

In: Horizonte, Sonderheft zu IDT 2013. ÖDaF-Mitteilungen, hrsg. vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, Heft 2, 2013. Göttingen: V&R unipress, S. 48-60.

Tina Welke

„Haben Sie den gesehen?“

Film – Filmbildung – Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Auf der Internationalen Deutschlehrendentagung (IDT) 2009 in Jena/Weimar fand erstmals in der langen Geschichte der Tagungen des internationalen Dachverbandes (IDV) das audio-visuelle Medium in Gestalt einer eigenständigen Sektion „Film und Video“ eine Berücksichtigung. Die SektionsteilnehmerInnen setzten sich explizit mit Film als Lerngegenstand auseinander und formulierten in einem gemeinsamen Abschlusskommuniqué Thesen zur Arbeit mit dem Medium Film (vgl. Welke/Faistauer 2010, 239-241). Nun, vier Jahre später, anlässlich der XV. IDT in Bozen 2013 soll die Gelegenheit genutzt werden, einige Grundüberlegungen zum Gegenstand Film als selbstverständlicher und integrativer Bestandteil sowohl des Unterrichts als auch der Aus- und Fortbildung in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache darzulegen.

1. Eckpunkte der filmwissenschaftlichen Diskussion

Die Ausführungen greifen die Fachdiskussionen im Rahmen der Muttersprachendidaktik Deutsch sowie der Medienpädagogik im schulischen Kontext auf und knüpfen an Erkenntnisse und Anforderungen der Fremdsprachendidaktik an. Die Bezugnahme auf die ersten beiden Disziplinen ist zum einen der Überzeugung geschuldet, dass eine strikte Trennung von Muttersprache, Zweitsprache und Fremdsprache insbesondere im schulischen und universitären Bereich gesellschaftliche Realitäten verkennt, zum anderen der Ansicht, dass das Recht und der Anspruch auf Bildung, hier konkret medienästhetische Bildung, unabhängig vom Grad der Sprachkompetenz gilt (vgl. dazu auch: Welke 2012). Aufgabe von Bildungsstätten, welcher Art auch immer, ist nicht zuletzt die Auseinandersetzung des Individuums mit sich und der Gesellschaft anzuregen und zu befördern, wozu die bewusste Beschäftigung mit filmischen Darstellungsformen neben vielem anderen im (Fremd)Sprachenunterricht einen Beitrag leisten kann.

Die Zeiten, in denen Filme ausschließlich als abschließende Visualisierung der (Schul)Lektüre herangezogen wurden oder zum gemeinschaftlichen Hinübergleiten in Ferienzeiten dienten, sind den zahlreichen Veröffentlichungen der vergangenen 10 Jahre zur Literaturdidaktik und Medienerziehung zufolge vorbei (vgl. dazu u.a. Barg/Niesyto/Schmolling 2006; Abraham 2009; Kepser 2010). Eine Ursache hierfür ist die wachsende Bedeutung, die die Vermittlung von Medienkompetenz seit Mitte der 90er Jahre im schulischen Kontext erfährt (vgl. Wermke 1997).

Für das Fach Deutsch hieß das die Erweiterung der Aufgaben- und Zuständigkeitsfelder Sprach- und Literaturdidaktik um eine fachspezifische Mediendidaktik, eine sogenannte „dritte Säule“ (Frederking/Krommer/Maiwald 2008, 75). Die veränderte Mediensozialisation der Lernenden lieferte dabei nur einen Begründungszusammenhang, ein anderer ist in der zunehmend komplexeren Präsentation der Rezeptionsangebote im Medienverbund zu finden – was beides auch für DaZ und DaF zutrifft. Medienkompetenz aber ist nicht ohne Filmkompetenz zu denken, Filmkompetenz verstanden als „die Fähigkeit, bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audio-visuellen Formaten deuten sowie das Medium ‚Film‘ kritisch nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2010, 64). Entscheidende Impulse, das Medium Film selbst und seine bisherige Vernachlässigung als Kulturgut und Kulturtechnik im Bildungskontext ins Bewusstsein zu rufen, lieferte erst die Filmkompetenzklärung 2003 in Deutschland. Inzwischen wurden mehrere Vorschläge zur Filmbildung als integrativer Bestandteil altersspezifischer und fächerübergreifender Unterrichtskonzepte zu implementieren erarbeitet¹. Gemeinsam ist den drei Konzepten, Filme nicht lediglich als thematisch und didaktisch nutzbare Unterrichtsmittel aufzugreifen, sondern sie vor allem als Ausdrucksmedien mit spezifischen ästhetischen, symbolischen und kommunikativen Möglichkeiten zu verstehen. Methodisch wird in der Medienpädagogik subjekt- und handlungsorientierten Ansätzen der Vorzug vor analytisch-kognitiven aus der Filmwissenschaft gegeben.

