MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Kirschblüten - Hanami“ - das Potenzial einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts

Verfasserin

Anna Pudełko

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreuerin:	Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

DANKSAGUNG

Zunächst möchte ich mich an dieser Stelle bei all denjenigen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Danken möchte ich in erster Linie meiner Betreuerin für ihre ausgiebige Unterstützung. Vielen Dank für die hilfreichen Anregungen, die mich immer wieder bei meiner Recherche unterstützt haben. Sie haben mich auch dazu gebracht, über meine Grenzen hinaus zu denken. Vielen Dank für die Zeit und die Mühe, die Sie, Frau Faistauer, in meine Arbeit investiert haben.

Dr. T. Welke danke ich für die Beantwortungen meiner Fragen und die wertvollen Ratschläge und hilfreichen Informationen.

Auch muss ich mich bei Claudia und Thomas bedanken, die viel Zeit in die Korrektur meiner Arbeit investiert haben.

Ein besonderer Dank gilt auch meinen Freunden, die mich vor allem seelisch unterstützt haben. Weiters danke ich meinem Freund, welcher mir immer mit viel Geduld, Interesse und Hilfsbereitschaft zur Seite stand.

Aber vor allem danke ich natürlich meinen lieben Eltern und meiner Schwester, ohne die dieses Studium nie möglich gewesen wäre. Durch ihre Unterstützung ermöglichten sie mir schöne Jahre in Wien, sowie unvergessliche Auslandsaufenthalte.

Ganz besonders bedanke ich mich bei meiner Mutter. Sie stand mir nicht nur während meiner gesamten Studienzeit immer zur Seite, sondern war und ist immer meine wichtigste Stütze. Ihr ist diese Arbeit gewidmet.

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG 1

2 EINSATZ VON FILMEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT 3

2.1 ENTWICKLUNG DES MEDIUMS IM FSU 3

2.2 FREMDSPRACHLICHE KOMPETENZEN IM RAHMEN VON FILMBILDUNG 6

2.2.1 SPRACHLICH-KOMMUNIKATIVE FERTIGKEITEN 6

2.2.2 INTERKULTURELLE UND TRANSKULTURELLE KOMPETENZ 8

2.2.3 FILMÄSTHETISCHE UND MEDIENKRITISCHE ANALYSEKOMPETENZ 8

2.3 WAHRNEHMUNG UND VERSTEHEN 9

2.3.1 (HÖR-)SEH-VERSTEHEN 9

2.3.2 ZUM PROZESS DER VISUELLEN WAHRNEHMUNG IM FSU 10

2.3.3 SEHEN FÖRDERT DAS LERNEN 13

3 ZUR ROLLE DES FILMS IM FSU 15

3.1 FUNKTION VON FILMEN 15

3.1.1 MEDIENPÄDAGOGISCHE DIMENSION 15

3.1.2 MEDIENÄSTHETISCHE DIMENSION 16

3.1.3 KOMMUNIKATIVE DIMENSION 17

3.1.4 LESEFÖRDERNDE DIMENSION 17

3.2 DAS POTENZIAL VON FILMEN IM FSU 17

3.2.1 VERMITTLUNG VON LANDESKUNDLICHEN INHALTEN 17

3.2.2 ENTWICKLUNG DER FERTIGKEITEN UND FÄHIGKEITEN 19

3.2.3 EMOTION UND KOGNITION 20

3.3 KRITERIEN FÜR DIE AUSWAHL VON FILMEN 22

4 METHODISCHE ASPEKTE IM RAHMEN VON FILMBILDUNG 26

4.1 ANALYTISCHE VERFAHREN – KREATIV-PRODUKTIVE VERFAHREN 26

4.2 PRÄSENTATIONSMODUS 27

4.2.1 BLOCKVERFAHREN 27

4.2.2 SEQUENZIELLES VERFAHREN 27

4.2.3 SANDWICHVERFAHREN 28
4.2.4 SEGMENTVERFAHREN 29
4.3 PRÄSENTATIONSTECHNIKEN 29

5 FILMANALYSE UND FILMARBEIT IM DAF-UNTERRICHT 32

5.1 FILMANALYSE 32
5.2 FILMARBEIT – AUFGABEN UND ÜBUNGEN INNERHALB DER DREI PHASEN 33
5.2.1 ÜBUNGEN UND AUFGABEN VOR DEM SEHEN 34
5.2.2 AUFGABEN UND ÜBUNGEN WÄHREND DES SEHENS 36
5.2.3 AUFGABEN UND ÜBUNGEN NACH DEM SEHEN 37

6 DAS ÖSTERREICH INSTITUT UND SEINE AUFGABEN 39

6.1 FILMDIDAKTISIERUNGEN DES ÖI 40

7 FORSCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN 42

7.1 FORSCHUNGSGEGENSTAND 42
7.2 BEGRÜNDUNG EINES QUALITATIVEN FORSCHUNGSDESIGNS 42
7.3 INHALTSANALYSE ALS AUSWERTUNGSMETHODE 44
7.4 KRITERIENKATALOG 52
7.5 FALLAUSWAHL 53

8 ANALYSE DER FILMDIDAKTISIERUNGEN DES ÖSTERREICH INSTITUS 54

8.1 GLOBALANALYSE DER FILMDIDAKTISIERUNGEN DES ÖSTERREICH INSTITUTS 54
8.2 BESCHREIBUNG UND ANALYSE DER FILMDIDAKTISIERUNG „KIRSCHBLÜTEN – HANAMI“ 57
8.2.1 STRUKTUR 57
8.2.2 BESCHREIBUNG DER AKTIVITÄTEN 59
8.2.3 ZIELE UND METHODEN 69
8.2.4 INHALTE 74
8.2.5 ELEMENTE DER FILMISCHEN GESTALTUNG 75
8.2.6 AUFGABEN UND SOZIALFORMEN 77

9 ZUSAMMENFASSUNG 85

10 SCHLUSSWORT 89

LITERATURVERZEICHNIS 90

ONLINEQUELLEN 98

FILMOGRAFIE 99

ANHANG 101

LEBENSLAUF 144

ABSTRACT 146

1 Einleitung

> „Spielfilme im Unterricht – wozu denn das? Welcher? Und wie einsetzen? Dass die Schüler etwas lernen und nicht nur einfach konsumieren und genießen?“ (Buhlmann, 2007: 4).

Solche Fragen sind keine Seltenheit. Obwohl Filme seit den 80er Jahren einen festen Platz im Unterricht einnehmen (vgl. Chudak, 2007: 14), haben Lehrer viele Zweifel, was den Einsatz von Filmen im FSU angeht. Typische Reaktionen, wenn sie nach dem Einsatz von Filmen in ihrem Unterricht befragt werden, sind:

> „Zu viele Filme, zu wenig Zeit.“, „Wie wähle ich eigentlich einen Film für meinen Unterricht?“, „Ich kenne mich nicht mit deutschen Filmproduktionen aus.“, „Dafür habe ich doch keine Zeit im Unterricht“, „Kannst du mir vielleicht einen Tipp geben? Und wo finde ich Didaktisierungsvorschläge/Übungsmaterial zu dem Film?“ (Chudak, 2007: 14).

Auf diese und ähnliche Fragen wird versucht, in dieser Arbeit Antworten zu finden. Basis der Masterarbeit bildet u.a. eine umfangreiche Literaturrecherche. Zum einen dient sie als theoretische Grundlage der Arbeit, zum anderen ist sie Ausgangspunkt für die im praktischen Teil durchzuführende Analyse.

Das erste Kapitel thematisiert den Einsatz von Filmen im FSU. Es wird zunächst der historische Riss der Entwicklung des Mediums skizzieret und die heutige Situation dargestellt. Aufgrund des Filmeinsatzes lassen sich verschiedene Kompetenzen trainieren. Um sie zu veranschaulichen, wird auf die sprachlich-kommunikative, interkulturelle und transkulturelle, sowie filmästhetische und medienkritische Kompetenz eingegangen. Die Entwicklung dieser Kompetenzen erfolgt auf Basis der Aufnahme und Bearbeitung von zu uns kommenden Informationen. Es ist also notwendig, den Prozess der Aufnahme von Reizen zu reflektieren und die visuelle Wahrnehmung sowie den Prozess des Verstehens zu erläutern. Da der Rezeptionsvorgang bei audiovisuellen Medien sehr komplex ist, werden an dieser Stelle die fünfte und sechste Fertigkeit dargelegt, also das Seh- und Hör-Sehverstehen, mit dem Ziel, die Spezifik dieser Fertigkeiten zu verstehen.

Der zweite Punkt setzt sich mit der Rolle des Mediums im FSU auseinander. Es wird untersucht, welche Funktionen und welches Potenzial es mit sich bringt. Nachdem die

Vorteile betont worden sind, wird auf die Frage eingegangen: „Wie wähle ich eigentlich einen Film für meinen Unterricht?“, und die Kriterien für die Filmauswahl werden beschrieben.

Der Besprechung der methodischen Aspekte im Rahmen von Filmbildung wird das nächste Kapitel gewidmet. Es werden diverse Einsatzmöglichkeiten von Filmen dargestellt, wobei zwischen Präsentationsmodus (-formen) und Präsentationstechniken unterschieden wird. Um einen Überblick zu verschaffen, auf welche Art und Weise ein Film im Unterricht eingesetzt werden kann, wird im Weiteren eine Typologie von Aufgaben und Übungen dargeboten, die auch auf die Filmanalyse und –interpretation im Sinne der Ausbildung von Medien- und Interpretationskompetenz zielt.

Der theoretische Teil schließt mit der Präsentation des Österreich Instituts sowie seiner Aufgaben, zu welchen auch das Didaktisieren von Filmen gehört, was ein Ausgangspunkt für den praktischen Teil dieser Arbeit bildet.

Die Beschreibung der ausgewählten Methode zielt wiederum darauf ab, die Wahl des Forschungsinstruments zu begründen und die Auswertungsmethode kurz zu charakterisieren.

Im Weiteren wird das theoretische Wissen in die Praxis umgesetzt und anhand der Beschreibung und Analyse der Filmdidaktisierung „Kirschblüten – Hanami“ präsentiert.

Eine Zusammenfassung und Schlussfolgerung bilden das Ende der vorliegenden Arbeit und ermöglichen, einen Überblick über die gesamten Erkenntnisse zu bekommen.

2 Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird auf die grundlegenden Informationen und Kompetenzen eingegangen, die der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht (FSU) voraussetzt. Es wird untersucht, wie sich das Medium im Fremdsprachenunterricht entwickelt hat sowie, welche fremdsprachlichen Zielkompetenzen und methodischen Aspekte es kennzeichnen. Es wird auch der Frage nachgegangen, wie der Prozess der visuellen Wahrnehmung abläuft.

2.1 Entwicklung des Mediums im FSU

Das Medium Film und seine Einsatzmöglichkeiten im FSU regen schon seit Jahrzehnten zu zahlreichen Diskussionen an. Erste audiovisuelle Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht wurden schon vor über 50 Jahren in Frankreich entwickelt (vgl. Niehoff 2005). Technische Entwicklungen sowie rege Diskussionen in den 70er und 80er Jahren zum Medium Film im FSU haben zum Vorsprung im Umgang mit diesem Medium geführt.

Die Geschichte des Einsatzes von Filmen im Fremdsprachenunterricht zeigt die Unterschiede zwischen gegenwärtigen und veralteten Zielen. Die Konzepte der Nutzung von Filmen in den 60er Jahren sind heute nicht mehr aktuell. Damals war Unterricht am imitierenden Sprechen orientiert. Während der Filmpräsentation war das Unterrichtsziel an die Vermittlung von Drillübungen geknüpft. Die Filmszenen wurden ähnlich wie Dialoge betrachtet und sollten das traditionelle Übungsprogramm erweitern (vgl. Esselborn 1991: 64). Übungen basierten auf der Wort- und Satzebene. Es sollte ein solcher Film ausgewählt werden, der Nachsprechen und Erarbeitung von Dialogen ermöglichte. Darüber hinaus wurde gedacht, dass Sprachfilme nicht für den Anfängerunterricht geeignet sind (vgl. Esselborn 1991: 66).

Ehnert (1984: 6) betonte noch in den 80er Jahren, dass Filme „höchstens im Fortgeschrittenenunterricht verwendbar sind“. Er weist darauf hin, dass das Problem darin liegt, dass die in dieser Zeit gefertigten Filme sowohl aus didaktischen als auch wahrnehmungspsychologischen Gründen unbrauchbar sind und demzufolge den Einsatz von diesen audiovisuellen Medien im FSU „disqualifizieren“. Dieselbe Meinung wurde auch von Sturm (vgl. 1989: 57) vertreten.

Sass (vgl. 2007: 9) und Biechele (vgl. 2006: 324) drücken aus, dass in der Zeit der kommunikativen Methode Filme als „Träger von Informationen [galten], die durch die

zusätzlichen Fragen des Lehrers erschlossen wurden“. Nach Ehnert (1984: 6) bringt jedoch der Einsatz von Filmen im Unterricht nur einen „scheinbaren Vorteil“. Er sprach sogar vom „Terror des Bildes“, der durch „moderne Erzähltechniken, die Zeit und Ort nicht linear abbilden“, geschaffen wird und begründet den didaktischen Einsatz von Filmen nur, wenn sie gewisse Forderungen erfüllen. Dies sind: Wahrung einer einheitlichen Perspektive, wenige Einstellungen und ruhige Bildobjekte. Nach Schwerdtfeger (vgl. 1989: 12) werden solche Forderungen den Film dem (Lehr-) Buch wieder annähern.

