

30 Filmdidaktik

Geschichte der Filmdidaktik

Der erste Artikel über den schulischen Einsatz von Filmen erschien 1913 in der amerikanischen Zeitschrift für Lehrkräfte *English Journal* (Baddock 1990: 147). In der Unterrichtspraxis blieb dies aber für die nächsten vier bis fünf Jahrzehnte ohne nennenswerte Auswirkungen. Mit McLuhans Diktum vom *global village* breitete sich in den 1960er Jahren rasch ein Klima des Medienbewusstseins aus, der Bereich Literaturverfilmung entwickelte sich sehr rasch, und der Aufstieg der Semiotik verhalf der Filmtheorie schließlich zu einem anerkannten universitären Status. Filme werden im schulischen Fremdsprachenunterricht nun seit mehr als 50 Jahren – in bescheidenem Maße – verwendet. In den ersten Jahrzehnten litt der Einsatz an einer starken quantitativen und technologischen Beschränkung. Verfilmungen von Literaturvorlagen wurden zum Abschluss der Lektürearbeit für komparatistische oder illustrative Zwecke durchgeführt, populäre Filme gelegentlich zum reinen Zweck der Unterhaltung ohne didaktische Zielsetzungen angesehen. Das technische Trägermedium erlaubte zudem lediglich *straight-through viewing*. Die Entwicklung der Videotechnik brachte methodische Fortschritte, und die Entwicklung der DVD erhöhte die Vielseitigkeit nochmals: Neben besserer Qualität und höherer Speicherkapazität bietet sie vor allem verschiedene Sprachversionen, einblendbare Untertitel, direkten Szenezugriff und zusätzliche Hintergrundinformationen.

Die zunehmende Infiltration aller Lebensbereiche durch massenmediale Populärkultur wurde auch von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verstärkt zur Kenntnis genommen. Im fremdsprachendidaktischen Feld ließen die Konzepte zur *media literacy* und *intercultural learning* auch originalsprachliche Spielfilme mit ihren kinematografischen Techniken und der Darstellung fremder Lebenswelten verstärkt ins Blickfeld rücken. Ungeachtet der wachsenden Akzeptanz von Film und Video in der fachdidaktischen Literatur (z. B. Baddock 1996, Sherman 2003, Stempleski/Tomalin 2001, Surkamp 2004, Thaler 2007a) und der ungebrochenen Popularität von Filmen bei Jugendlichen fristen diese in der unterrichtlichen Praxis jedoch immer noch ein eher stiefmütterliches Dasein.

Begründungen und Ziele der Filmdidaktik

Durchstreift man die einschlägige Literatur (Sherman 2003, Stempleski/Tomalin 2001, Zerweck 2004, Thaler 2010), werden folgende Punkte für einen Einsatz audiovisueller Formate im Englischunterricht immer wieder ins Feld geführt: Popularität und Motivation; audiovisuelle Attraktivität; Authentizität; personale Bedeutung; Training rezeptiver Kompetenzen; Förderung produktiver Kompetenzen; Ausbau intertextuell-literarischer Kompetenzen (Buchverfilmungen, Filmverbuchungen); interkulturelles Lernen; *media/film literacy*.

Auf der Grundlage dieser Eigenschaften lässt sich als übergeordnetes Ziel der Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht audiovisuelle Kompetenz (*audio-vis-*

ual literacy) postulieren. Diese umfasst mindestens vier Bereiche: 1. Filmverstehen; 2. kommunikative Kompetenzen; 3. Methoden-Kompetenzen; 4. kulturelle Kompetenzen.

Filmische Darstellungen stellen ein zentrales Medium kultureller Repräsentation, Inszenierung und Selbstverständigung dar. Deswegen kommt es vor allem darauf an, Filme 'lesen' zu lernen, also eine multimodale ästhetische Symbolisierungsform zu verstehen. Dies beinhaltet die Fähigkeit zur Filmanalyse in ihren formalen, funktionalen und evaluativen Komponenten. Im zweiten Bereich spielt die Förderung von Hör-Sab-Verstehen (*listening-viewing*) eine zentrale Rolle (Thaler 2007b). Zu den *method strategies* zählt beispielsweise die autonome Analyse eines Films zu Hause und die anschließende Präsentation und Diskussion ausgewählter Szenen in der Schule. Auf dem weiten Feld von interkulturellem Lernen geht es vor allem um den Ausbau einer *critical cultural awareness*.