In der Fremdsprachendidaktik – hier ist das Schulfach Englisch maßgeblich – ist zwar eine intensive Forschung zum Film zu verzeichnen, was sich auch in Lehrplänen und Rahmenrichtlinien niederschlägt (vgl. Leitzke-Ungerer 2009, 11), die unterrichtliche Auseinandersetzung mit dem Medium Film ist aber noch immer keine Selbstverständlichkeit. „Fast 100 Jahre nach dem ersten Artikel über den schulischen Einsatz von Filmen [...] werden Filme immer noch in bescheidenem Maße eingesetzt: von 78% der Lehrkräfte gelegentlich bis selten, von 16 % nie, lediglich von 6 % häufig (Thaler 2007a, 12).

Für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache sind vergleichbare Zahlen anzunehmen². Eine Recherche der Masterstudiengänge DaF/Z im deutschsprachigen Raum (vgl. dazu Casper-Hehne/Koreik/Middeke 2006) ergab, dass die Beschäftigung mit audio-visuellen Medien nirgendwo obligatorischer Studieninhalt ist (im Unterschied zur Literatur). Das ist umso erstaunlicher, da wesentliche Anstöße zur Einbeziehung von Filmen in den DaF-Unterricht bereits

¹ Freiburger Curriculum (2008); das Modell Filmischer Kompetenzfelder (2010), das kompetenzorientierte Konzept „Filmbildung“ der Länderkonferenz Medienbildung (2010) (siehe dazu: Kepser 2010, 13 ff.).

² Vgl. dazu auch Riegler (2012) und Říková (2012), die im Rahmen ihrer Masterarbeiten Umfragen an Wiener Sprachinstituten und am Österreich Institut durchgeführt haben und zu ähnlichen Ergebnissen gelangt sind.

1989 von Inge C. Schwerdtfeger ausgingen: „Für den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozess ist als 5. ‚Fertigkeit‘ Seh-Verstehen zu fordern“ (Schwerdtfeger 1989, 24). In scheinbarem Widerspruch zu diesem Desiderat stehen sowohl die zahlreichen Aktivitäten, die das Goethe-Institut und die Abteilung Kultur und Sprache des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BM:UKK) der Filmarbeit und Filmvermittlung widmen sowie die Vielzahl an Didaktisierungsangeboten zu konkreten Filmen (wie z.B. durch das Österreich Institut) als auch die Aufmerksamkeit, die der deutschsprachige Film weltweit bei DeutschlernerInnen und DeutschlehrerInnen erfährt (siehe dazu: Mosig 2011). Auch erschienen in den letzten Jahren DaF-Zeitschriften, die dem Thema Film im Unterricht gewidmet waren³.

Eine der wenigen, die Schwerdtfegers Forderung im universitären DaF-Kontext weiter verfolgte, ist Barbara Biechele in Jena. „Das ‚klassische‘ Konzept der Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben wird durch das Sehverstehen und das HSV im modernen Fremdsprachenunterricht erweitert“ (Biechele 2010, 118). Auch der viel zitierte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) benennt audio-visuelle Rezeption als Fertigkeit und stellt nach Niveaustufen gestaffelte Deskriptoren für das Verstehen von Fernsehsendungen und Filmen zur Verfügung, die allerdings sehr allgemein und vage formuliert bleiben⁴.

2. Hör-Seh-Verstehen. Die 5. Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Hör-Seh-Verstehen ist denn auch die erste Zielkompetenz in der Fremdsprachendidaktik in Zusammenhang mit audio-visuellen Medien. Sie bezeichnet die Fähigkeit, bewegte Bilder und Töne in ihren temporalen und inhaltlichen Beziehungen in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen, zu verarbeiten und intentions- und situationsgerecht sowie partnerbezogen zu interpretieren. Dabei bilden sprachgebundenes Verstehen und visuelle Wahrnehmung eine Einheit und sind wechselseitig aufeinander bezogen. „Der Bild-Hörtext-Rezeptionsprozess vollzieht sich wohl in einer permanenten Wechselwirkung zwischen *bottom-up-Prozessen* und *top-down-Prozessen*, wobei Planung (*framing*), Ausführung, Kontrolle und Reparatur beteiligt sind“ (Thaler 2007b, 13).

Hör-Seh-Verstehen entspricht insofern dem „natürlichen Verstehen“, da lebensweltliche Sprachverwendung in der Regel in einer kontextuellen Einbettung geschieht. Die Schulung des Hör-Seh-Verstehens erlaubt es unter anderem körpersprachliches Verhalten (Blick, Mimik, Gestik)

³ *Fremdsprache Deutsch 2007; Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2012.*

⁴ z.B. A1: keine Deskriptoren vorhanden (!), A2: Kann die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird [...], B1: Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist [...], B2: Kann Fernsehreportagen [...] sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird [...] C1 (wie C2): Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache [...] und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt (GERS 2001, 77).