Schon im Jahr 1986 wurden die Möglichkeiten, die Filme mit sich bringen, von Edelhoff betont. Seiner Meinung nach ist es nicht ausreichend, die Sprache nur durch grafisch vermittelte Texte zu erlernen. Damit die Fremdsprache in allen Erscheinungsweisen verstanden wird, soll sie im Unterricht auch akustisch und audiovisuell übermittelt werden. Dies ermöglicht nicht nur die Ausbildung und Entwicklung der schriftlichen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben), sondern auch der mündlichen (Hören und Sprechen) sowie diverser Fähigkeiten (wie z. B. Aussprache). Filme verfügen über diese von Edelhoff erwähnten Übermittlungsformen und eignen sich aus diesem Grund für den Einsatz im FSU, welcher zur Förderung der Lernprozesse, zur wirksamen Übermittlung von Informationen und schließlich zum Erlernen der Fremdsprache beiträgt.

Die Übermittlung von Informationen scheint ein wichtiger Punkt des Filmeinsatzes in den 80er Jahren zu sein. Biechele (vgl. 2006: 324) weist daraufhin, dass Filme im Unterricht in erster Linie als Informationsträger vorkamen. Bei der Filmauswahl wurden damals auch andere Kriterien in Betracht gezogen als heute, da keine authentischen Filme präferiert wurden, sondern nur solche, die für didaktische Zwecke entwickelt wurden.

Schwerdtfeger (vgl. 1989: 13-14) bietet in dem ersten Kapitel ihres Buches „Sehen und Verstehen“ einen Vergleich zwischen Lehrbuch und Film. Durch die Herausarbeitung der Unterschiede zwischen den beiden Medien betont sie, dass ein Film kein Buch ist und durch das Anderssein vermag er neue Elemente zu vermitteln, die kein anderes Medium gestattet. Es sollte - folgt man Schwerdtfeger - auf keines verzichtet werden, da Filme und Druckmedien sich gegenseitig ergänzen, weil durch erstere dies im Lernprozess erreicht wird, was durch das andere nicht erzielt werden kann. Sie plädiert für den Einsatz des Filmes und weist daraufhin, wie er erfolgen kann. Dies betont auch Sass (vgl. 2007: 9), die Filmverstehen als Prozess der Informationsverarbeitung formuliert. Sie betont auch, dass in den 80er Jahren zum ersten Mal eine systematische Methodik für audiovisuelle Medien entwickelt wurde (vgl. Sass 2007: 9).

Der Umgang mit Film im kommunikativen Ansatz der 90er Jahre erweist sich viel lernbezogener.

> „Das Video als eine Größe im Lernprozess trifft im Unterricht auf den Lernenden als entscheidende Größe. Damit im besten Falle ein produktives Zusammentreffen zustande kommt, muss der Lehrer nicht nur das Video einschätzen, sondern auch eine Lernergruppe.“ (Löschmann 1991: 83)

Dem Prozess des Hör-Sehens wurde mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Nach Biechele (vgl. 2006: 324) wurde er in Teilkomponenten zerlegt, was durch die Übung seiner einzelnen Teilkomponenten (wie z. B. des Gesehenen) das Filmverstehen fördern soll. So wurde auch der Unterricht durch ganzheitliche Übungsformen und Übungstypologien (wie z. B. Brandi und Helmling) beeinflusst, was das Zerlegen der Filmarbeit in Teilkomponenten, wie Aufgaben vor, während und nach dem Sehen, ermöglichte (vgl. Biechele 2006: 324). Dies zeigt, dass das Vorwissen der Lernenden eine relevante Funktion spielt.

Gügold (1991) weist daraufhin, dass dem Medium vor allem im Auslandsunterricht eine wichtige Funktion zukommt, nämlich dass:

> „es [das Medium] auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw. vermitteln und dadurch fremdsprachliche und fremd-kulturelle Authentizität ins Klassenzimmer transportieren kann“.

Bezüglich der Auswahl von Filmen hat sich in den 90er Jahren viel geändert. Es wurden keine speziell für den Unterricht angefertigten Filme nachgewählt. Die Rolle der authentischen Materialien hat zugenommen. Es wurden Filme bevorzugt, die Informationen vermitteln, die wahrgenommen und im Unterricht verarbeitet werden sollen.

Die Filmdidaktik und -methodik hat sich seit den 70er Jahren diametral verändert. Durch den kommunikativ-situativen, handlungsorientierten Ansatz wird die Orientierung an den Lernenden und ihre aktive Rolle im Unterrichtsgeschehen hervorgehoben.

Sass (vgl. 2007: 9-10) bringt den individuellen Prozess des Lernens in Zusammenhang mit der Filmverarbeitung, für die dies auch gilt. Folgt man Biechele (vgl. 2006: 324), kann die Filmarbeit als „autonom-subjektive (…) Rezeption und Konstruktion“ bezeichnet werden. Sie basiert auf der Interaktion zwischen dem vorhandenen Wissen der Lernenden und der eingehenden Stimuli. Dies bedeutet, dass die Konstruktionsprozesse die Entwicklung der Lernenden mitbestimmen und für die Organisation von Wissen zuständig sind.

Im Weiteren wird darauf eingegangen, dass der gezielte Einsatz dieses Mediums im Unterricht viele Vorteile (siehe Kapitel 3.2) bringt. Es wird u. a. die Verstehens- und Sprachfertigkeit der Lernenden gefördert. Es entstehen auch immer mehr Lehrwerke (u. a. Redaktion d, Eindrücke, Studio d, geni@l oder Planet), die über speziell für den Unterricht entwickelte Filme verfügen (vgl. Sass 2007: 7) sowie zahlreiche Filmdidaktisierungen zu authentischen deutschsprachigen Filmen. Trotzdem betont Lay (vgl. 2009: 108), dass das Filmpotenzial auch heute ungenügend ausgeschöpft wird. Filme scheinen ein fixer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts zu sein, aber sie werden nur selten eingesetzt und wenn dies erfolgt, dann wird der Filmeinsatz immer noch (wie in den 70 - 80er Jahren) auf bloßes Anschauen ohne irgendeine Analyse oder Auswertung des Gesehenen reduziert (vgl. Lay 2009: 108; vgl. Chudak 2007: 14). Dies lässt schlussfolgern, dass die Arbeit mit Filmen im FSU nur eine marginale Rolle spielt, trotz zahlreicher Publikationen, die den Filmeinsatz als vorteilhaft und lohnenswert sehen.

2.2 Fremdsprachliche Kompetenzen im Rahmen von Filmbildung

Film ist ein komplexes Medium, das eine Kombination verschiedener Zeichensysteme voraussetzt, mit dem Ziel, Bedeutung zu vermitteln. Für den Film sind visuelle (Bild), sprachliche (Sprache) und außersprachlich-akustische (Ton) Zeichen maßgebend. Für die Filmarbeit im FSU stellt sich das Zusammenwirken von diesen Zeichen als vorteilhaft heraus, da hierdurch das Verstehen und die Aneignung von Wissen erleichtert werden können. Sprachliche Elemente, die nicht verstanden wurden, lassen sich oft über das Visuelle und Auditive erschließen und umgekehrt wird die Bedeutung der schwer deutbaren bzw. mehrdeutigen filmischen Bilder durch die Sprache erleichtert (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 12).

2.2.1 Sprachlich-kommunikative Fertigkeiten

Durch die Arbeit mit Filmen werden alle vier sprachlich-kommunikativen Grundfertigkeiten angesprochen, d. h. das Hör- und Leseverstehen sowie die produktiven Fertigkeiten: Sprechen und Schreiben. Im höchsten Maß wird aber das „Verstehen“ gefördert (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 12). Die rezeptiven Fertigkeiten stehen an erster Stelle, da durch das Sehen die Filme rezipiert werden. Es wird eingewendet, dass die Filmarbeit im Unterricht die passive

Konsumentenhaltung unter den Lernenden unterstützt, wobei nur „Einwegkommunikation“ entsteht. An dieser Stelle ist zu betonen, dass „die Rezeption von Filmen kein passiver Vorgang ist“ (Wilts 2001: 212 zitiert nach Leitzke-Ungerer 2009: 12), sondern „ein aktiver, der auf dem Rezipieren von Reizen und deren Verarbeitung beruht. Während wir etwas betrachten, interpretieren wir ständig und rekonstruieren die äußere Welt auf der Grundlage unserer eigenen Erfahrungen“ (Zeki 1993: 26).

Die Rezeption der filmischen Mittel erfolgt nahezu ausschließlich durch Hören und (Hör-) Sehen. Die Sprache, die in den gesprochenen Dialogen bzw. Monologen vorkommt, ermöglicht den Lernenden die Begegnung mit authentischer mündlicher Kommunikation. Dies erfordert „das Erfassen und Decodieren gesprochener Sprache inklusive ihrer typischen Erscheinungsformen (Einsatz von Rhythmus und Intonation, hohes Sprechtempo, Auslassungen, dialektale Färbung usw.)“ (Leitzke-Ungerer 2009: 13). Da Rezeption eine aktive Verstehens- und Verarbeitungsleistung ist, kann sie durch mehrkanalige Informationsaufnahme oft erleichtert werden. Der Lernende gelangt zum besseren Verständnis, indem er das Gesehene in das Gehörte integriert. Hör-Seh-Verstehen ist nach Blell/Lütge (2008: 128) die Fähigkeit, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“, was aber nach Inge Schwerdtfeger (vgl. 1989: 24) häufig übersehen wird. Sie hat schon 1989 auf die herausragende Rolle des Visuellen hingewiesen und in Hinsicht auf die fremdsprachliche Filmdidaktik für die Verknüpfung von Sehen und Verstehen plädiert (siehe: Kapitel 2.3.1).

Die andere rezeptive Fertigkeit, nämlich das Lesen, spielt bei der Filmrezeption eine marginale Rolle und kommt in Filmen selten vor (nur, wenn z. B. ein Brief eingeblendet wird oder Untertitel eingeschaltet werden). Die Fertigkeit kann aber im Rahmen der Filmarbeit im Unterricht gefördert und trainiert werden, indem Zusatztexte einbezogen werden. Nach Leitzke-Ungerer (vgl. 2009: 14) lassen sich u. a. Drehbuch, Rezensionen oder Interviews mit dem Regisseur gut im Unterricht einsetzen.

Die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben werden durch die Filmarbeit - folgt man Leitzke-Ungerer - viel leichter und unkomplizierter als bei der Textarbeit geschult. Wilts (vgl. 2008: 5 nach Leitzke-Ungerer 2009) betont die Rolle des großen Motivations- und hohen kommunikativen Aufforderungspotenziales, das dazu beiträgt, dass die Lernenden sich zu im Film vorkommenden Themen gern äußern. Als Grund nennt er, dass Filme Geschichten erzählen, die den Problemen oder Wünschen der Lernenden entsprechen, dazu werden sie noch plurimedial - also im Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton - dargestellt.

2.2.2 Interkulturelle und transkulturelle Kompetenz

Dadurch, dass Filme authentische Produkte der Zielkultur sind, ermöglichen sie Begegnungen mit anderen Menschen und Kulturen, Normen und Werten. Die Kraft des Mediums besteht darin, dass sich die Lernenden auf eine interkulturelle Reise begeben und zu einer „empathischen Wahrnehmung des Anderen“ gelangen (Wilts 2008: 4 zitiert nach Leitzke-Ungerer 2009). Dies ermöglicht nun die Auseinandersetzung mit dem Dargestellten und die Reflexion der kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschiede. Durch die Bereitschaft und Fähigkeit, sich zu Fragestellungen von globalem Interesse zu äußern, wie z. B. die Gefahren von Plastik im -vom Österreich Institut didaktisierten - Film „Plastic Planet“, wird die transkulturelle Kompetenz zum Ausdruck gebracht.

2.2.3 Filmästhetische und medienkritische Analysekompetenz

Diese Analyse zielt darauf ab, den Zusammenhang zwischen Inhalt, Form und Funktion von Filmen zu verdeutlichen. Dies setzt die Einführung in filmspezifische Ausdrucksmittel und deren Funktion und die Begriffe der Filmspezifik voraus. Es ist notwendig, sie an einem Beispiel darzustellen und dabei ihre Funktion und Wirkung zu analysieren. Dadurch lässt sich die manipulative Kraft dieser Mittel erkennen und das Bewusstsein der Lernenden demgegenüber entwickeln. Dank dieser Kompetenz sind sie in der Lage zu erkennen, weshalb einige Protagonisten bei ihnen z. B. Sympathie oder Vertrauen hervorrufen.

Außer all diesen Kompetenzen ist noch der Aspekt des Filmerlebens zu erwähnen. Nach Decke-Cornill/Luca (2007: 19, zitiert nach: Leitzke-Ungerer 2009: 17) betont dieses die „suggestive Kraft des Films, die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht“. Aufgrund dessen, dass durch Filme unsere Gefühle angesprochen werden, was im Weiteren dazu beiträgt, dass sich die Lernenden gern zu Wort melden (vgl. Kapitel 3.2.3) und dass die Filmkompetenz nicht auf einen ausschließlich kognitiv-analytischen Umgang mit Film zurückgeht, vielmehr zählt hier die affektiv-emotionale Ebene mit, darf diese Komponentengruppe im Unterricht nicht fehlen.