Formate und Präsentationsformen

Der Einsatz von Filmen kann auf eine Vielzahl von Formaten zurückgreifen, die *in toto* oder ausschnittsweise durchgeführt werden. Eine quantitative Klassifikation nach der Spieldauer in drei Gruppen macht deutlich, dass für den Unterricht nicht nur *feature films* (abendfüllende Spielfilme) infrage kommen: Kurzformate: 1–5 Minuten, z. B. Musikvideoclips, Werbespots, Trailer; Medientformate: 20–45 Minuten, z. B. Sitcoms, Soaps; Langformate: 90 oder mehr Minuten, z. B. Spielfilme, Live-Berichterstattung (nationaler) Ereignisse.

Was die Präsentationsformen dieser Formate betrifft, stehen vor allem für die mit-leren und längeren Varianten grundsätzlich vier Möglichkeiten zur Verfügung (s. Tabelle S. 144). Da jede dieser vier Optionen spezifische Vorzüge, aber auch Defizite aufweist, sollte sich die Wahl am jeweiligen Film, den angestrebten Lernzielen, der zur Verfügung stehenden Zeit, dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler und dem Gebot der Abwechslung orientieren.

Lernszenarien

Hinsichtlich des Lernortes können Filme innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers eingesetzt werden, wobei verschiedene Kombinationsmöglichkeiten denkbar sind. Für eine stärkere Verankerung von Lernräumen, die jenseits des Klassenzimmers liegen, spricht neben dem Zeitproblem und der Förderung von Autonomie die Beobachtung, dass Lernende eine gewisse Phase des *tuning in* benötigen, um sich auf das fremde Sprachbad einzustellen und den fremdsprachlichen Kommunikationsfluss in einem Film verarbeiten zu können.

Eine Möglichkeit stellt ein *guided movie alternation* dar, bei dem Block-Präsentation (*straight through viewing*) und Aufgaben-Lenkung verbunden werden. In einer ersten Schulstunde werden einführende Informationen zum Film vermittelt und die Schüler und Schülerinnen in Gruppen mit speziellen Beobachtungsaufträgen eingeteilt. Danach sieht sich die ganze Klasse den Film im örtlichen Kino an und bespricht ihn am nächsten Tag. Ein noch stärker Autonomie förderndes Verfahren stellt die Verbindung

Präsentationsmodus	Vorteile	Nachteile
Block-Präsentation: Vorführung des gesamten Films, Sehen an einem Stück	<ul style="list-style-type: none"> ▶ natürliches Sehverhalten ▶ außerschulische Medien-wirklichkeit ▶ Spannung, Unterhaltung ▶ wenig Zeit- und Vorbereitungsaufwand 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ passiver Konsum ▶ Fehlen didaktischer Aufbereitung ▶ Mangel an Lerneffizienz (kein <i>noticing/focussing</i>) ▶ Bombondidaktik
Intervall-Präsentation: Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen (ca. 15 Min.), sukzessives Sehen in mehreren Unterrichtsstunden	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Möglichkeiten didaktischer Aufbereitung ▶ <i>pre-, while-, post-viewing tasks</i> pro Stunde ▶ Sehen des gesamten Films 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fragmentierung ▶ Spannungsverlust ▶ Zeitaufwand (6–10 Unterrichtsstunden) ▶ unnatürliches Sehmuster
Sandwich-Präsentation: Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen, Verballistierung ausgelassener Teile	<ul style="list-style-type: none"> ▶ didaktische Aufbereitung (<i>pre-/while-/post-stages</i>) ▶ geringerer Zeitaufwand als bei Intervall-Verfahren ▶ Auslassen unwichtiger Passagen 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Zerstückerung ▶ Verständnisprobleme durch Unvollständigkeit ▶ höherer Zeitaufwand als bei Segment-Verfahren
Segment-Präsentation: Vorführung und Bearbeitung nur einer Szene oder Sequenz (z. B. Eröffnungsszene)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fokussierung einer wesentlichen Sequenz ▶ geringster Zeitbedarf ▶ didaktisch-methodische Flexibilität ▶ wiederholte Darbietung 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Isolierung einer Szene ▶ Vernachlässigung wichtiger Filmaspekte ▶ Reduzierung des Unterhaltungswerts

Präsentationsformen für Filme

von Präsenzuterricht und unabhängigem häuslichem Filmstudium dar (Doye 1998, Holden 2000). Jeder Lerner wählt einen Film aus, steht ihn sich zu Hause an und stellt ihn in der Schule vor.