und Raumverhalten (Nähe/Distanz) in bedeutungstiftender Funktion zu erleben und zu reflektieren. Für Lernende liegt die Herausforderung beim unterrichtlichen Hör-Seh-Verstehen in der hohen Reizdichte und der Flüchtigkeit der visuellen und akustischen Zeichen, die im Widerspruch zum Anspruch, alles verstehen zu wollen, steht. Lehrende müssen daher geeignete Filmausschnitte präsentieren, die der Zielgruppe angemessen sind und durch Spezifizierung der Aufgaben die jeweilige Verstehensabsicht lenken. Um die Lernenden nicht zu überfordern, sollten die audio-visuellen Texte, die als eigenständiges losgelöstes Segment⁵ präsentiert werden, nicht zu lang sein, denn die Gedächtniskapazität und das Konzentrationsvermögen setzen der bewussten Rezeption Grenzen. Schwerdtfeger empfiehlt: „Die Filmausschnitte sollten nicht länger als drei Minuten sein. Diese Länge ermöglicht häufiges Betrachten der Filmausschnitte, besonders dann, wenn sie digitalisiert sind.“ (2003, 301) Grundsätzlich sind sowohl dominant ästhetische bzw. pragmatische Texte als auch deren Mischformen geeignet. Zu ästhetischen Texten werden z.B. Spielfilme gezählt, zu pragmatischen Kurznachrichten, Mischformen sind z.B. Reportagen, Journale (vgl. Heck 2011, 132). Neben Länge, Wiederholbarkeit und methodischer Eignung sind Komplexität (Bild-Ton-Relation, Kohärenz usw.) und Qualität (technisch, ästhetisch usw.) entscheidende Auswahlkriterien. Bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens lassen sich in Analogie zum Hör- bzw. Leseverstehen folgende Stile unterscheiden: orientierend (Worum geht es?), kursorisch (Was ist das Wesentliche?), selektiv (Welche Elemente sind von Interesse?), total (Was sind die Details?). Die Bearbeitung der Aufgaben (geschlossen – offen) soll hinsichtlich ihrer Modi (nonverbal, schriftlich, mündlich) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum) variieren, um Monotonie zu vermeiden und eine Progression im Hör-Seh-Verstehen zu erreichen. Die Arbeit mit mittellangen (25-45 Minuten) oder langen (60-90 Minuten und mehr) audio-visuellen Texten im Unterricht ist nicht ausgeschlossen, sofern Rezeptionsaufwand und die damit verbundene Handlungsorientierung in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Wird eine vollständige Sichtung angestrebt, bietet sich die Intervall-Präsentation⁶ an, bei der Sandwich-Präsentation⁷ hingegen wird auf Segmente von untergeordneter Relevanz verzichtet.

3. Film als Chance der Begegnung

Audio-visuelle Texte können dementsprechend als ein Schlüssel zur Sprache betrachtet werden.

⁵ Segmentpräsentation: Vorführung und Bearbeitung nur einer Szene oder Sequenz (z.B. Eröffnungsszene) (Thaler 2007a, 11).

⁶ Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen (ca. 15'), sukzessives Sehen in mehreren Stunden (Thaler 2007a, 11).

⁷ Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen, Verbalisierung ausgelassener Teile (Thaler 2007a, 11).

Ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht kommt dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten zugute. Das betrifft ebenso den Bereich der Sprachrezeption wie den der Sprachproduktion, indem die präsentierten Texte dazu anregen, sich zu ihnen zu verhalten. Diese Qualität beziehen die filmischen Texte aus der Unmittelbarkeit ihrer Wirkung, die selbst wiederum zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden kann. Film ist dann nicht mehr nur Lernvehikel, sondern Lerninhalt (vgl. Badstübner-Kizik 2007, 21). Die Lernenden hinterfragen das künstlerische Artefakt auf das Zustandekommen seiner Wirkung. In der Auseinandersetzung mit dem Erlebten wird offenbar, dass nicht alle Anwesenden dasselbe gesehen haben. Der rezipierte Text ist Produkt des aktiven Betrachters. Die audio-visuellen Angebote werden in Abhängigkeit von Vorwissen und Erfahrung der RezipientInnen vervollständigt. Der Film entsteht im Kopf, infolgedessen existieren verschiedene Lesarten nebeneinander (vgl. Fiske 2003). In den Aushandlungsprozessen über das Gesehene wird die Subjektivität des Blicks gewahrt. Lernende setzen sich zum Film in Beziehung, sie erwerben Strategien der intersubjektiven und interkulturellen Begegnung. So aufbereitet kann Film die Funktion eines Schlüssels zur Kultur, zur eigenen und zu anderen, innehaben – eines Schlüssels, der es erlaubt Ambivalenzen zuzulassen und Mehrstimmigkeiten zu reflektieren. Wie auch die Fähigkeit, den Konstruktionscharakter der bewegten Bilder zu erfassen und symbolisch zu analysieren, zählt die Bewusstwerdung des Sehens als „kulturelles Sehen“ (Seidl 2007) in der fremdsprachenunterrichtlichen Beschäftigung mit dem Medium Film zu den angestrebten Zielkompetenzen (vgl. Blell/Lütge 2008). Filmverstehen im Unterricht zu fördern heißt nicht, das affektive und emotionale Potential von Filmen zu negieren, sondern aufzudecken, worauf dieses beruht. Lernende, die über die kognitiv-konzeptuale Fähigkeit der Analyse verfügen, erleben Filme intensiver und können das Erlebte in kreativ-aktiver Anpassung in ihre Lebenswirklichkeit integrieren. Sie sind darüber hinaus in der Lage, das Medium Film autonom als sprachverwendendes und sprachbezogenes ästhetisches Artefakt für ihren persönlichen Sprachlernprozess zu nutzen.

