürlich. Ich war die Einzige auf der Welt, die das so erlebt hat.

Wie haben Sie sich darüber hinweggerettet?

Durch den nächsten (lacht).

Was tun Sie heute, wenn das Leiden zu schlimm wird?

Das kommt darauf an, wie man Leiden definiert. Mein Mann ist gestorben, meine große Liebe.

Trotzdem hat mich das zum Optimisten gemacht. Weil ich alles, was ich hatte, in diese Ehe und in diese Liebe geworfen habe. Ich habe nichts bereut, nichts verpasst, war nicht zu vorsichtig. Ich habe mich oft gefragt: Was ist, wenn man sich am Ende sagen muss: Man hat nicht genug geliebt, sich nicht genug getraut? Man hätte, hätte, hätte. Das ist eigentlich viel schlimmer.

Können Sie sich denn vorstellen, sich wieder richtig zu verlieben?

Das habe ich getan! Und zwar vollkommen ohne Vorbehalte, ohne jede Rückversicherung und ohne Reserve.

Würden Sie sagen, dass die Liebe mit zunehmendem Alter einfacher wird?

Ja, ich glaube schon. Weil man weiß, dass man jeden Tag von Neuem ein hohes Risiko eingehen muss. Dann wird man auch angstfreier.

Viele Leute sehen das anders. Sie bekommen nach jeder gescheiterten Beziehung mehr Angst und werden misstrauischer.

Ja, aber die Angst vor Schmerzen verhindert dann auch die große Liebe. Liebe und Schmerz gehören einfach zusammen. Mir ist aber auch aufgefallen, dass die Leute immer vorsichtiger werden. Dann passiert eben auch gar nichts mehr.

Was meinen Sie, woran liegt das?

Es gehört zu unserem unbegrenzten Wohlstand, dass wir alles immer mehr planen können. Diese Planbarkeit verhindert durchaus auch Glück.

Das wichtigste für Glück in der Liebe ist also ...

... dass man sich mit voller Kraft in die Katastrophe stürzt! Liebe kann nur Katastrophe sein. Am Ende muss der eine von beiden sterben oder gehen – irgendwas Katastrophales passiert immer am Ende.

Das klingt wie aus einem Ihrer Filme.

(lacht) Aber es ist meine Erfahrung. Auf die Katastrophe zu verzichten heißt eben auch, auf die Liebe zu verzichten.

Das Gespräch führte Carolin Ströbele

© ZEIT online 13.2.2008 - 10:49 Uhr

Abstract

Auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche beschäftigt sich diese Diplomarbeit mit dem Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Zum einen wird die Diskussion beleuchtet, die um Film als unterrichtlichen Gegenstand seit vielen Jahren geführt wird, zum anderen das vielfältige Potenzial von Film als authentischem Kulturprodukt sowie der konkrete methodische Einsatz beschrieben. Es wird deutlich, welche Fähigkeiten und welches Wissen der/die RezipientIn anwenden muss, um einen filmischen Text verstehen zu können und wie sich diese Prozesse in Bezug auf Fremdsprachenlernen nutzen lassen. So wird detailliert auf die fünfte und sechste Fertigkeit, dem Seh-Verstehen sowie dem Hör-Seh-Verstehen, eingegangen bzw. auf die Können- und Wissensbestände, auf prozeduraler und deklarativer Ebene. Auch Film als Zeichensystem wird vor allem durch die Theorie des Semiotikers Charles Sanders Peirce erläutert, der drei Arten von filmischen Zeichen – ikonischer, indexikalischer und symbolischer Art – klassifizierte. Ihre Verknüpfung in Form von Codes veranschaulichen Analysen unterschiedlicher Filmwissenschaftler wie Christian Metz und Thomas Kuchenbuch. Dies dient u.a. dazu, den Aspekt der Kulturgebundenheit in der Rezeption deutlich zu machen, verweisen diese Zeichen und Codes doch größtenteils auf außerfilmisch codierte Wirklichkeitsbereiche, die auf Grund dessen zu unterschiedlichen Interpretationen auf LernerInnenseite führen können. Das vielfältige Potenzial, das Film für den Unterricht eröffnet, wird in der Arbeit in drei Bereiche gegliedert und einzeln thematisiert: die effektive Nutzung des Hör-Seh-Verstehens, die „veranschaulichte“ Landeskunde sowie die Steigerung der (Sprach-)Lernprozesse, die durch die Einbeziehung und Auslösung von Emotionen durch Film im Unterricht ermöglicht wird. Neben dieser theoretischen Besprechung werden unterschiedliche Modelle des Filmeinsatzes dargestellt sowie eine Übungs- und Aufgabentypologie skizziert. Auch wird auf die Möglichkeit einer didaktischen Filmanalyse, die sich mit den ästhetischen Mitteln des Films, wie Montage- und Schnitttechniken, Kameraperspektiven etc. auseinandersetzt, eingegangen. Zur Illustration dient der Ausschnitt einer Filmdidaktisierung von „Kirschblüten Hanami“ (Regie: Doris Dörrie, 2008), die 2009 im Österreich Institut publiziert wurde.