2.3 Wahrnehmung und Verstehen

2.3.1 (Hör-)Seh-Verstehen

Der Einsatz von Filmen im FSU fördert die Entwicklung der vier grundlegenden Fertigkeiten: Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Über diese vier Grundfertigkeiten hinaus wird auch das nonverbale Sehverstehen (visuelle Kompetenz) als grundlegende Fertigkeit des FSU diskutiert. Diese Fertigkeit - eine Verknüpfung von Sehen und Verstehen - stellt nach Inge Schwerdtfeger (vgl. 1989: 24) eine häufig übersehene fünfte Fertigkeit dar.

Beim Filmsehen werden mehrere Wahrnehmungskanäle aktiviert. Um den Sachverhalt zu verstehen, ist es notwendig, den visuellen und den akustischen Kanal miteinander zu kombinieren und zu integrieren. Aus der Integration der beiden Kompetenzen ergibt sich das Hör-Sehverstehen bzw. die Hör-Seh-Kompetenz[1]. Im Kompetenzraster des Fremdspracherwerbs stellt sie die sechste Kompetenz dar, hinter den vier grundlegenden Sprachkompetenzen Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben und der fünften Kompetenz des Sehverstehens (vgl. Thaler 2007: 12).

Diese Fertigkeit unterscheidet sich von dem Hörverstehen und dem Sehverstehen dadurch, dass während des Hörverstehens hauptsächlich die Wahrnehmung und Interpretation des Akustisches erfolgen und Sehverstehen sich mit den visuellen Informationen beschäftigt, das Hör-Seh-Verstehen sowohl das Gesehene als auch das Gehörte in den Blick nimmt (vgl. Buck 2001: 31). Nach Blell/Lütge (2008: 128) bedeutet die sechste Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“. Es handelt sich also hierbei um einen höchst komplexen Prozess, welcher auf dem Zusammenspiel mehrerer Kompetenzen basiert.

Zu beachten ist, dass die Hör-Sehkompetenz im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) dargestellt und beschrieben ist. Außer auf Filme, Fernsehsendungen oder Videoclips bezieht sich die Beschreibung auch auf alltägliche Situationen, die über auditive und visuelle Elemente verfügen.

[1] Da die Begriffe: Fertigkeit und Kompetenz in der Fachliteratur nicht trennscharf voneinander unterschieden werden (vgl. Zydatiß 2010: 59), sind sie in diesem Fall synonymisch zueinander.

Während die Fertigkeit „Hören“ zu den vier grundlegenden Sprachkompetenzen gehört, wird über die Bedeutung der fünften und der sechsten Fertigkeit noch diskutiert (z. B. Blell/Lütge 2008, Thaler 2007). Schwerdtfeger (1989:24) betont jedoch, dass

> „(…) Sprachverstehen erheblich von der visuellen Wahrnehmung des Sprachbenutzers abhängt. Völlig vernachlässigt bleibt jedoch die Tatsache, daß die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust hat“.

Daraus lässt sich ableiten, dass in den meisten authentischen Situationen es nicht nur darum geht, den Sprecher nur zu hören, sondern ihn auch zu sehen. Schwerdtfeger (vgl. 1989) betont, dass Hören weit über das Gehörte hinausgeht und durch das Para- und Nonverbale ergänzt und beeinflusst wird.

All dies beweist, dass dem Hör-Seh-Verstehen eine ähnliche Rolle im Fremdspracherwerb zuzuschreiben ist wie dem Hörverstehen.

Oltmann/Schleiffer (vgl. 1977: 213 zitiert nach Harms 2005: 248) weisen jedoch daraufhin, dass das Hör-Sehverstehen mehr als das Sehverstehen den natürlichen Verstehensprozessen entspricht. Rund 70 % aller Informationen nehmen wir über das Auge und nur 13 % (vgl. Kap 2.3.2) über das Ohr auf. Dies beweist, welche Rolle die non- bzw. paraverbalen Zeichen bei der Kommunikation spielen. Die Integration visuellen und auditiven Inputs ermöglicht im Fremdspracherwerb das zu erreichen, was durch einen Kanal allein nicht erzielt werden könnte.

2.3.2 Zum Prozess der visuellen Wahrnehmung im FSU

Um sich mit dem Einsatz von Filmen im FSU beschäftigen zu können, muss festgestellt werden, wie die von außen kommenden Reize durch das menschliche Gehirn aufgenommen werden. Der Prozess der visuellen Wahrnehmung und seine Spezifik werden im Folgenden beschrieben, um darzustellen, welche Rolle er bei der Aufnahme von Informationen spielt. Im Weiteren wird kurz auf die Wahrnehmungsunterschiede zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachenlernenden hingewiesen, um zu beweisen, dass der L2-Erwerb anders als der L1-Erwerb verläuft.

Während des Anschauens eines Filmes bzw. Filmausschnittes findet ein wichtiger Prozess statt: die Perzeption. Beim Ansehen eines Filmes werden die Sehorgane sowie die Hörorgane gleichermaßen benutzt. Die Wahrnehmung läuft über die Kanäle des Sehens und des Hörens (vgl. Brandi 1996: 9). Dabei ergibt sich jedoch das Problem, beide Kanäle in gleichen Teilen zu beanspruchen, da meistens ein Kanal dominant ist. „Wenn sich die Informationsentnahmen über den Seh- und Hörkanal ergänzen“, kommt es zur positiven Interferenz. Negatives kommt vor, „wenn der Sehkanal den Hörkanal behindert und umgekehrt“ (Brandi/Helmling 1985: 9).

Der Prozess der Wahrnehmung kann überdies bei jedem Menschen different verlaufen und so wie bei der Fertigkeit Lesen oder Hören auf dreierlei Weise erfolgen (vgl. Brandi 1996: 37):

1. Global – der Zuschauer soll nur die Hauptaussage des Films erfassen. Das Erfassen des Hauptthemas und nicht das Detailverstehen wird angestrebt.
2. Intensiv - bei dieser Wahrnehmungsart sind für den Zuschauer alle Informationen aus dem Film wichtig. Für das Verstehen der Gesamtaussage des Filmes (betrifft nach Brandi vor allem Krimifilme) spielen alle Informationen des Films eine relevante Rolle, deswegen müssen auch Details gesehen und verstanden werden.
3. Selektiv - diese Perzeption geht meistens aus der Aufgabenstellung hervor. Es werden nur bestimmte Aussagen aus dem Film aufgegriffen. Es werden die benötigten Informationen herausgefiltert, wie z. B die, „die einen selbst interessieren oder die, auf die durch die Aufgabenstellung geachtet werden soll“ (Brandi 1996: 37).

Bei der visuellen Wahrnehmung sind unsere zuständigen Sehorgane beteiligt. Jedoch der Wahrnehmungsforschung zufolge (dazu auch: Schwerdtfeger 1989) sind es nicht nur die Augen, die für die Wahrnehmung maßgebend sind. Bei der visuellen Wahrnehmung partizipieren auch viele Millionen Gehirnneuronen, die dafür verantwortlich sind, die mit den Augen aufgenommenen Informationen zu verarbeiten.

> „(…) so sehen wir nicht mit den Augen, sondern mit, oder besser in den visuellen Zentren des Gehirns (…). Wahrnehmung ist demnach Bedeutungszuweisung zu an sich bedeutungsfreien neuronalen Prozessen, ist Konstruktion und Interpretation“. (Roth 1986: 14, zitiert nach Schwerdtfeger 1989: 28)

Daraus folgt, dass das Gehirn - und nicht die Sinnesorgane - dafür verantwortlich ist, Erscheinungen der Umwelt zu erklären. Der Prozess der Wahrnehmung erfolgt in entsprechenden Zentren des Gehirns und besteht in Interpretation und Zuweisung von Bedeutung.

Diese Sichtweise präsentiert auch Mammes (vgl. 2008: 23), die betont, dass das menschliche Gehirn so gebaut ist, dass es verschiedene Informationen verarbeitet, die durch verschiedene Sinne übertragen werden, wie z. B. Sehen (visuelle Wahrnehmung), Hören (auditive Wahrnehmung), Riechen (olfaktorische Wahrnehmung), Schmecken (gustatorische Wahrnehmung) und Tasten (haptische Wahrnehmung).

Das Gehirn ist ständig mit einer Selektion von visuellen Reizen beschäftigt. Wahrnehmung wird auch als ein „Prozess der Informationsgewinnung aus Reizen“ definiert, die „entweder aus der Umwelt oder auch aus dem eigenen Körper stammen“ (Brockhaus http://www.lernundenter.com/interaktion/newsletters/News_36.pdf Zugriff: 20.09.2012). Internet, Kino, Fernsehen oder Werbeplakate sind allgegenwärtig und bilden die sog. bildzentrierte Kultur (vgl. Sass 2007: 7). Um sich ein Bild zu schaffen, muss das Gehirn alle die zu ihm durch die Sinnesorgane kommenden Informationen verarbeiten. Durch den visuellen Kanal werden 70 – 80 % aller Informationen aufgenommen, durch den auditiven dagegen nur 13 % (vgl. Sass 2007: 7).

Je nach der Quelle der Reize wird nach zwei Arten der Wahrnehmung unterschieden: zwischen der externen und internen (vgl. Schwerdteger 1989: 28). Bezüglich des internen Beobachters wird betont, dass der Beobachter das „Subjekt von Wahrnehmung und Denkakten“ ist (Schwerdtfeger 1989: 28). Er ist Teil der Welt, die er beobachtet und mit den Sinnesorganen erfasst. Der externe Beobachter kommt nicht als Teil der beobachteten Welt vor. Ihm wird nur die „Oberfläche“ des Verhaltens der beobachteten Personen bewusst. Ein Einblick in innere Zustände ist ihm dagegen nicht möglich.

Diese neuen Erkenntnisse haben große Folgen für das Fremdsprachenlernen. Korzeniewski (1988: 59) stellt fest, dass: „verbale Inhalte durch bildliche Vorstellungen und semantische Erklärungen vervollständigt werden“.

Daraus lässt sich ableiten, dass die Wahrnehmung, die eine Basis für unsere Erkenntnis ist, aus bildlichen und semantischen Komponenten besteht. Für den FSU bedeutet dies, dass die Sinnesorgane als Übertragungskanäle dienen und beide angesprochen werden sollen. Da beide Komponenten komplex sind, können sie einerseits die Lernenden überfordern, den

raschen Wechsel von bildlichen und semantischen Reizen nachzuvollziehen und andererseits können sich, wie Korzeniewski betont, beide Kanäle ergänzen und die Verständnislücken, die beim Hören entstehen, durch das Gesehene gefüllt werden.

2.3.3 Sehen fördert das Lernen

Nach Rückert (vgl. http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/lernenhwr.pdf Zugriff 01.09.2011) behalten wir 10% von dem, was wir lesen, 20% von dem, was wir hören, 30% von dem, was wir sehen und 70% von dem, was wir hören und sehen. Dies lässt schlussfolgern, dass Filme, die sowohl die visuellen als auch die auditiven Sinne ansprechen, eine besondere Rolle für den Lerneffekt bzw. die Behaltensquote von Informationen spielen.

Im Prozess der Wahrnehmung spielt die gespeicherte Erfahrung eine große Rolle. Die Informationen, die wahrgenommen werden, werden nämlich mit unserer Erfahrung verglichen. Wahrnehmung als Bedeutungszuweisung verlangt, dass wir die Informationen, die wir wahrnehmen, mit eigenen früheren Erfahrungen vergleichen, bevor wir ihnen Sinn zuweisen (vgl. Schwerdtfeger 1989: 29). Bei der Visualisierung brauchen wir weniger Erfahrung und Vorwissen, um die Information zu decodieren als beim Decodieren des Auditiven. Der Einfluss der Bilder kann das Erkennen erleichtern, weil die visuelle Form bei der Informationsaufnahme einfacher ist. Das bedeutet, dass die Lernenden Spaß beim Lernen haben und zusätzliche interessante Anlässe zur Sprachproduktion bekommen.

Unter Berücksichtigung des Filmeinsatzes im FSU sollte man sich noch einer Tatsache bewusst sein: Die Wahrnehmung eines Muttersprachlers und die eines Fremdsprachenlernenden weisen erhebliche Unterschiede auf. Als muttersprachlicher Betrachter nehmen wir ohne Schwierigkeiten „(…) das wahr, was uns subjektiv in der Bild - Tonaussage anspricht“ (Brandi/Helmling 1985: 11). Anhand unseres Vorwissens bzw. unserer Erfahrung werden sinnvolle Verbindungen zustande gebracht, „indem wir Handlung, Zeit, Ort, Stimmung und Personen interpretieren“ (Brandi/Helmling 1985: 9). Eine emotionale Empfindung entsteht infolge dieses Ergebnisses.