4. Lernen mit Filmen

Methodische Verfahren, den Lernprozess anzuregen, können bei der Dekodierung der filmischen Texte ansetzen oder aber auf die Ergänzung bzw. Veränderung des vorhandenen Materials abzielen. Die schrittweise Herstellung eigener kleiner Produktionen durch die Lernenden, vom Exposé über das Drehbuch zur Szene (Kamera, Camcorder...), durch die Lernenden ist ein weiterer, wenn auch zeitintensiver, Ansatz⁸.

Bei der unterrichtlichen Arbeit mit Film hat sich ein phasenbezogenes Vorgehen bewährt: vor –

⁸ Ein amüsantes Beispiel dafür ist der 2004 von Schülerinnen produzierte Kurzfilm „Die Kunst des Spickens“ (www.die-kunst-des-spickens.de)

während – nach dem Sehen. Die erste Phase „Vor dem Sehen“ dient dem Aufbau einer Erwartungshaltung, der Aktivierung des Vorwissens und stimmt auf spätere Aufgaben ein. In der Phase „Während des Sehens“ sind zum einen Fragen zur Verständnissicherung zentral, zum anderen wird hier die Aufmerksamkeit auf Aspekte der Darstellung durch gezielte Beobachtungsaufgaben (Inhalt, Figuren, Dramaturgie, Ästhetik) gelenkt. In der Phase „Nach dem Sehen“ erfolgen die Auswertung und Deutung des präsentierten Film(ausschnitts) sowie eventuelle weiterführende Aktivitäten.

Zu betonen ist, dass eine mehrmalige intensive Konfrontation der Lernenden mit dem Filmmaterial nicht nur der Schulung der Wahrnehmung zugute kommt, sondern auch diskursive Prozesse der Aushandlung fördert, da bei erneutem Sehen einzelne dargebotene Elemente eine Uminterpretation erfahren können. In diesem Zusammenhang ist es sinnvoll, die bewusste Anwendung der verschiedenen Rezeptionsstile im Unterricht zu thematisieren – vom orientierenden zum totalen Hör-Seh-Verstehen. Lehrende müssen der Gefahr der oberflächlichen Wahrnehmung bzw. der Überforderung (durch Reizüberflutung) durch verzögernde Rezeptionsanforderungen entgegensteuern. Möglichkeiten hierfür bestehen in der getrennten Darbietung von visuellem und auditivem Input (Bild- versus Tonspur) sowie in arbeitsteiligen Beobachtungsaufgaben. Die Entschleunigung erlaubt es, die Stilmittel des Films und deren Wirkung zu erfassen und sich damit über den Rezeptions- und Interpretationsprozess bewusst zu werden.

Für filmpädagogisch interessierte Lehrerinnen und Lehrer ist es unabdingbar, sich mit den Funktionen und Bedeutungen von filmspezifischen Darstellungsmitteln vertraut zu machen. Dies kann an dieser Stelle leider nicht geleistet werden. Hilfreich hierfür sind Einführungen zur Filmanalyse⁹, die die relevanten Kategorien konkretisieren und veranschaulichen, oder auch die DVDs „Filme sehen lernen 1,2,3“¹⁰.

Zwar kann die Beherrschung der Kategorien und Begriffe der Filmanalyse nicht das zentrale Ziel eines Fremdsprachenunterrichts, der mit audio-visuellen Medien arbeitet, sein, aber sie erleichtern die intersubjektive Reflexion über das Erlebte und können als Diskussionsgrundlage dienen. Die Kategorien im Unterricht zu thematisieren ist insofern notwendig, da audio-visuelle Repräsentationen ja nur vorgeblich Abbildfunktionen haben; bei weitem nicht alle, die jeweilige Geschichte konstituierenden Geschehnisse und Ereignisse¹¹ werden tatsächlich auf der Bild-/

⁹ Einen Überblick über die wichtigsten Kategorien und Begriffe der formalen Filmanalyse in Bezug auf die visuelle, auditive und narrative Ebene des Films für Deutschlehrende verschafft u.a. der Beitrag von Staiger 2008.

¹⁰ Falls Interesse besteht, die Ausdrucks- und Darstellungsmittel des Mediums Film im Unterricht zu exemplifizieren, kann z.B. die didaktisch aufbereitete DVD „Faszination Film“ herangezogen werden (www.vierundzwanzig.de).

¹¹ *Geschehnis*: Unauffällig (unmarkierte) Zustandsveränderung, *Ereignis*: Auffällig (markierte) Zustandsveränderung, (vgl. Lahn/Meister 2008, 280 und 284).