Bei den diversen Lernszenarien können sowohl eher geschlossene Übungen (z. B. Überprüfung des Hör-Seh-Verstehens mithilfe von *right/wrong statements*) oder eher offene Aufgaben (z. B. *film response journal*) eingesetzt werden (Bredella 2004, Burwitz-Melzer 2004, Grau 2004, Gymnich 2004, Stempleski/Tomalin 2001, Weißling/Yareham 2001, Thaler 2007a).

Probleme

Trotz des großen unterrichtlichen Potenzials von Filmen sollten die Schwierigkeiten nicht ignoriert werden. Die folgende Tabelle weist auf vier Konflikte hin – und mögliche Ansätze, diese zu mildern.

Probleme	Lösungsansätze
Zeit-Konflikt: langer Film vs. kurze Unterrichtsstunde	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zeitsparende Präsentationstypen ▶ <i>independent film study</i>
Kommunikations-Konflikt: Sprachniveau Film vs. Lernende	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Abschied vom Alles-verstehen-Wollen ▶ auf Lernniveau abgestimmte Filmauswahl ▶ einfache <i>plots</i> ▶ viele Wort-Bild-Kongruenzen ▶ langsame, deutliche Standard-Aussprache ▶ Segmentverfahren ▶ (mehrmalige) Wiederholungen ▶ vorentlastende Aktivitäten
Rezeptions-Konflikt: visueller vs. auditiver Kanal	<ul style="list-style-type: none"> ▶ zielorientierter Einsatz der verschiedenen Kombinationsmodi von Ton und Untertitel ▶ Dosierung der Untertitel (sukzessive Zurücknahme nach anfänglicherem <i>turning in</i>)
Zeit-Konflikt: Lernwert vs. Unterhaltungswert	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Balance zwischen Lernen und Lust ▶ Gleichgewicht Spracharbeit – Spannung ▶ Beschränkung der Verwendung der Pause-Taste ▶ Vermeldung zu häufiger Wiederholung ▶ dosierter Einsatz von Wortschatz- und Grammatikarbeit

Balance

Die Kunst bei der schulischen Arbeit mit Filmen liegt darin, ein angemessenes Gleichgewicht zu finden – nicht nur zwischen Lernen und Unterhaltung und zwischen schulischem und außerschulischem Lernräumen, sondern auch zwischen lehrerzentrierten und handlungsorientierten Aufgaben, zwischen Steuerung und Autonomie. Dieses *balanced teaching*, d. h. eine Kombination geschlossener und offener Lernarrangements, stößt auch auf große Zustimmung bei Lehrkräften (Thaler 2008: 292 ff.).

Literatur

- Baddock, Barry (1980): *Getting in the Scene. Film in the Language Class*. In: *Praxis des Neusprachlichen Unterrichts* 37/2, 145–153.
- Baddock, Barry (1986): *Using Films in the English Class*. Hertfordshire.
- Bredella, Lothar (2004): *Bend it Like Beckham*. Überlegungen zu einer rezeptionsästhetischen Filmdidaktik. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 38/68, 28–32.
- Burwitz-Melzer, Eva (2004): *Ice Age*. Ein Zeichentrickfilm in der Sekundarstufe I. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 38/68, 14–19.
- Cooper, Richard/Lavery, Mike/Rivoliuci, Mario (1991): *Video*. Oxford.
- Doye, Chris (1998): *Films for Self Study*. In: *Modern English Teacher* 4/7, 60–63.
- Grau, Malke (2004): *Indien im Film. Monsoon Wedding*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 38/68, 34–39.
- Gymnich, Marion (2004): *A Commitment Phobic, a 12-year-old, and a Dead Duck. About a Boy*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 38/68, 20–26.
- Holden, William (2000): *Making the Most of Movies. Keeping Film Response Journals*. In: *Modern English Teacher* 2, 40–46.
- Sherman, Jane (2003): *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge.
- Stemplecki, Susan/Tomalin, Barry (1989): *Video in Action*. London.
- Stemplecki, Susan/Tomalin, Barry (2001): *Film*. Oxford.
- Surkamp, Carola (Hrsg.) (2004): *Teaching Films. Themenheft Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 68.
- Thaler, Engelbert (2007a): *Film-based Language Learning*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/1, 9–14.
- Thaler, Engelbert (2007b): *Schulung des Hör-Seh-Verstehens*. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4/1, 4/4, 12–17.
- Thaler, Engelbert (2008): *Offene Lernarrangements im Englischunterricht*. München.
- Thaler, Engelbert (2010): *Teaching English with Films*. Paderborn.
- Tomalin, Barry (1980): *Video in the English Class*. London.
- Weißling, Harald/Yareham, Bob (2001): *Video-Ideen für den Englischunterricht*. Berlin.
- Zerweck, Bruno (2004): *Filmanalyse und cultural studies. US-amerikanische Kulturthemen in The Big Lebowski und amerikanischen Vietnamfilmen*. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht: Englisch* 38/68, 40–45.