Die Thematisierung erscheint besonders aktuell, da trotz der überwiegend positiven Bewertung des Einsatzes von Film im Fremdsprachenunterricht die Verwendung des Mediums, folgt man den meisten AutorInnen, noch kein gängiger Habitus geworden zu sein scheint und auch wenig Niederschlag im wissenschaftlichen Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie in der Unterrichtspraxis findet.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name	Clara Aimée Toth
Geburtsdatum	17.11.1986
Adresse	Türkenstraße 21/2/29, 1090 Wien
E-mail	clara.toth@gmx.at

Ausbildung:

Derzeit	Diplomstudium Germanistik mit Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache Diplomstudium der Theater-, Film- und Medienwissenschaft
1997-2005	Musisches Gymnasium Salzburg mit Schwerpunkt Literatur Matura mit ausgezeichnetem Erfolg

Berufliche Praxis (in Auswahl):

Derzeit	Lektorin der Zeitschrift <i>Kulturrisse</i> und im Verlag <i>Edition Tandem</i> Moderatorin der Radiosendung <i>Bewegungsmelder Kultur</i> der IG Kultur Österreich
2009	Komparserienmitglied bei <i>Le Nozze di Figaro</i> im Rahmen der <i>Salzburger Festspiele</i> (Regie: Claus Guth) Praktikum bei den <i>Wiener Hochschulkursen der Universität Wien</i> als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache
2008	Praktikum in der Chefdramaturgie der <i>Salzburger Festspiele</i>
2008	Praktikum im <i>Kaiserverlag</i>
2007/2008	Praktikum bei der <i>IG Kultur Österreich</i>

- 2007** Mitglied des Bewegungschores bei *Benvenuto Cellini* von Hector Berlioz (Regie: Philipp Stölzl)
Komparsin bei *Le Nozze di Figaro* (Regie: Claus Guth) im Rahmen der *Salzburger Festspiele*
- 2006** Recherchearbeit für den Text *ABC Liebesbriefe* (Briefwechsel zwischen Clemens und Bettina Brentano und Achim von Arnim) der österreichischen Autorin Lida Winiewicz
- Redakteurin im Kulturressort bei der online-Zeitung *chilli.cc*
- Filmkritikerin für die theologische Fakultät der Universität Wien in Kooperation mit dem Votivkino Wien
- Komparsin bei der Oper *Le Nozze di Figaro* von W. A. Mozart (Regie: Claus Guth) im Rahmen der *Salzburger Festspiele*
- Betreuung der Kinderstatisterie im Rahmen der *Salzburger Festspiele*
- 2005** Mitglied des Bewegungschores bei der Oper *Die Zauberflöte* von W. A. Mozart (Regie: Graham Vick) im Rahmen der *Salzburger Festspiele*
- 2003/2004** Mitarbeiterin bei *Schüler machen Zeitung* bei den *Salzburger Nachrichten* (Betreuung: Werner Thuswaldner)
- 2003-2005** Herausgeberin der Schülerzeitung *Blattsalat* im Gymnasium
- 2002-2004** Moderation der Radiosendung *Aktionsbutter* in der *Radiofabrik* in Salzburg

Auslandsaufenthalte:

- 2009** Auslandssemester in Utrecht, Niederlande