Tonebene dargeboten. Die in der Montage zusammengefügte Schnittfolgen appellieren an die aktive Mitarbeit der RezipientInnen, den audio-visuellen Text zu vervollständigen. Die präsentierten figuren- oder handlungsbezogenen Elemente wiederum sind arrangiert und offenbaren in ihrer Analyse die manipulative Kraft des Mediums Film. Daher muss die unterrichtliche Beschäftigung mit Film eine Balance zwischen Faszination und Distanz halten. Sie soll die Unmittelbarkeit der Wirkung berücksichtigen und Strategien anbieten, diese individuell abzufedern bzw. zu hinterfragen. Sie soll auf Andeutungen und Leerstellen aufmerksam machen ohne sie zu pulverisieren – sie kaputt zu didaktisieren. Grundsätzlich ist im Unterrichtsgeschehen dahingehend zu unterscheiden, ob vom Film(ausschnitt) ausgegangen oder ob dieser zu einem späteren Zeitpunkt präsentiert wird. Ersteres stellt die Analyse und Interpretation des audio-visuellen Textes in den Mittelpunkt des Lernens. Die zweite Vorgehensweise setzt bei den Erfahrungen der Lernenden, ihren Bildern und Vorstellungen an. Auf dieser Basis ist der Film(ausschnitt) dann eine mögliche Umsetzung der Idee durch andere Produktionsgemeinschaften und wird in diesem Sinne rezipiert und analysiert. Grundlage hierfür kann schriftlicher Input in Form einer Zeitungsmeldung, eines Filmplots, eines Kalenderblatts, einer Kurzgeschichte, eines Drehbuchauszugs usw. oder visueller Input wie Bilder, Fotografien, Filmplakate, Werbeanzeigen etc. sein. Um einer Erwartbarkeit vorzubeugen, Methodenvielfalt zu gewährleisten sowie verschiedene Lerntypen zu erreichen, ist es günstig die Vorgangsweisen zu variieren (vgl. dazu Gast 2002). Die oben angesprochenen Intervall- und Sandwichpräsentationen legen ein gemischtes Vorgehen nahe.

Nach einer ersten orientierenden Annäherung (beide Kanäle oder getrennt) an den Filmausschnitt verständigen sich die Lernenden über ihre Eindrücke und klären grundlegende (Leit)fragen wie: *wann* und *wo* spielt das Dargebotene, *was* ist das Thema und *wer* ist/sind die Hauptfigur(en)? Diesem in Partner-/Gruppenarbeit vollzogenen Austausch kann bei Bedarf ein zweites Vorspielen folgen oder aber dessen Ergebnisse werden gleich plenar in alternativen Varianten zusammengetragen und festgehalten. Nach einer wiederholten Präsentation des Ausschnitts werden eventuell manche Ansichten verworfen und andere untermauert. Diese Eingrenzung der Spannweite von Positionen beruht darauf, dass die Lernenden notwendigerweise begründen, woraus sie ihre Schlüsse ziehen bzw. die Notizen auf ihre Plausibilität hinterfragt werden. Ein reizvoller Ansatz bei der Erstbegegnung mit dem Filmausschnitt ist, die LernerInnengruppe zu teilen und jeweils nur den visuellen bzw. akustischen Input zu präsentieren (*silent viewing* oder *blind listening*) und erst in späterer Folge die daraus gewonnenen Eindrücke in Einklang zu bringen.

Die Präsentation in getrennten Kanälen bewirkt nicht nur eine geschärfte Wahrnehmung der beteiligten Sinne und die damit einhergehende ausgesprochen aktive Ergänzung des vorenthaltenen Eindrucks durch die Lernenden, sondern macht Lernenden bewusst, welchen Beitrag Bild und Ton für das Zustandekommen des Rezeptionsangebotes leisten. Im Austausch miteinander oder in der

nachträglichen Gesamtschau sind sie für die synchronen und asynchronen¹² Kombinationen zwischen beiden Kanälen und deren vielgestaltige Beziehungen (parallel oder kontrapunktisch) sensibilisiert. Lernende erleben auf diesem Wege die Wirkung des visuellen Bildraums und die des durch Geräusche, Musik und Sprache etablierten Hörraums. Körperlichkeit – die Illusion des Raums – ist neben der Bewegtheit der Bilder Wesensmerkmal des Mediums Film. Die Bestimmung der (Leit)fragen, *wann* und *wo* das Präsentierte stattfindet, ist von Belang, da Film auf Grund seiner Visualität nie zeitlos ist. Raum, Ausstattung und Kostüme geben immer schon einen Interpretationsrahmen vor, innerhalb dessen, bezogen auf ein Thema, Figuren agieren. Räume und ihre Gestaltung (*Mise en scène*) haben ihre eigene Symbolhaftigkeit. Sie stehen für etwas, sie wollen etwas ausdrücken, was dies aber im konkreten Film ist, erschließt sich sukzessive erst im Laufe des Rezeptionsprozesses und ist Teil der Interpretationsleistung der Lernenden.