Bei den Fremdsprachenlernenden ist es hingegen so, dass bei der Filmverarbeitung die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden überfordert werden kann. Dies rührt daher, dass die Fremdsprachenlernenden dem Wandel der akustischen und visuellen Reize nicht gewachsen und mit dem Decodieren der Informationen aus dem Seh- und Hörkanal nicht vertraut sind. Eine Trennung der beiden Wahrnehmungskanäle kann zur Steigerung der

Behaltenseffektivität beitragen (vgl. Brandi/Helmling 1985: 11). Der Erwerb der Muttersprache verläuft anders als das Erlernen einer Fremdsprache. Es ist zweifellos festzustellen, dass der Prozess der Wahrnehmung bei Fremdsprachenlernenden anders als bei Muttersprachlern verläuft, die in der Sprache „eingetaucht“ sind und von Kindheit an mit ihr zu tun haben.

Es lässt sich resümieren, dass die Rolle des Sehverstehens bei dem Erlernen einer Fremdsprache sehr wichtig ist. Es wurde dargelegt, dass die visuelle Wahrnehmung ein Prozess ist, der ständig Informationen mit dem Vorwissen vergleicht. Seine Subjektivität und Abhängigkeit von unserer Erfahrung hat sowohl für unser Leben als auch für die Lernprozesse eine große Bedeutung.

3 Zur Rolle des Films im FSU

Es gibt keine Zweifel, dass Filme über ein großes Potenzial verfügen.

> „Pädagogen und Methodiker erkannten sehr bald, dass das bewegte Bild eine Fülle didaktischer Möglichkeiten enthält, die sich für den Fremdsprachenunterricht gewinnbringend nutzen lassen“ (Brandi 1996: 5).

In diesem Kapitel werden zunächst die vier allgemeinen Funktionen der Arbeit mit audio-visuellen Medien thematisiert, um im Weiteren der Frage nachgehen zu können, welche Vorteile der Einsatz von Filmmaterialien im Unterricht Deutsch als Fremdsprache aufweist. Für diese Arbeit ergeben sich aus der Thematik drei Bereiche filmischen Potenzials: Vermittlung von landeskundlichen Inhalten, Entwicklung der Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie Emotion und Kognition. Ferner wird der Problematik der Nachteile von Filmen im DaF-Unterricht nachgegangen, es wird auch versucht, Möglichkeiten zur Bewältigung dieser Erschwernisse aufzuzeigen. Da sich jedoch nicht alle Filme zum Gebrauch im FSU eignen, werden daraufhin die Kriterien der Auswahl von Filmmaterialien analysiert, die der Lehrer bei der Wahl des Filmes verfolgen soll.

3.1 Funktion von Filmen

Filmbildung ist nach Abraham (vgl. 2009: 68) ein sehr komplexer Begriff und die Arbeit mit audiovisuellen Medien im Unterricht verlangt, auf die vier allgemeinen Funktionen einzugehen. Es sind dies: die medienpädagogische, medienästhetische, kommunikative und lesefördernde Dimension.

3.1.1 Medienpädagogische Dimension

Medienpädagogische Dimension wird nach Abraham (vgl. 2009: 69) auch als Nutzungskompetenz und kritische Kompetenz bezeichnet. Schon am Anfang der Beschreibung beruft er sich auf die These von Jost (vgl. 2000: 142), dass das Filmsehen im Unterricht nur auf das „Schauen“ basiert, was zum „Learning by viewing“ nicht beiträgt. Die medienpädagogische Dimension betrifft viele Prozesse, die durch den Einsatz von audiovisuellen Medien im Unterricht unterstützt werden können. Über das Gesehene wird

immer diskutiert. Dies betrifft auch die Lernenden, die gerne über verschiedene Filme bzw. Serien sprechen und ihre Meinungen austauschen. Damit wird kritische Kompetenz gefördert, die auch die Fähigkeit der Akzeptanz des Anderen entwickelt. Das ermöglicht auch, Emotionen zu verbalisieren und das Persönliche zum Ausdruck zu bringen. Der Einsatz von Filmen löst zahlreiche Gespräche aus, welche das Bewusstsein für Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Wünsche, Werte oder Bewertungen verbessern. Das Abrufen des Vorwissens, mit dem gewisse Szenen bzw. Sequenzen aus dem Film verglichen werden, kann zur Integration des Gesehenen in die eigene Wirklichkeitskonstruktion führen. Schließlich kann über den Film oder das gesamte Thema, das er berührt, antizipiert und „fantasiert" werden, was den Lernenden eine Menge Anlässe zur Textproduktion bietet und sie der kreativen Anwendung der Sprache näherbringt.

Alle oben aufgeführten Beispiele tragen dazu bei, sich eines Mediums „für eigene Zwecke und Ziele sachgerecht zu bedienen" (Abraham 2009: 69). Das ist nach Abraham die Nutzungskompetenz der medienpädagogischen Dimension, die der Einsatz der audiovisuellen Medien mit sich bringt.

3.1.2 Medienästhetische Dimension

Unter medienästhetischer Dimension versteht Abraham (vgl. 2009: 70) die ästhetische Grundbildung und Medienreflexion. Nach ihm ist medienästhetische Reflexion im Umgang mit audiovisuellen Medien der Sprachreflexion im traditionellen Deutschunterricht zuzuordnen.

> „Der Sprachreflexion im muttersprachlichen Unterricht entspricht eine ästhetische Reflexion der AV-Medien in der Schule. Das Mehr an Visual Literacy (…) sollte eine pädagogische und eine didaktische Konsequenz haben" (Abraham 2009: 70).

Es lässt sich sagen, dass die Dimension voraussetzt, dass das Gesehene assoziiert, beschrieben und interpretiert wird. Dies führt zum Aufbauen sowie zur Entwicklung der Äußerungs- und Interpretationskompetenz bei den Lernenden und wird als Ziel des Filmeinsatzes im FSU definiert.

3.1.3 Kommunikative Dimension

Diese Dimension versteht Filme als „Katalysatoren für Sprechen und Schreiben“ im Unterricht, wobei Standbilder und Filmsequenzen hier eine sehr wichtige Rolle spielen. Sie wirken sich positiv auf die Schulung der produktiven Fertigkeiten aus. Audiovisuelle Medien (also Filme) können auch das erreichen, was kaum ein anderes Medium zustande bringt: abstrakte Fragen, bzw. Themen anschaulich und diskurszugänglich zu machen.

Wie bereits erwähnt wurde, sollte der Auswahl von Filmen genug Beachtung geschenkt werden. Abraham begründet, dass gut ausgewählte Filme (siehe: Kapitel 3.3) „zum Austausch von Standpunkten und zur Bewertung erzählter Handlungen oder geschilderter Zustände“ herausfordern. So können auch viele andere Bereiche im Unterricht thematisiert und behandelt werden wie z. B. Geografie, Sozialkunde, Wirtschaft, Politik oder Religion.

3.1.4 Lesefördernde Dimension

Trotz aller Kritik gegenüber der Literaturverfilmung zeigt Abraham, dass Arbeit mit audiovisuellen Medien im Unterricht durchaus lesefördernd sein kann. Filme ermöglichen bzw. erleichtern den schwächeren LeserInnen den Zugang zum Lesetext. Der Film soll natürlich als lektürebegleitetes Material eingesetzt werden, welches Lesen ergänzt und nicht ersetzt. Dies bezieht sich auch auf schwierige oder lange Texte, die durch den Filmeinsatz erschließbarer gemacht werden. Abraham (vgl. 2009: 72) zeigt darüber hinaus, dass das lesefördernde und literaturdidaktische Potenzial der Filme nicht ausschließt, filmische Ästhetik zu erzeugen.

3.2 Das Potenzial von Filmen im FSU

3.2.1 Vermittlung von landeskundlichen Inhalten

In den letzten Jahren wurde die Rolle der audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht sehr stark betont. Seit den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts nehmen Filme nach Chudak (vgl. 2007: 14) einen festen Platz im Deutschunterricht ein. Sie übertragen in den Fremdsprachenunterricht ganz direkt die Authentizität und Realität, also die lebendige Sprache. Diese Sprache kommt in verschiedenen Sprachvarianten vor. Lernende hören unterschiedliche Sprecher, Dialekte, manchmal auch Umgangssprache. Die gesprochene

Sprache wird im Kontext des Ziellandes gehört, was landeskundliches Wissen näherbringt. Lernende haben so die Möglichkeit, ihr Wissen im Bereich der deutschsprachigen Länder, Kultur, Freizeit, Wirtschaft usw. zu erweitern. Die durch das Filmmaterial angeeigneten Informationen sollen dazu beitragen, die Fähigkeit der Lernenden zur Interpretation von sprachlichen Reaktionen zu entwickeln. Dadurch, dass

> „soziale Probleme einer multikulturellen Gesellschaft, zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Geschlechtsrollen, der Stellenwert der Familie, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, usw.“ (Kaupp http://www.bpb.de/files/65V33X.pdf Zugriff: 12.11.2011)

dargestellt werden, lernen die Kursteilnehmer auf den vorhandenen Input zu reagieren. Überdies stellt der Filmeinsatz im DaF-Unterricht häufig die einzige Gelegenheit dar, die authentische Sprache des Zielsprachenlandes kennenzulernen.

> „Noch (...) übernehmen Medien im Fremdsprachenunterricht eine Vermittlungsfunktion, denn über sie haben die Lerner authentischen Zugang zur Zielsprache und zu deren Kulturraum. In nicht deutschsprachigen Ländern ist dies meist sogar der einzige Zugang, der ihnen neben dem Unterricht offen steht“ (Steinig/Huneke 2002: 180).

Authentische Filme, die nicht speziell für DaF-Unterricht konzipiert wurden, ermöglichen, was Bilder bzw. Postkarten nicht wiedergeben können - den situativen, pragmatischen Kontext einer Äußerung zu hören und zu sehen, und die Sprache, das Land und Leben des deutschsprachigen Raumes zu „erleben“.

Filme bieten im DaF-Unterricht eine hervorragende Möglichkeit eines interkulturellen Diskurses. Gnutzmann/Königs/Pfeiffer (vgl. 1992: 24) nennen u. a. das Fremdverstehen, die Sprechfähigkeit in interkulturellen Kontakten sowie die Berücksichtigung der Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als Ziele der interkulturellen Landeskunde.

Da die Rezeption eines Filmes auf Basis der eigenen Kultur aufbaut, werden die Lernenden zum Vergleich zwischen beiden Kulturen aufgefordert, was im Weiteren zahlreiche Gesprächsanlässe bietet. Auch Seidl (vgl. 2007: 40) betont, dass durch das Zusammenstoßen mit anderen Kulturen die eigene Identität nicht aufgegeben werden muss, sondern eine Spannung zwischen eigenen und fremden Lebenswelten entsteht, die zu mehreren Sprech- und Schreibanlässen für den FSU beiträgt.

Nach Mikos (vgl. 2008: 290) werden beim Decodieren von Filmen Weltwissen und jeweiliges (Vor)Wissen der Teilnehmer aktiviert, um die Texte verstehen zu können. Im Weiteren werden auch Gefühlsstrukturen und der praktische Sinn geweckt, um sich mit der Problematik des Textes auseinanderzusetzen.

Landeskunde ist ein wichtiger Bestandteil des Fremdspracherwerbs. Das Wissen von landeskundlichen Informationen führt zum besseren Verständnis. Das bezieht sich auf die Sprache sowie auf das Verhalten von Menschen. Die Auseinandersetzung mit landeskundlichen Aspekten ermöglicht die Thematisierung von Vorurteilen, die dadurch vermieden bzw. abgebaut werden. Ein besseres Verständnis erhöht die Motivation und das Interesse am Sprachenlernen.

Nach Bleicher (vgl. 2004: 274) sind Filme einer der stärksten und wichtigsten Kulturträger eines Landes.

3.2.2 Entwicklung der Fertigkeiten und Fähigkeiten

Wie im Kapitel 2.2.1 bereits erwähnt, tragen Filme dazu bei, alle vier sprachlich-kommunikativen Grundfertigkeiten zu trainieren. Es werden sowohl rezeptive als auch produktive, mündliche und schriftliche Fertigkeiten geschult. In welchem Maß dies geschieht, hängt von dem Lehrer und dem Ziel des Unterrichts ab. Nach Leitzke-Ungerer (vgl. 2009: 12) stehen die rezeptiven Fertigkeiten an der ersten Stelle, da sie primär dem Rezipieren des Filmes dienen. Filme ermöglichen eine Konfrontation des Hör- und Sehverstehens und tragen zur Schulung dieser Fertigkeiten bei. Die Zuschauer üben nicht nur das Verständnis des Gesprochenen, sondern sie können die Landeskunde des Zielsprachenlandes erleben und näher kennenlernen, wie z. B. die Wohnverhältnisse oder diverse Sitten und Bräuche in anderen Ländern (siehe Kapitel 3.2.1). Das simultane Beanspruchen von zwei Kanälen, des Hör- und des Sehkanals, ist ein wichtiger Vorzug, den Filme gegenüber anderen Informationsträgern aufweisen. Nach Chudak erleichtert dies dem Zuschauer das Verständnis des Filmes (vgl. Chudak 2007: 14-16).