Engelbert Thaler

31 Medienerziehung und -didaktik

Zu den Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gehört es auch, Lernende bei einer reflektierten, selbstbestimmten und manipulationsresistenten Mediennutzung zu unterstützen. Medienerzieherische und -didaktische Fragestellungen sind deshalb auch für den Fremdsprachenunterricht zentral. Ein Ausgangspunkt für ihre Beantwortung können medienpädagogische und -didaktische Ansätze sein. Darüber hinaus müssen aber auch fachspezifische Aspekte berücksichtigt werden. Die systematische Aufnah-

me beider Perspektiven in die Aus- und Fortbildung von Sprachenlehrenden erscheint dringend notwendig.

Allgemeine medienpädagogische Ansätze

Die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen wird schon seit Jahrzehnten maßgeblich durch Medien bzw. ihre Nutzung (genauso wie ihre Nichtnutzung) geprägt. Die Medienpädagogik beschäftigt sich mit der Frage, wie diese Prägung genau aussieht und welche Konsequenzen sich daraus für die Erziehung ergeben. Wichtige Grundlagen ist die Medienwirkungsforschung, die Ergebnisse zum Mediennutzungsverhalten liefert (vgl. z. B. die seit 1998 jährlich erhobenen KIM- und JIM-Studien des Medienpädagogischen Forschungsverbundes Südwest oder die jährlich durchgeführte ARD/ZDF-Onlinestudie).

Die Erziehungskonzepte, die Medien berücksichtigen oder die auf die Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen abzielen, unterscheiden sich durch die jeweilige Bewertung der Bedeutsamkeit von Medien (vgl. für einen Überblick Frederking/Krommer/Matwald 2008: 66 ff.). Den einen Pol bilden medienkritische Positionen, die den Einfluss der Medien ausschließlich negativ sehen und die meist eine möglichst weitgehende Medienabstinenz fordern (vgl. z. B. von Hentig 2005). Eine andere Position vertreten Wissenschafter, für die die Mediennutzung zur Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen gehört. Sie fordern deshalb die Unterstützung eines aktiven, handlungsorientierten Umgangs mit Medien, um eine sachgerechte, selbstbestimmte, kreative und sozialverantwortliche Handlungsfähigkeit im Umgang mit Medien zu erreichen (vgl. Baacke 1997 oder Tulodziecki 1997). Das andere Ende des Kontinuums nehmen schließlich Vertreter einer anthropologischen Perspektive ein, die nicht zwischen Primär- und Sekundärerfahrungen unterscheiden wollen, sondern für die jede Wirklichkeit medial konstruiert ist und die deshalb eine umfassende Medienbildung für notwendig halten: Ein mediengebildeter Mensch ist fähig, Medienangebote verantwortlich und wertbewusst auszuwählen; er verfügt über variable Mediennutzungsmuster, die ihm Lebensgestaltung, Selbsterkenntnis und Welterkenntnis, Selbstdarstellung und soziales Zusammenleben ermöglichen (vgl. Spanhel 2004: 128).

Die unterschiedlichen Bewertungen von Medien und die damit verbundenen Setzungen in den Zielen der Medienerziehung drücken sich auch in den jeweiligen Modellen (und vor allem in deren Komplexität) einer Medienkompetenz aus, deren Vermittlung den Kern jeder Medienerziehung darstellt (vgl. u. a. die Modelle von Baacke 1997, Tulodziecki 1997, Groeben/Hurrelmann 2002 bzw. im englischsprachigen Bereich die Modelle der *electronic literacy* oder das umfassendere Konzept der *multi-literacies*, vgl. für eine Übersicht Shetzer/Warschauer 2000, → Art. 12).

Allgemeine medienpädagogische Ansätze

Medienpädagogische Fragestellungen beziehen sich auf angeleitete, mediengestützte Lehr-Lernprozesse, die entweder in institutionellen Kontexten oder auch außerinstitutionell (z. B. mithilfe von Selbstlernmaterialien) stattfinden. Die Leitfrage ist dabei im-