5. Wahrnehmungsschulung mit Film

Das Unterrichtsziel einer sprachgeleiteten Wahrnehmungsbildung (Maiwald 2005) heißt die Eindrücke und Beobachtungen sprachlich zu fassen und darzulegen, welche Assoziationen das Wahrgenommene auslöst, auf denen die aufgestellten Hypothesen beruhen. Die Interpretation des Erlebten ist abhängig von der Kompetenz im symbolischen Verstehen, im Sinne einer Bedeutungserweiterung. Diese muss im Unterricht aufgebaut und gefördert werden (vgl. Spinner 2008). Da weder vorausgesetzt noch erwartet werden kann, dass Lernenden feststehende teilweise kulturell tradierte Bedeutungszuschreibungen bekannt sind und sie zudem in verschiedenen Film(ausschnitten) variierender Symbolik auftreten können, sollte die Interpretation immer in Hinblick auf den jeweiligen Filmausschnitt erfolgen, der die Vermutungen bestätigt oder widerlegt. Es ist Teil des Lernens zu erkennen, dass die konkreten Funktionen, die Bild- und Tongestaltung in ihren innerfilmischen Zusammenhängen tragen, an den Kontext ihres Auftretens gebunden sind. Methoden, die Lernenden für die ästhetischen und narrativen Möglichkeiten des Mediums Film zu sensibilisieren, sind z.B. Beobachtungsaufgaben, die die Verknüpfung von Figuren bzw. Geschehen mit Musik bzw. Geräuschen fokussieren oder die Charakterisierung der Figuren bzw. Räume durch Bildgestaltung (Komposition, Licht, Farbe) und Kameraaktivitäten (Einstellungsgrößen, Kamerabewegungen). Einzelne Einstellungen (Einfrieren-Frozen) von Figuren können zum Beispiel auf ihr mimisches Ausdruckspotential hin analysiert werden. In Kombination mit anderen Einstellungen wird die kontextuelle Gebundenheit der Interpretation erlebbar (Kulešov-Effekt¹³).

¹² Synchron: die Lautquelle ist im Bild zu sehen – On-Ton; Asynchron: die Lautquelle ist nicht im Bild zu sehen – Off-Ton (vgl. Hickethier 2007, 91).

¹³ Theorie, dass „die Zuschauer bei der **Montage** verschiedener Aufnahmen mit dem gleichen Porträt eines Schauspielers [...] in dessen Ausdruck verschiedene Bedeutungen interpretieren“ (Monaco 2003, 95).

Neu arrangierte Schnittfolgen von Szenen offenbaren die Wirkungen der Montage und ihre Aufmerksamkeit steuernde und Erwartung aufbauende Funktion. Die Umstellung der Bilder demonstriert die für den kommerziellen Film gängigen Regeln des Continuity Editing¹⁴ (Unsichtbarer Schnitt), der die Illusion einer filmischen Kontinuität anstrebt.

Die Imagination von plausiblen Erzählstrukturen, Handlungs- und Figurenentwicklungen bzw. deren Reflexion kann durch das Ordnen von Standbildern, Sequenzen und/oder Synopsen von Sequenzen angeregt werden. In einem analytischen Zugang verfassen Lernende selbst Synopsen zu rezipierten Sequenzen oder fertigen Schaubilder zu den Figurenkonstellationen an (vgl. Welke 2011).

Die Dekodierung der Filme im Unterricht auf ihre bedeutungsgenerierende Funktion hin muss nicht bei der Analyse verharren, sondern kann wiederum in handlungsorientierte Aufgaben münden. Die Ergebnisse der filmanalytischen Operationen sind dann z.B. Ausgangspunkt einer szenisch motivierten Auseinandersetzung mit dem Film. In diesem Rahmen stellen Lernende besonders wirkungsmächtige Filmbilder in Tableaus nach, ahmen das Gesehene und/oder Gehörte nach, nehmen dabei Modifikationen vor oder halten die Vorstellungsbilder, die der Film(ausschnitt) in ihnen auslöst, szenisch fest. Die Berücksichtigung des szenischen Lernens bei der Filmarbeit trägt der Körperlichkeit des Mediums Rechnung, zugleich erlaubt es das Ausdruckspotential von Körpersprache zu erfahren. Die Übernahme von verschiedenen Figurenrollen bedarf der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Erlebten. Im vollzogenen Perspektivenwechsel treffen zugeschriebene Figurenerfahrungen und eigene Erfahrungen aufeinander. Verfahren der szenischen Interpretation schaffen eine reflexive Distanz zu den Filmbildern (vgl. Krämer 2006).

Selbstverständlich haben im Sprachunterricht auch die verbalen Anteile des Film(ausschnitts) ihren Platz und können Gegenstand der Imagination und Analyse sein. Hier übernehmen Lernende die Rolle von „SynchronsprecherInnen“, kreieren eine Erzählerstimme, variieren Äußerungen, formulieren innere Monologe, ordnen Redebeiträge Figuren zu, analysieren die Diskursstruktur von Dialogen oder den rhetorischen Aufbau von Argumentationen. Weitere Aufgabentypen sind die Erstellung von Untertitel oder Audiodeskriptionen zu ausgewählten Filmausschnitten. Daneben können Texte aus der Phase der Filmproduktion bzw. Filmrezeption Eingang in den Unterricht finden oder solche von den Lernenden verfasst werden. Ein literarischer Bezugstext kann zum Vergleich der imaginierten und realisierten Motivgestaltung, Perspektivierung usw. dienen.