Auf die Rolle der Filme bei der Entwicklung von Sprachproduktion geht auch Kozłowski (vgl. 1988: 77) ein. Audiovisuelle Medien geben Anlass, sich zu den im Film vorkommenden Situationen bzw. zu den durch sie ausgelösten Emotionen und Eindrücken mündlich sowie schriftlich zu äußern. Sie sind auch bei der Analyse und Interpretation von Außersprachlichem einsetzbar. Die Arbeit mit Filmen schafft im Unterricht weitere

fremdsprachige Redeanlässe. So sind die Lernenden aufgerufen, sich zu Inhalt und Aussage des angesehenen Films in der Zielsprache auszutauschen.

Die Arbeit mit Film kann den Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, indem die Aufgaben, die sie lösen, authentisch sind und sie auf die Kommunikation in der Zielsprache vorbereiten. Es können alle Fertigkeiten integriert werden. Die Lernenden können z. B. eine Filmszene hören und sehen. Danach sie in der Gruppe besprechen und zum Gesagten Notizen anfertigen, die auch gelesen werden (vgl. Bachman 2006: 2).

Durch den Einsatz von Filmen lassen sich auch verschiedene Fähigkeiten trainieren, wie z. B. der Wortschatz. Da die im Film vorkommende Sprache authentisch ist und in einem bestimmten Kontext vorkommt, lässt sich dabei der Wortschatz entwickeln. Die Bedeutung unbekannter Wörter bzw. Strukturen kann aus dem Zusammenhang des Gehörten und Gesehenen erschlossen werden.

Der Wortschatz wird bei der Filmarbeit aus- oder aufgebaut. Durch die Frage nach der eigenen Meinung zum Film werden die (vorhandenen) Redemittel zur Meinungsäußerung wiederholt und trainiert. Zudem werden Gespräche über den Inhalt des Filmes sowie über die eigene Stellung zum Gesehenen initiiert. (vgl. http://www.lehrer-online.de/583570.php?sid=1335 93326103079749349118011827 00 Zugriff: 20.09.2012). Ein anderer Vorteil des Films ist die Tatsache, dass „durch Video auch nonverbales Verhalten direkt in den Sprachlernprozess einbezogen werden kann'' (Henrici/Riemer 2001: 439).

Die außersprachlichen Elemente leisten besonders für Anfänger große Hilfe. Wenn die Sprachkenntnisse der Lernenden nicht genügen, um dem Filminhalt problemlos folgen zu können, können sie ihr Wissen mit Hilfe von visuellen Elementen aus dem Film ergänzen und dazu parallel visuelle Literarität (Blick für Sprache der Bilder) schulen (vgl. Dürscheid 2001: 42).

3.2.3 Emotion und Kognition

> „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Spitzer 2002: 160).

Die Gehirnforschung der letzten Jahre erkennt, dass Emotionen und Lernen sehr eng miteinander verknüpft sind. Im Gehirn gibt es eine Neuronen-Ansammlung, die alle zu uns

kommenden Informationen bewertet und vergleicht. Werden die Informationen emotional belegt, dann werden sie leichter gespeichert und in Zukunft abgerufen (vgl. Spitzer 2002).

Arnold (vgl. 2002: 65) betont, dass Emotionen für den gesamten Lernprozess relevant sind, jedoch spielen sie eine besondere Rolle bei der Aufnahme von neuen Informationen. Ob wir neue Informationen integrieren und speichern, hängt mit der Verknüpfung der neuen Sachverhalte an das bereits vorhandene Wissen zusammen. Folgt man Arnold (vgl. 2002: 98) - ist die Rolle der Emotionen bei der Erstellung der Verknüpfung maßgebend. Das lässt die Verbindung der Emotion und der Kognition erkennen. Die Kognition ist nötig, um eine Information überhaupt zu verstehen. Um ihr eine Bedeutung zuzuschreiben, benötigen wir das Vorwissen, auf welches unsere Emotionen verweisen.

Keine andere Kunstform produziert so intensive Gefühle wie das Kino. Beim Einsatz von Filmen im FSU handelt es sich weniger um Sprachlehrfilme, sondern um solche, die bei den Lernenden Emotionen hervorrufen. Dies passiert, wenn Filme eine Geschichte erzählen, die mit den Erfahrungen der Lernenden korrespondieren, oder wenn sie Menschen darstellen, welche bei ihnen positive bzw. negative Gefühle hervorrufen bzw. mit welchen sie sich identifizieren können. Dies ist ein Gewinn von Filmen, da wahre Gefühle und Emotionen bei den Lernenden geweckt werden, die sie zum Lernen anspornen.

Damit hängt auch der am häufigsten von den Methodikern erwähnte Vorteil der audiovisuellen Medien zusammen: die motivierende Funktion. Nach Dürscheid (vgl. 2001: 42) wirken Filme motivierend und ermutigend. Sie ziehen die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich und rufen dabei positive Gefühle hervor. Um einen Film zu verstehen, bedürfen die Lernenden weder speziellen Fachwissens noch eines großen Wortschatzes. Nach Scherling und Schuckall (vgl. 1992: 10) lassen sich Filme im Unterricht einsetzen, auch wenn die Sprachkenntnisse der Lernenden noch gering sind, da Filme dazu einladen, sich mit ihnen intensiv auseinanderzusetzen und sie zu „entdecken“.

Brandi (vgl. 1996: 148) betont, dass audiovisuelle Medien eine wichtige Rolle im Alltagsleben der Kursteilnehmer spielen, da sie visuellen Reizen ausgesetzt sind (siehe Kapitel 2.3). Bei der Ausstrahlung eines Films im Unterricht, steigt nach Pfeiffer (vgl. 1988: 8) die Motivation und das Interesse, was zum besseren Verständnis des Stoffes beiträgt. Nach Sass (vgl. 2007: 7) werden die Lernenden besonders motiviert, wenn die ausgewählten Filme den Erfahrungen und Gefühlen der Lernenden entsprechen und ihnen eine Möglichkeit zur

Identifikation bieten. Dies betrifft nicht nur die einzelnen Protagonisten, sondern auch die filmischen Inhalte, wodurch sich die Lernenden betroffen fühlen können.

Filme ermöglichen den Lernenden einen emotionalen Zugang. Sie orientieren sich an der Lebenswirklichkeit und Emotion der Lernenden. Dadurch, dass sich die Lernenden durch den Film angesprochen fühlen, kommen diverse Emotionen zum Ausdruck, besonders dann, wenn die Gefühle der Protagonisten nachvollziehbar sind und von den Kursteilnehmern miterlebt werden. Davon sollte im Unterricht Gebrauch gemacht werden. Das Zusammenspiel zwischen Emotion und Kognition steuert den Prozess des Lernens. Das betont auch Biechele (vgl. 2006: 314), die die Meinung vertritt, dass durch die Emotion-Kognition-Beziehung die Lernfähigkeit gefördert wird.

Auf Grund dieser Faktoren soll überlegt werden, welche Filme für den Einsatz im Unterricht geeignet sind, damit der Lernerfolg nachhaltig bleibt. Auf diesen Aspekt wird im Weiteren näher eingegangen.

3.3 Kriterien für die Auswahl von Filmen

Nie hatten die Lehrer eine so große Wahl bei dem Einsatz der visuellen und auditiven Medien wie heute. Das betrifft auch Filme. Die Auswahl von Filmen ist jedoch eine der schwierigsten Aufgaben, die der Lehrer, der die Sprachkompetenz der Lernenden anhand dieses Mediums entwickeln möchte, bewältigen muss. Um geeignetes Filmmaterial auszuwählen bzw. zu finden, welches die Lernenden dazu anregt, sich mit ihm intensiv zu beschäftigen und am Unterricht aktiv teilzunehmen, müssen bei der Auswahl des Filmmaterials viele Aspekte berücksichtigt werden.

Im Allgemeinen lassen sich die Auswahlkriterien in drei Gruppen aufteilen: Zum einen sind das die didaktischen Kriterien („Wie gehe ich methodisch vor?“) und zum anderen die Kriterien, die durch technische Aspekte bestimmt sind. Der Lehrende muss die technischen Möglichkeiten, die ihm zur Verfügung stehen, berücksichtigen. Es dürfen auch die Rolle der Lernenden und ihre Interesse nicht vergessen werden, deshalb stellt die Zielgruppe das dritte Kriterium dar (vgl. Sass 2007: 6).

Zunächst wird auf die didaktischen Kriterien bei der Auswahl von Filmen eingegangen. Vor dem Einsatz des Filmes im Fremdsprachenunterricht soll sich der Lehrer die Frage stellen, zu welchem Zweck er den Film im Unterricht einsetzen möchte. Nur gute Vorbereitung und das

Bewusstsein des Lehrers, was die Filmarbeit bewirken sollte, kann eine effektive Arbeit mit Filmen ermöglichen.

Bei der Auswahl von Filmen für den DaF/Z - Unterricht soll der Lehrer die Rolle von landeskundlichen Informationen bedenken. Dabei sollen die Informationen nach Ehnert (vgl. 2001: 1097) durch Objektivität gekennzeichnet werden. Andernfalls können die Kursteilnehmer ein verfälschtes Bild bekommen und dies im Gedächtnis behalten. Nach Esselborn (vgl. 1991: 64) ist neben Sprachvermittlung und landeskundlichen Informationen auch Unterhaltung im Unterricht wichtig. Aus diesem Grund sollte die Wahl des Filmmaterials auch diesen Punkt berücksichtigen.

Um Unterhaltung zu gewinnen, sollten die Inhalte interessant sein. Dies bedeutet, dass die im Film dargestellte Geschichte möglichst spannend sein und etwas Neues, Unerwartetes bieten sollte (vgl. Sass 2007: 8). Dies gilt auch in Bezug auf die landeskundlichen Inhalte, die im FSU von großer Relevanz sind. Sie sollten den Lernenden ermöglichen, in eine andere Welt hineinzusehen. Da Filme eine lebendige Interaktion zwischen Menschen in authentischen Situationen simulieren, ist es lohnenswert, sie ins Klassenzimmer zu transportieren und anhand von ihnen authentische Situationen und Gespräche zu gestalten.

Die technischen Kriterien bilden die nächste Gruppe der Filmeigenschaften, die bei der Auswahl der Filme beachtet werden sollen. Nach Brandi/Helmling (vgl. 1985: 97) stellt die Dauer des Filmes bzw. der Filmsequenz einen der wichtigsten Aspekte in dieser Kriteriengruppe dar. Die Länge der Unterrichtseinheit ist zu berücksichtigen und der Zeitspanne entsprechend sind passende Filme bzw. Sequenzen auszuwählen. Dies ist ein Kriterium, das die Arbeitsweise beeinflusst. Ehnert (vgl. 2001: 1098) empfiehlt Filme, die sich in kürzere Abschnitte aufteilen lassen. Die Länge der einzelnen Sequenz sollte nicht 10 - 15 Minuten überschreiten, um die optimale Aufmerksamkeit der Lernenden zu gewährleisten (vgl. Sass 2007: 10). Empfehlenswert sind auch Kurzfilme (vgl. Welke 2007: 22), mit welchen man detailliert und intensiv arbeiten kann. Ganz unterschiedlich sieht das z. B. bei Spielfilmen aus, die normalerweise 90 - 150 Minuten dauern (vgl. Brandi 1996: 97) und aufgrund dessen ist ihre Durchführung in voller Länge kaum möglich.

Es gibt auch andere Faktoren, die die Verstehensleistung erschweren können. Nicht irrelevant sind die Bild-Ton-Qualität der Aufnahme sowie das Sprechtempo und der Schwierigkeitsgrad des Gesprochenen. Schwerdtfeger (1989: 12) betont die Wichtigkeit des Bildobjekts: „Das

Bildobjekt soll sich möglichst ruhig verhalten oder langsam bewegen; bei schneller Bewegung muss die Einstellung entsprechend lang sein“.

Das Filmmaterial soll einen für den Lernenden verständlichen Inhalt und eine möglichst einheitliche Perspektive enthalten. Das Verbale kann durch Gestik oder Mimik ergänzt werden, um das Hörverständnis durch die Visualisierung zu unterstützen.

Bei der Auswahl von Filmmaterialien sollte noch die dritte Kriteriengruppe berücksichtigt werden. Dazu zählen das Interesse, das Sprachniveau sowie das Alter der Lernenden (vgl. Esselborn 1991: 74). Brandi (vgl. 1996) unterscheidet zwei Arten von Schwierigkeitsgrad: sprachliche und filmtechnische. Geräusche und Stimmengewirr sollen nicht stören, die sprachliche Seite des Films zu verstehen. Ebenfalls sollte die Filmsprache den Fähigkeiten der Lernenden angepasst werden. Wäre dies nicht der Fall, wird der Lernende – folgt man Sass (vgl. 2007: 9) - entmutigt und fällt infolgedessen in den gewohnten passiven Filmkonsum zurück. Andererseits, wenn die Filmsprache für die Lernenden zu wenig komplex ist, lässt auch die Aufmerksamkeit nach. Der Schwierigkeitsgrad soll angemessen sein, um die Lernenden - statt zu langweilen, zu demotivieren und abzuschrecken, - ins Filmgeschehen zu transportieren, damit sie durch kompetente Arbeit mit diesem Medium ihre Sprachkenntnisse erweitern.