6. Zwischen Instrumentalisierung und Herausforderung

¹⁴ Schnitt-Methode, die „nach glatten räumlichen und zeitlichen Übergängen [strebt] und eine Reihe von Regeln [anwendet], deren Absicht es ist, den Schnitt eher unsichtbar zu machen, als ihn zu betonen“ (Monaco 2003, 38).

Versteht man, wie ausgeführt, die fremdsprachenunterrichtliche Beschäftigung mit Film als kulturelle Praxis und Film als Selbstverständigungsmedium einer Gesellschaft, muss eine häufig vorkommende Instrumentalisierung des Mediums im DaF-Unterricht problematisiert werden: Film zur Vermittlung von Landeskunde. Filme sind multimodale Darstellungsformen, die von Gemeinschaften für Gemeinschaften produziert werden. Sie können als solche einen Einblick darüber geben, welche Themen, zu welchem Zeitpunkt, mit welchem ideologischen Konzept innerhalb einer Gesellschaft verhandelt werden, aber sie bilden nicht ab, weder die Gegenwart noch die Vergangenheit. Wie auch literarische Erzähltexte sind filmische Erzähltexte Konstruktionen. Das Grundprinzip der Narration ist die Bedeutungszuweisung in der Auseinandersetzung mit Welt (vgl. Lahn/Meister 2008). Sie geschieht gebunden an fiktive Figuren und ist abhängig von kulturspezifischen Wirklichkeitskonstruktionen. Bedeutungszuweisung ist nie abgeschlossen und entschieden. Ein Film aus den 90er oder den ersten Jahren des neuen Jahrhunderts, der die jüngere deutsche Geschichte (DDR/BRD, Wende, Vereinigungsprozess) thematisiert(e), wird gegenwärtig unter anderen Voraussetzungen als in seinem Entstehungskontext rezipiert, zumal von Lernenden, die gerade im Studentenalter sind. Die meisten dieser wirkungsmächtigen Filme schreiben die damals medial akzeptierte Sicht auf Zeitgeschichte fort und beanspruchen so nicht zuletzt durch ihre weltweite Verwendung im DaF-Kontext bis heute Deutungshoheit. Insofern ist vor der Gleichsetzung der filmischen Konstruktionen mit außerfilmischer Realität, wie es häufig mit dem Anliegen Landeskunde zu vermitteln, geschieht, zu warnen. Zwar bestehen zwischen beiden Ähnlichkeitsrelationen, aber jede visuelle Repräsentation ist mehr als das, was sie vorgibt zu definieren und zu reflektieren. Filme sind beteiligt an der Reproduktion des Vorhandenen und liefern interpretative Strukturen der Bewältigung (vgl. Denzin 2003). Das Prinzip filmischer Erzählungen beruht auf Wiederholung und Reihung, Bekanntes und Unbekanntes gelangen in variierten Kombinationen zur Darstellung. Fremdsprachenunterrichtliche Beschäftigung mit dem Medium Film kann darauf aufbauen, dass das Wissen um wesentliche sich wiederholende Elemente (Genremerkmale, Figurentypisierungen, Handlungsverläufe) zumindest vorbewusst bei Lernenden vorhanden ist (vgl. Welke 2010). In der Reflexion dieser Wesensmerkmale tritt die Funktion der Kategorisierungen als Orientierungsstrategie in der Welt und der Versuch die Welt durch sie zu bewältigen zutage, wozu Fremdsprachenunterricht mehr denn je aufgefordert ist. Umso verantwortungsvoller sind die sorgfältige Auswahl der im Unterricht thematisierten Filmausschnitte und die Einladung an die Lernenden in der Begegnung mit ihnen mehr über sich und andere zu erfahren. Formal geeignet sind auf Grund ihrer vergleichbar geringen Dauer Kurzfilme, Expositionen und Trailer. In Frage kommen daneben ebenso Schlüsselszenen, die innerhalb der Filmnarration den Status von Wendepunkten tragen.

Es bleibt zu hoffen, dass die kommende IDT und die Arbeit in den filmaffinen Sektionen mit dazu

beiträgt, Film mit seinen ästhetischen und medienbezogenen Potentialen stärker in den wissenschaftlichen und fachdidaktischen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Diskursen zu verankern.

Literatur

- Abraham, Ulf (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Barg, Werner; Niesyto, Horst; Schmolling, Jan (Hrsg.) (2006): *Jugend:Film:Kultur. Grundlagen und Praxishilfen für die Filmbildung*. München: kopaed.
- Biechele, Barbara (2010): „Hör-Seh-Verstehen, das“. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.
- Blell, Gabriele; Lütge, Christiane (2008): „Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden“. In: *FLuL* 37, 124-140.
- Caspar-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (Hrsg.) (2006): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. Probleme und Perspektiven. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Denzin, Norman K. (2003): „Reading Film – Filme und Videos als sozialwissenschaftliches Erfahrungsmaterial“. In: Flick, Uwe (Hrsg.): *Qualitative Forschung: ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 416-428.
- Faszination Film – 24. Das Wissensportal der deutschen Filmakademie: www.vierundzwanzig.de (letzter Zugriff: 21.04.2013).
- Fiske, John (2003): *Television Culture*. London, New York: Routledge.
- Filmkompetenzerklärung vom 21. Mai 2003:
<http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/filmbildung/43640/filmkompetenzerklaerung-vom-21-mai-2003> (letzter Zugriff: 21.04.2013).
- Frederking, Volker; Krommer, Axel; Maiwald, Klaus (2008): *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Gast, Wolfgang (2002): „Typologie didaktischer Filmanalyse“. In: *Deutschunterricht: Sehen, Lesen, Drehen*, Heft 6, Braunschweig: Westermann Schulbuchverlag, 18-19.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen (2001), München: Langenscheidt.
- Heck, Bettina (2011): *Zwischen Kunst und Politik. Ästhetisch und pragmatisch orientierte Medien-Erziehung im Deutschunterricht*. München: kopaed.
- Hickethier, Knut (2007): *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Kepser, Matthias (Hrsg.) (2010): *Fächer der schulischen Filmbildung: Deutsch, Englisch, Geschichte u.a.* München: kopaed.
- Krämer Felix (2006): *SpielFilmSpiel. Szenisches Interpretieren von Film im Rahmen von Literaturdidaktik und Medienerziehung*. München: kopaed.

Lahn, Silke; Meister, Jan Christoph (2008): *Einführung in die Erzähltextanalyse*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): „Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele“. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.): *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 11-32.

Maiwald, Klaus (2005): *Wahrnehmung – Sprache – Beobachtung: eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote*. München: kopaed.

Monaco, James (2003): *Film und Neue Medien. Lexikon der Fachbegriffe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Mosig, Tobias (2011): „Die weltweite kulturelle Filmarbeit des Goethe-Instituts und deren Bedeutung für die internationale Wahrnehmung des deutschen Films“. In: Schick, Thomas; Ebbrecht, Tobias (Hrsg.) (2011): *Kino in Bewegung. Perspektiven des deutschen Gegenwartsfilms*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 319-336.

Riegler, Katja (2012): *Av-Medien im Fremdsprachenunterricht: eine Untersuchung zum Einsatz von av-Material im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. Universität Wien: Masterarbeit.

Říková, Petra (2012): *Über den Einsatz von Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an Österreich Instituten*. Universität Wien: Masterarbeit.

Schwerdtfeger, Inge C. (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin et al.: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge C. (2003): „Übungen zum Hör-Sehverstehen.“ In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke-UTB.

„Sehen(d) Lernen“. *Fremdsprache Deutsch*, Heft 36, 2007.

Seidl, Monika (2007): „Visual Culture – Bildmedien+Medienbildung=BildMEDIENbildung im Fremdsprachenunterricht“. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 2, 37-44.

Spinner, Kaspar H. (2008): „Raumsymbolik als didaktischer Zugang zur Filminterpretation. CHOCOLAT und DIE FABELHAFTE WELT DER AMÉLIE“. In: *Der Deutschunterricht, Filmdidaktik*, Heft 3. Velber: Friedrich Verlag, 43-52.

Staiger, Michael (2008): „Filmanalyse – ein Kompendium“. In: *Der Deutschunterricht, Filmdidaktik*, Heft 3. Velber: Friedrich Verlag, 8-19.

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

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

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

Surkamp, Carola (2010): „Filmkompetenz“. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzlers Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler, 64-65.

Thaler, Engelbert (2007a): „Film based Language Learning“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, H. 1. 9-14.

Thaler, Engelbert (2007b): „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht*, H. 4, 12-17.

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

Welke, Tina (2011): „Film als Erzählung – Filmisches Erzählen. Formen und Möglichkeiten audiovisuellen Erzählens.“ In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 2, 61-75.

Welke, Tina (2012): „Vom (Ver)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache, das Medium und der Film ‚Novemberkind‘“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jahrgang 17, Nummer 2 (<http://zif.spz.fu-darmstadt.de/>)

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

Wermke, Jutta (1997): *Integrierte Medienerziehung im Fachunterricht: Schwerpunkt: Deutsch*. München: kopaed.

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 17, Nummer 2 (<http://zif.spz.fu-darmstadt.de/>)

Tina Welke

Lehrbeauftragte für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Wien, an der Diplomatischen Akademie Wien und am postgradualen Lehrgang „Europäische Studien“ der Universität Wien. Regelmäßiger Lehrauftrag zu „Film im DaF/Z-Unterricht“, derzeit Postdoc am Institut für Germanistik, Fachbereich DaF/Z. Arbeits- und Forschungsschwerpunkt: Film, audio-visuelle Medien.
tina.welke@univie.ac.at