Von großer Wichtigkeit ist, dass die Auswahl von Filmen das Interesse sowie das Vorwissen der Lernenden berücksichtigen soll. Dies bedeutet, dass beim Ansehen einer Filmsequenz das ausgewählte Material „schon vorhandenes Interesse der Schüler ansprechen oder ein noch nicht vorhandenes wachrufen können“ (Brandi/Helmling 1985: 97) soll. Diesem Zweck entsprechen Filme, die durch einen großen Spannungsfaktor charakterisiert sind. Sie liefern dabei Anstoß zur Diskussion, zur mündlichen sowie schriftlichen Äußerung. Folgt man Brandi/Helmling (vgl. 1985: 97), stellt sich heraus, dass die im Film vorkommenden Personen Gefühle bei den Kursteilnehmern wecken sollen, die im Weiteren als Ausgangspunkt zu regen Diskussionen sowie zum freien, spontanen Sprechen dienen könnten (siehe: Kapitel 3.2.3). Um dies zu erreichen, muss der Lehrer solche Situationen schaffen, die die Fantasie der Lernenden anregen und die Sprechhandlungen auslösen. Das gibt ihnen die Möglichkeit, selbst Vermutungen anzustellen oder z. B. ihre Meinung zu äußern. Von Bedeutung ist hier also die Offenheit und Mehrdeutigkeit der Filme. Überdies versuchen die Lernenden, nach Sass (vgl. 2007: 7), sich in den dargestellten Filmsituationen wiederzufinden. Dies erfolgt insofern, als sie sich mit einer erhöhten Motivation über die präsentierte Geschichte bzw. die Gefühle der Protagonisten, mit denen die Kursteilnehmer sich identifizieren, äußern.

Auch bei der - von der Zielgruppe abhängigen - Auswahl der Art des Filmmaterials ergibt sich noch ein Problem. Man muss den Inhalt dem Alter der Lernenden anpassen. Die Wahl des Filmes sollte die emotionale Entwicklung der Lernenden berücksichtigen.

Wie in diesem Unterkapitel gezeigt wurde, gibt es eine ganze Reihe von Kriterien für die Auswahl von Filmen, auf welche bei der Planung eines filmunterstützten Unterrichts geachtet werden sollte. Zu erkennen ist auch, dass man durch diverse Methoden und Techniken der Arbeit mit Filmen eine Vielzahl von Aktivitäten schaffen kann, die in Bezug auf die Präsentation von Filmsequenzen im Unterricht angewandt werden können. Auf die Präsentationsformen und –techniken wird im nächstfolgenden Kapitel eingegangen.

4 Methodische Aspekte im Rahmen von Filmbildung

Die Skepsis vieler Deutschlehrer gegenüber dem Einsatz von Filmen im Unterricht ist mit einer gewissen Unsicherheit verbunden, die das methodische Vorgehen während des Unterrichts betrifft. Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die Möglichkeiten des Einsatzes von Filmen herauszuarbeiten. Es wird auch der Frage nachgegangen, wie sich Fertigkeiten und Kompetenzen schüler- und handlungsorientiert steigern lassen sowie, wie die Anziehungskraft des Mediums erhöht werden kann.

Bei der Präsentation eines Filmes im DaF-Unterricht sollten bestimmte Methoden eingesetzt werden, die den Zielen des Filmeinsatzes anzupassen sind. Schorb (vgl. 1976) unterscheidet zwei Arten der Filmverwendung. Erstens ist es die gelegentliche und ungesuchte, deren Notwendigkeit sich aus dem Unterrichtsgang ergibt. Zweitens weist Schorb auf den „von langer Hand vorgeplanten Filmeinsatz“ hin.

Daraus ergibt sich, dass der Einsatz von Film im FSU voraussetzt, dass der Lehrer die Entscheidung trifft, welche Lernziele damit verfolgt werden sollen sowie, welche Präsentationsformen und -techniken bedient werden können, um das Erreichen dieser angestrebten Ziele zu ermöglichen.

4.1 Analytische Verfahren – kreativ-produktive Verfahren

Nach Nünning/Surkamp (vgl. 2006: 250) kann bei der Arbeit mit Filmen - in ähnlicher Weise wie bei der Arbeit mit literarischen Texten - auf analytische und kreative Verfahren zurückgegriffen werden. Es müssen dabei drei wichtige Regeln beachtet werden: Erstens sollen beide Formen einander ergänzend angewandt werden, zweitens sollen beide für den Film konstitutiven Ebenen - die visuelle und die auditive - in Betracht gezogen werden. Und drittens sollten analytische und produktive Aufgabenstellungen die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer auf das gesamte Werk lenken. Von Bedeutung ist hier das Zusammenwirken von diversen Elementen wie z. B. die Kameraeinstellung, die Handlung und die Musik.

Folgt man Nünning/Surkamp (vgl. 2006: 248-266), können im FSU folgende Aspekte im Rahmen des analytischen Verfahrens unter die Lupe genommen werden: Handlungsverlauf und -struktur, Figurenzeichnung, die Erzählweise, Raum- und Zeitdarstellung sowie die filmischen Ausdrucksmittel. Von zentraler Bedeutung ist, dass die Lernenden die filmischen

Mittel nicht nur kennen, sondern sie in Bezug auf ihre Funktion oder Wirkung analysieren können sollen.

Eine Kombination beider Verfahren stellt Leitzke-Ungerer (vgl. 2009: 19) dar. Es wird im Fall von Literaturverfilmungen vorgeschlagen, eine geeignete Passage eines literarischen Textes filmisch umzusetzen.

4.2 Präsentationsmodus

Bei der Ausstrahlung eines Filmes ist noch eine Komponente von großer Bedeutung, nämlich die Art und Weise, wie der Film gezeigt wird. Thaler unterscheidet vier Formen: Blockverfahren, sequenzielles Verfahren (Intervallverfahren), Sandwichverfahren und Segmentverfahren (vgl. Thaler 2010: 144).

4.2.1 Blockverfahren

Das Rezipieren des Filmes, wie z. B. im Kino, erfolgt durch das Blockverfahren, indem die Lernenden den Film als Ganzes bzw. in zwei bis drei Blöcken sehen (vgl. Burger 1995: 595). Aus didaktischer Sicht weist aber dieses Verfahren große Nachteile auf. Durch diese Art gehen die phasenbezogenen Verfahren verloren, es lässt sich nur die Phase „nach dem Sehen“ durchführen, in der aber viele Aspekte der Filmwahrnehmung verblassen. Da der gesamte Film mit seinen Schlüsselszenen schon bekannt ist, ist die Aufgabe des Spekulierens zu zuvor ausgeblendeten Elementen bzw. über im Film nicht näher ausgeführte Elemente nicht realisierbar (vgl. Leitzke-Ungerer 2009: 20). Dieses Verfahren eignet sich vor allem für Kurzspielfilme, die nicht länger als 50 Minuten dauern (vgl. Burger 1995: 595). Aufgrund der fehlenden didaktischen Aufbereitung als problematisch erweist sich hierbei die Forderung, den Film aktiv zu sehen und zu verstehen. Nach Burger ist dies nach einer entsprechenden Vorentlastung möglich. Thaler (vgl. 2010: 144) sieht dabei jedoch die Gefahr, in eine passive Konsumhaltung zu geraten.

4.2.2 Sequenzielles Verfahren

Die Intervall-Präsentation (Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen) ist nach Leitzke-Ungerer (vgl. 2009: 20) sehr gut geeignet, um die Lernenden in Spannung zu versetzen sowie

bei ihnen Neugier zu wecken. Sie ermöglicht zur gleichen Zeit eine intensive Auseinandersetzung mit dem Film. Die Gefahr bei diesem Verfahren besteht in der Zerstückelung des Filmes, was sich negativ auf das Filmerlebnis auswirken kann (vgl. Burger 1995: 595, vgl. Thaler 2010: 144). Aus diesem Grund soll der Film zum Schluss noch einmal in voller Länge gezeigt werden. Im Idealfall wird er von den Lernenden dazu „mit anderen Augen gesehen“ und dadurch intensiver erlebt. Das zweite Problem, mit dem zu rechnen ist, ist die Monotonie, die sich bei den Lernenden einstellen kann, insbesondere, wenn der Film in viele Sequenzen geteilt wird. Eine sinnvolle Variation der Auswertungstechniken (siehe: Kapitel 5.2) und Steuerung der Arbeit durch abwechslungsreiche Aktivitäten und Techniken (siehe: Kapitel 4.3) wird aber dieses Verfahren positiv beeinflussen und das Interesse der Lernenden hervorrufen.

4.2.3 Sandwichverfahren

Sandwichverfahren ist nach Leitzke-Ungerer (vgl. 2009: 21) ein Vorgehen, in dem nicht nur mit den Filmsequenzen, sondern auch mit entsprechenden schriftlichen Texten gearbeitet wird. Der Film wird nur ausschnittsweise gezeigt. Sequenzen, die nicht präsentiert werden, sollen nach Burger (vgl. 1995: 596) durch Inhaltsangaben oder Drehbuchauszüge ergänzt und mit den Filmstücken kombiniert werden. Thaler (2010: 144) charakterisiert diese Präsentationsform dagegen als „Vorführung ausgewählter Sequenzen, Überspringen anderer Szenen, Verbalisierung ausgelassener Teile“.

Das Verfahren kann im Fall von Literaturverfilmungen angeboten werden, da durch die Kombination verschiedener Passagen aus Buch und Film die Transformationsprozesse sichtbar gemacht werden (vgl. Wilts 2003: 9 n. Leitzke-Ungerer 2009:20). Zudem sollten aber nicht zu viele Texte angewandt werden, um das Risiko des Fixierens an Texten zu vermeiden. Burger (vgl. 1995: 596) weist im Weiteren daraufhin, dass es sinnvoll wäre, am Ende der Unterrichtsreihe den vollständigen Film zu zeigen. Vorteilhaft ist, dass aufgrund dessen, dass einige Sequenzen bzw. Szenen ausgelassen werden können, der Zeitaufwand geringer als beim Sandwichverfahren ist. Bei der Durchführung beider Präsentationsformen (Intervall- und Sandwichverfahren) können die Aufgaben in die drei Phasen: vor, während und nach dem Sehen aufgeteilt werden.

4.2.4 Segmentverfahren

Thaler (2010: 144) formuliert diese Präsentationsform als „Vorführung und Beobachtung nur einer Szene oder Sequenz“. Die Fokussierung auf nur eine Sequenz ermöglicht, sich mit ihr intensiv zu beschäftigen. Thaler weist auch auf die erhöhte didaktisch-methodische Flexibilität der LehrerInnen hin, betont jedoch, dass die Isolierung der Szene zur Vernachlässigung wichtiger Filmaspekte sowie zur Reduzierung des Unterhaltungswerts führen kann.

4.3 Präsentationstechniken

Innerhalb der vier Präsentationsformen lassen sich verschiedene Techniken unterscheiden, welche ermöglichen, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf ein konkretes Phänomen zu fokussieren.

Wie bereits erwähnt, ist das Zusammenwirken von visueller und auditiver Ebene für den Film konstitutiv. Deshalb sollten die Ebenen nicht voneinander getrennt werden. Im Unterricht ist es aber durchaus sinnvoll, sie zu vereinzeln, um gewisse didaktische Ziele zu erreichen. Dies geschieht durch das Ausblenden eines Wahrnehmungskanals, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf einen bestimmten Aspekt zu lenken. Da ein Film aus Einzelbildern besteht, ist die Technik **„Bild ohne Ton“** einsetzbar. Die Präsentation einer Filmsequenz ohne Ton basiert auf der Trennung der Wahrnehmungskanäle: des Sehkanales vom Hörkanal und zielt auf die Schulung des Seh-Verstehens. Zugleich werden auch die produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben trainiert, weil „die Lerner das visuell Wahrgenommene in Sprache fassen sollen“ (Leitzke-Ungerer 2009: 18). Diese Informationsentnahme führt im Weiteren - folgt man Bachmann (vgl. 2006: 4) - zur Erstellung von Hypothesen, Erkennung des Handlungsablaufs. Dadurch wird auch die Kreativität der Lernenden gefördert, da sie ausgehend vom Gesehenen Hypothesen zur auditiven Ebene des Filmes aufstellen können. Durch das Erstellen von Dialogen werden die Hypothesen wiederum versprachlicht. Bei der Wahl der Sequenz, die ohne Ton präsentiert wird, müssen verschiedene Faktoren in Betracht gezogen werden. Die Sequenz soll die Erstellung von Hypothesen oder die Beschreibung der Personen bzw. ihrer Gefühle (die anhand der Gestik und Mimik entziffert werden können) oder die Antizipation auf der Inhaltsebene des Filmes erlauben (vgl. Podczaska-Tomal 2003: 6). Dazu wird nach Storch (1999: 281) dieser Präsentationstechnik eine Funktion der Vorentlastung, also der „Vorbereitung auf das sprachliche Verstehen“, zugeschrieben

Das komplementäre Verfahren ist die Präsentation der Tonspur, ohne das Bild zu zeigen (**Ton ohne Bild**). Im Gegensatz zu der oben erwähnten Präsentationstechnik wird hier der Hörkanal von dem Sehkanal getrennt. Dadurch erfolgt eine intensive Schulung des Hörverstehens. Nach Wilts (vgl. 2003: 5 n. Leitzke-Ungerer 2009: 18) kann dies zur Frustration bei den Lernenden führen, da sie versuchen, jedes Detail zu verstehen. Relevant ist, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass sie die Bedeutung aus dem gesamten Kontext erschließen sollen und dadurch eine „Frustrationstoleranz" bei sich entwickeln. Podczaska-Tomal (vgl. 2003: 6) weist darauf hin, dass bei der Wahl der Sequenz berücksichtigt werden soll, ob die in dieser Filmsequenz vorkommende Musik und die Dialoge für den Film- bzw. Szeneverlauf maßgebend sind. Dies betont auch Bachmann (vgl. 2006: 4). Durch dieses Vorgehen sollte das kreative Potenzial der Lernenden nicht vernachlässigt werden, weil ausgehend von dem Gehörten über das Visuelle diskutiert werden kann. Die richtige Auswahl der Szene bzw. Sequenz sollte den Lernenden ermöglichen, sich anhand der Geräusche, der Musik oder des Gesagten die Szenen vorzustellen und sie zu deuten. D. h., dass dies nicht nur einen Ausgangspunkt für die Analyse der Gespräche bildet, sondern dass die dargestellte Szene auch durch das Erkennen von anderen akustischen Elementen bestimmt werden kann. Deswegen sollten die ausgewählten Sequenzen nicht zu vieldeutig sein, sonst besteht wenig Chance, den richtigen Handlungsverlauf vorauszusehen.

Bei dem Gebrauch der zwei Techniken steigt die Motivation. In den KursteilnehmerInnen wird Neugier geweckt, ob ihre Vermutungen mit den Situationen im Film übereinstimmen. Dies regt dazu an, die angestellten Vermutungen mit dem Original zu vergleichen. Beide Methoden wecken auch das Interesse und geben die Möglichkeit, die Hör- und Sehempfindlichkeit zu verfeinern. Um jedoch das Interesse der Lernenden zu steigern, wird empfohlen, die zwei Techniken immer abwechselnd zu präsentieren (vgl. Podczaska-Tomal 2003: 6).

Aus der Verbindung der obengenannten Techniken entsteht die dritte Präsentationsform: „**Bild und Ton**". Sie hat zum Ziel, das Globalverstehen der Lernenden zu trainieren sowie die während der Präsentation des Bildes ohne Ton (und umgekehrt) aufgestellten Hypothesen zu verifizieren. Die Präsentationstechnik setzt voraus, dass die Lernenden bereit sind, beide Wahrnehmungskanäle gleichzeitig zu aktivieren. Dabei kann der Lehrer diese Technik steuern und zusätzlich Lexik einführen (vgl. Bachmann 2006: 4).

Beim Verweilen einer Filmsequenz an einem Punkt haben wir es mit dem sog. **Standbild** zu tun. Wir können uns dieser Technik bedienen, wenn im jeweiligen Film ein für die ganze

Handlung bedeutender Moment erscheint. Dies ist dann der Fall, wenn z. B. eine landeskundliche Information vermittelt wird oder der Lehrer mit den Kursteilnehmern über die Gefühle und Gedanken der Protagonisten diskutieren will (vgl. Bachmann 2006: 4). Es kann damit auch kreativ oder analytisch (indem z. B. die Kameraeinstellungen besprochen werden) vorgegangen werden. Der Lehrer soll sich überlegen, welche Information er vermitteln möchte und dann im entsprechenden Moment den Film stoppen. Die Standbilder sollen entweder die Personen und ihre Gesichter detailliert darstellen (um die Beschreibung zu ermöglichen), oder eine offene[2] Szene präsentieren, zu der viele Hypothesen aufgestellt werden können. Die einzelnen Standbilder geben auch die Möglichkeit zur Fragestellung, z. B.: „Was sprechen sie wohl?".

Eine Präsentation mehrerer Standbilder (Filmfotos) bildet die andere Variante dieser Technik. Die Lernenden sollen die vorgegebenen Bilder beschreiben und sie in eine zu erwartende Reihenfolge bringen. Dann werden sie aufgefordert, die Chronologie zu besprechen und ihre Wahl zu begründen. Fortgeschrittene Lernende können darüber hinaus ihre Meinungen miteinander austauschen und dadurch eine Diskussion eröffnen. Wenn das Bild eine Gesprächsszene präsentiert, kann dialogisches Sprechen geübt werden - eigene Dialoge werden ausgedacht und abschließend auch gespielt.

Die letzte Technik ist die sogenannte **Wiederholung**. Wie die Bezeichnung andeutet, wird in dieser Präsentationstechnik das präsentierte Material mehrmals wiederholt. Diese Methode wird zur „Vertiefung des Hör-Sehverstehens" sowie zum „Verifizieren und Korrigieren" der früher aufgestellten Hypothesen gebraucht (vgl. Bachmann 2006: 4).

[2] In der Fachliteratur werden folgende Arten der „Offenheit" unterschieden: zeitliche, räumliche, kommunikative und inhaltliche Offenheit. Bilder sollten nicht nur offene, sondern auch verborgene Elemente haben und dadurch zum Sprechen anregen (vgl. http://old.deutsch.info.pl/psnjn/01_czasopismo/hd23/HD_jesien_2006__strona_28.pdf Zugriff: 30.09.2012).

5 Filmanalyse und Filmarbeit im DaF-Unterricht

5.1 Filmanalyse

Im folgenden Unterkapitel soll auf die Filmanalyse und –interpretation eingegangen werden. Auf diesen Punkt wird im Unterricht oft wenig Rücksicht genommen, was das geringe Verständnis des Mediums prägt. Der Filmanalyse geht es um die spezifischen Elemente, wie Kameraeinstellungen, Montagetechnik, Beleuchtung, Filmmusik usw.

Schörkhuber (vgl. 2003: 11) übt Kritik am Analyseverständnis, welches zum Ziel hat, die dem Film eingeschriebenen Bedeutungen herauszuholen, ohne die „kulturelle Verankerung“, also die filmischen Mittel, zu berücksichtigen.

Nach Rußegger (2003: 19) ist Filmanalyse:

> „nichts anderes als der Prozess einer möglichst präzisen Verbalisierung filmästhetischer Verfahren“,

wobei sie im Unterricht nicht technisch verstanden und beschrieben werden sollen, sondern als medienspezifische Modellierung unserer Vorstellungstätigkeit zu verstehen sind, die mit unseren Gedanken, Gefühlen oder Vorurteilen zusammenwirken.

Das betont auch Beicken (vgl. 2004: 8), der als Basis der Filmanalyse das Filmerlebnis und die Reflexion darüber versteht. Um das Verständnis eines Films zu erleichtern, sollen nach Rußegger (vgl. 2003: 18) gewisse Bedingungen berücksichtigt werden. Sie werden durch das Soziale, Kulturelle aber auch Geschlechtsspezifische bestimmt.

Filmanalyse kann je nach Kontext verschieden definiert werden:

> „vom spontanen mehr oder weniger nachvollziehbaren intuitiven Filmessay über die literarische Filmbetrachtung, von cineastischen Einschätzungen bis hin zu kulturkritischen, psychologisch, soziologisch, politisch motivierten Untersuchungen“ (Korte 2001: 14).

Das Besondere am Film ist seine Wirklichkeitskonstruktion, die nur dann realisierbar ist, wenn die filmischen Mittel von Filminhalten und –themen nicht getrennt werden (vgl. Abraham 2009: 55).

Während die Filmanalyse systematisch erfolgt und sich auf die Elemente der filmischen Gestaltung bezieht, erweist sich die Filminterpretation als subjektiv. Auf beides soll im Unterricht eingegangen werden. Abraham (vgl. 2009: 55) vergleicht die Filmanalyse mit der (Print)Textanalyse. Solange sie didaktisch funktional sind, sollen sie Platz im Unterricht finden. Die Filmanalyse und –interpretation zielt nicht darauf hin, die Aspekte der Medienwissenschaft zu vermitteln, sondern auf die Ausbildung der Medienkompetenz, die der Sensibilisierung der eigenen Wahrnehmung dient.

Filme erfüllen noch eine wichtige Funktion: Sie tragen dazu bei, eine allgemeine Interpretationskompetenz im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Die Analyse des Filmischen fördert das Verständnis von Zeichen, was auch im Umgang mit allen anderen Medien benötigt wird (vgl. Abraham 2009: 59).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das leitende Ziel der Filmanalyse und -interpretation die Ausschöpfung des jeweiligen Filmpotenzials ist.

5.2 Filmarbeit – Aufgaben und Übungen innerhalb der drei Phasen

Ein wichtiger Aspekt bei der Planung der Arbeit mit Filmen sind die Aufgaben und Übungen, die für den Lernenden ein Anreiz zur Kommunikation sein sollten. Aus diesem Grund werden in diesem Unterkapitel verschiedene Aktivitäten erläutert, die sich bei der Filmarbeit einsetzen lassen. Da der Bereich der Aufgaben und Übungen sehr breit ist, werden nur ausgewählte Beispiele präsentiert. Die verschiedenen Aktivitäten werden den drei Phasen der Arbeit mit Filmmaterial – vor, während und nach der Präsentation - zugeordnet, denn jede dieser drei Phasen nimmt eine andere Rolle ein, die dem Lernenden das Verstehen des Materials erleichtert.

Übungen versus Aufgaben

In der Literatur wird oft auf den Unterschied zwischen Aufgaben und Übungen eingegangen. Durch die Unterscheidung von Häußermann/Piepho (vgl. 1996: 17 in : Helbig 2001: 916) zwischen „bindenden“ und „freisetzenden“ Lernaktivitäten wurde implizit der Unterschied zwischen fremdsprachlichen Aufgaben und Übungen angedeutet. Im Weiteren haben Häußermann/Piepho (vgl. 1996) zwischen zwei Tätigkeiten unterschieden, wobei diese durch

die Struktur der Antwort differenziert sind. Fragestellungen mit einer bindenden Antwortstruktur wurden von freisetzenden unterschieden, wobei die bindenden, also geschlossenen als „Übung“ und die freisetzenden als offene, als „Aufgabe“, formuliert wurden.

Rösler (vgl. 2003: 10) formuliert geschlossene Übungsformen als formorientierte, die eine eindeutige Lösung haben. Aufgaben – folgt man Rössler - sind inhaltsorientiert, freier und in stärkerem Maße mitteilungsbezogen. Es kann zwischen halboffenen und offenen Aufgaben unterschieden werden. Während das Ziel der Übungen die Schulung der sprachlichen Teilfertigkeiten durch kontrolliertes und geleitetes Üben ist, müssen die Lernenden, um eine Aufgabe zu bewältigen, auf ihr Welt- und Vorwissen zurückgreifen.

Biechele et al. (vgl. 2003: 13) betonen, dass beide Aktivitätsformen sinnvoll sind und zwischen ihnen kein Wertunterschied bestehen sollte. Eckerth (2003: 22) fasst dies wie folgt zusammen:

> „Üben und Aufgabenlösen stellt eine Form der (…) Spracherfahrung und des Sprachhandels dar, die zum Ziel hat, Lernwege und Lernzuwächse zu optimieren“.

Um die „Wege“ der Arbeit mit Filmen zu präsentieren, wird im Weiteren sowohl auf Aufgaben als auch Übungen eingegangen, die uns eine breite Palette von Aktivitäten innerhalb der drei Unterrichtsphasen anbieten.

5.2.1 Übungen und Aufgaben vor dem Sehen

In dieser Phase soll das Vorwissen der Lernenden aktiviert und explizit gemacht werden, um das Verständnis des Filmes zu erleichtern, weil „(…) wir besser verstehen und behalten, wenn wir uns mit einem Gegenstand aktiv auseinandersetzen’’ (Brandi 1996: 35). Bei der Arbeit mit Filmmaterial im Unterricht ist es von großer Bedeutung, den Lernenden mit dem Material vertraut zu machen und ihn nicht ohne Vorbereitung mit dem Film zu konfrontieren. Der Lernende sollte schon vor dem Sehen dazu aufgefordert werden, sich einige Überlegungen zum Film zu machen. Der Zuschauer sollte eine Vorstellung davon haben, was auf ihn zukommt sowie was der Kern des Filmes ist (vgl. Brandi 1996: 35). Im Allgemeinen liegen die Ziele der Einstiegsübungen darin, das Interesse der Schüler zu wecken, Hypothesen zum Inhalt aufzustellen, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren und Informationen zu

beschaffen, die ihm das Verständnis des Materials erleichtern (vgl. www.redaktion-d.de, Zugriff: 18.01.2012).

Brandi (vgl. 1996: 35) weist auf vier Einstiegsmöglichkeiten zur Filmarbeit, die im Folgenden näher charakterisiert werden, hin. Dies sind: Einstieg über: Ton, Assoziogramm oder Bildmaterial. Im Folgenden werden sie kurz charakterisiert.

- Einstieg über den Ton: Musik oder Sprache

Durch die Präsentation des Tons (Musik, Dialoge oder Geräusche) wird bei den Lernenden Neugier über Bild-Sprach-Beziehungen geweckt. Dies erfolgt auf die Weise, dass die Kursteilnehmer anhand des Gehörten Hypothesen zum Inhalt sowie zum Verlauf des Filmes aufstellen. Dies weckt in ihnen auch bestimmte Gefühle, was bereits zu einer ersten Diskussion führen kann. Überdies verfolgen diese Aktivitäten das Ziel, die Fantasie der Lernenden anzuregen. Die Wahl dieser Aktivitäten setzt voraus, dass der Ton in eine bestimmte Richtung weist (z. B. einen Abenteuerfilm oder eine Liebesgeschichte ankündigt) und somit auf das Thema der Filmsequenz bzw. auf die Filmhandlung vorbereitet (vgl. Brandi 1996: 21).

- Einstieg über ein Assoziogramm

Durch diese Aktivität werden Vorwissen und Wortschatz aktiviert. Es werden Begriffe zu einem angegebenen Bild bzw. Wort gesammelt und aufgeschrieben. Als Reizwörter sind das Thema des Films bzw. der Sequenz oder der Titel geeignet.

Schwerdteger (vgl. 1989: 98) schlägt eine Ergänzung zu dieser Aktivität vor. Den Lernenden wird nur der Titel bzw. der Hauptbegriff aus dem Film gegeben, zu dem sie Assoziationen anstellen. Anhand des gesammelten Wortschatzes können sie eine kurze Erzählung oder eine kurze Geschichte erfinden (entweder schriftlich oder mündlich). Dadurch wird die Kreativität der Lernenden angesprochen und der thematische Schwerpunkt der Aktivität kann zwischen der Aktivierung des Wortschatzes und dem freien/kreativen Sprechen bzw. Schreiben variieren.

- Einstieg über Bildmaterial

Alternativ zu den Assoziogrammen können sich die LehrerInnen auch des Bildmaterials oder der Bildkarten bedienen, die ein Anlass zum Gespräch sein können. Bei den Bildkarten können die Lernenden sie in eine Reihenfolge bringen, von der sie denken, sie sei richtig. Nachdem der Film gesehen worden ist, vergleichen sie ihre Variante mit dieser im Film. (vgl. Brandi 2001: 24). Dadurch lässt sich der Filminhalt zusammenfassen und ein inhaltlicher Bezug zu den Schlüsselszenen schaffen. Die Offenheit der Bilder (siehe Kapitel: 4.3) ermöglicht unzählige Interpretationen sowie viele Diskursanlässe (vgl. Brandi 1996: 18).

5.2.2 Aufgaben und Übungen während des Sehens

Diese Phase hat die Steuerung der Interessen der Lernenden, die Vermittlung von landeskundlichen Informationen, die Semantisierung neuer Lexik, aber auch die Schaffung von Sprech- und Schreibanlässen zum Ziel. Die Aktivitäten sollten präzis ausgewählt und formuliert werden, damit eine passive Konsumhaltung vermieden wird. In dieser Phase sollten die Vermutungen, die vor dem Sehen entstanden sind, verifiziert werden. Aus diesem Grund ist das Hören und Sehen in eine bestimmte Richtung gelenkt (vgl. Brandi 1996: 37) und ergibt sich aus dem gewählten Einstieg. Wenn die Lernenden also einen Ausschnitt des Filmes ohne Ton gesehen und dazu Vermutungen aufgestellt haben, so ist es bei dieser Präsentationsphase an der Zeit, den Film mit Ton auszustrahlen und die aufgestellten Vermutungen mit dem Gesehenen bzw. Gehörten zu vergleichen. Die in der Phase vor dem Sehen präsentierten Bilder, können verifiziert und in die richtige Reihenfolge gebracht werden (vgl. Bachmann 2006: 5).

Für den Lernerfolg ist entscheidend, den gesehenen Film auswerten zu können. Nach Burger (vgl. 1995: 596) lassen sich vier Auswertungstechniken einsetzen (Aufgaben zum Hören und/oder Sehen, Rezeptionsgespräche, kreativ-produktive sowie sprachanalytische Aufgabenstellungen), die „für eine gründliche Verarbeitung, die viele Aspekte eines Films einbezieht“, empfehlenswert ist.

5.2.3 Aufgaben und Übungen nach dem Sehen

In der Phase nach dem Sehen des Films sollen die Aktivitäten das Gesehene und Gehörte vertiefen und ergänzen. Die Lernenden beschäftigen sich nicht mehr direkt mit dem Film, sondern sie lösen diverse Aufgaben, die allgemein mit dem Thema verbunden sind.

Sie sollten noch mehr die Kreativität sowie Fantasie anregen, und einen weiteren Anreiz zum Meinungsaustausch bilden (vgl. http://www.redaktion-d.de 18.01.2012). Nach Podczaska-Tomal (vgl. 2003: 10) ist die Hypothesenbildung zum weiteren Handlungsablauf eine der besten Methoden der Arbeit mit Filmen in dieser Unterrichtsphase. Besonders empfehlenswert ist diese Aktivität bei Filmen, für die ein offenes Ende kennzeichnend ist. Beispiele dafür sind im kreativen Bereich:

- Filmfortsetzung schreiben
- einen Brief schreiben
- Fragebogen zur Hauptperson ausfüllen
- Rollenspiele
- Nacherzählen
- Diskussion/Talkshow
- Filmkritik verfassen und verstehen

Eine besondere Form für Aufgaben nach dem Sehen eines Filmes sind Rezeptionsgespräche. Burger (1995: 597) formuliert die Ziele dieser Aktivitäten folgend: „Unterrichtsgespräche über den Film sind in der Regel dann am fruchtbarsten, wenn sie sehr rezipientenorientiert angelegt sind“ Die Lernenden sollten also weniger Rücksicht auf die Gestaltung oder Funktionsweise des Films nehmen, sondern vielmehr auf die eigene Reaktion auf ihr subjektives Filmerlebnis achten. Rezeptionsgespräche legen die analytische Auseinandersetzung mit dem Film zugrunde, für die folgende Fragestellungen typisch sind: „Was hat mir besonders gefallen/missfallen?“ „Was habe ich empfunden, als…?“ „Wie hat Figur A auf mich gewirkt. Warum?“ usw. Damit die Rezeptionsgespräche im Unterricht erfolgreich angewandt werden, sollte sich der/die LehrerIn verschiedener Techniken bedienen, wie Wandzeitungen erstellen, Fragebögen zum Film ausfüllen und anschließend besprechen, Pro- und Kontradebatten durchführen. Bei der Filmanalyse sollte beachtet

werden, dass sie mit möglichst wenig Fachterminologie erfolgt, da die angewandte Aktivität nicht die Entwicklung der film- und medienwissenschaftlichen Kenntnisse zum Ziel hat.

Jede Stunde, in der mit einem Firm gearbeitet wurde, kann unterschiedlich durchgeführt werden, weil es eine ganze Menge von Aufgaben gibt, die in einzelnen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden können. Die Übungen, die hier aufgelistet und kurz charakterisiert wurden, geben nur einen Einblick in die Eigenschaften der Aktivitäten, deren Einsatz zur Entwicklung von verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten beiträgt (zu Übungen und Aufgaben zu Filmen siehe u. a. Brandi 1996 und Burger 1995).

6 Das Österreich Institut und seine Aufgaben

Das Österreich Institut definiert seine Aufgaben folgenderweise:

> „Wir unterstützen und fördern den Deutschunterricht in unseren Gastländern. Die Zusammenarbeit mit anderen Initiativen der österreichischen Kultur- und Außenpolitik gehört zu unserem Selbstverständnis, ebenso die Kooperation mit Institutionen der Gastländer. Grundlage der Kooperation ist ein partnerschaftlicher Austausch.“ (www.oesterreichinstitut.at Zugriff: 13.01.2012).

Bis 1996 waren die österreichbezogenen Deutschkurse von den Kulturinstituten geführt. Um sie an verschiedenen europäischen Standorten in privatrechtlicher Form durchführen zu können, wurde die komplett im Bundeseigentum stehende Österreich Institut GmbH geschaffen. Damit wurden erhöhte Professionalität, klare arbeitsrechtliche Verhältnisse des Lehrpersonals und eine marktwirtschaftliche Organisation erreicht (vgl. http://www.bmeia.gv.at/ aussenministerium/aussenpolitik/auslandskultur/oesterreich-institut-gmbh.html Zugriff: 13.01.2012).

Mit der Errichtung von Österreich Instituten im Jahre 1997 wurde eine „gemeinnützige Gesellschaft mbH zur Durchführung von Deutschkursen, zur Unterstützung und Förderung des Deutschunterrichts im Ausland sowie zur Kooperation mit nationalen und internationalen Organisationen gegründet“ (http://www.oesterreichinstitut.at/oesterreichinstitut.html Zugriff: 13.01.2012). Das im Nationalrat verabschiedete Österreich Institut-Gesetz stellt dessen Grundlage dar und definiert die Aufgaben der Institute. Die Errichtung des Österreich Instituts war ein Zeichen des Interesses der österreichischen Außenkulturpolitik an Sprachenfragen in Europa.

Das obere Ziel des Österreich Instituts ist, Österreich als deutschsprachiges Land und Teil der Europäischen Union sichtbar und erlebbar zu machen. Es wird seitens der Österreichischen Kulturforen und der Botschaften unterstützt.

Die Aufgaben wurden durch das Österreich Institut Gesetz als „Pflege der kulturellen Auslandsbeziehungen, insbesondere über das Medium der deutschen Sprache“, definiert. Dadurch sind folgende Aufgaben vorzusehen:

1. Durchführung von Deutschkursen auf internationalem Niveau im Ausland,
2. Unterstützung der fachlichen Betreuung des Deutschunterrichtes im Ausland und

3. im Auftrag der jeweils zuständigen Bundesorgane, im Rahmen privatrechtlicher Verträge, Durchführung von kulturellen Aufgaben im Ausland, insbesondere die Verwaltung eines international anerkannten österreichischen Sprachzertifikats, die Entsendung von Lektoren, Lehrern und Sprachassistenten, die fachliche Betreuung von Österreich - Bibliotheken und die Verbreitung österreichbezogener Literatur, österreichischer Publikationen und österreichischer Lehrmaterialien und
4. Zusammenarbeit mit interessierten in- und ausländischen Institutionen. (vgl. http://www.oesterreichinstitut.at/oei-gesetz.html Zugriff: 13.01.2012)

Österreich Institute befinden sich in Mittel- und Osteuropa (Belgrad, Bratislava, Brünn, Budapest, Krakau, Warschau, Laibach, Rom und Wrocław) und auch in der Türkei (Istanbul). Nach eigenen Angaben lernen ca. 10.000 Kursteilnehmer pro Jahr an einem Österreich Institut. Seit der Gründung wurde die Teilnehmerzahl mehr als verdoppelt (von vormals rund 4.500 auf derzeit circa 10.000).

Die Zentrale in Wien (Alser Straße) produziert als Unterrichtsmaterialien den Österreich Spiegel, eine Zeitung für den Deutschunterricht, die vier Mal jährlich erscheint, das Österreich Portal, ein multimediales Unterrichtspaket, Fachsprachenmappen sowie Filmdidaktisierungen, die zum Deutschlernen eingesetzt werden (www.oesterreichinstitut.at). Das Österreich Institut kooperiert auch mit anderen Institutionen (z. B. mit dem Goethe-Institut aus Deutschland oder dem Instituto Cervantes aus Spanien).

6.1 Filmdidaktisierungen des ÖI

Das Potenzial von Filmen wurde von ÖI erkannt und infolgedessen sind Didaktisierungen zu aktuellen deutschsprachigen Filmen entstanden. Folgendes ist über die Didaktisierungen online zu lesen:

> „Unsere Didaktisierungen sind aus der Praxis entstanden und bieten in den neuen, verbesserten, zweiten Auflagen Aktivitäten für vor, während und nach dem Sehen - und natürlich jede Menge Hintergrundinfos zu den Filmen, Übungsblätter mit Lösungen uvm“.

Es gibt 19 Filme zum Deutschlernen, deren Didaktisierungen vorliegen. Dies sind vor allem deutsche Filme (u. a. „Lola rennt“, „Kirschblüten-Hanami“, „Good Bye, Lenin“, Das

fliegende Klassenzimmer“ oder „Die Welle“). Zu den österreichischen Filmen zählen u. a.: „Indien“, „Revanche“, „Nordrand“ oder „Das Fest des Huhnes“.

Die Didaktisierungen werden auch Lehrenden außerhalb des Österreich Instituts zur Verfügung gestellt. Sie können telefonisch, per E-Mail/Fax bestellt oder persönlich im OI-Büro abgeholt werden[3].

Darüber hinaus wird den OeAD Auslandslektoren ein kostenloser Filmverleih geboten (vgl. http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/go_international/daf_lektorat/Leitfaden_Lektorat_2010_vka.pdf).

Die Liste der Didaktisierungen wird laufend ergänzt[4].

[3] Dafür wird ein Unkostenbeitrag zwischen sieben und neun Euro eingehoben. Die Filme sind im Fachhandel zu Preisen zwischen 10 und 34 Euro erhältlich (vgl. http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html Zugriff: 30.01.2012).

[4] Zu dem Zwecke, weitere Filme und Serien zu didaktisieren, wird vorgeschlagen, sich in Verbindung mit dem Österreich Institut (vgl. http://www.oesterreichinstitut.at/ 2478.html Zugriff: 30.01.2012) zu setzen. Mag. Bettina Steurer ist u. a. für die Entwicklung der didaktischen Materialien (Filmdidaktisierungen) verantwortlich.

7 Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

In den nachfolgenden Kapiteln schließt sich der zweite Teil der Arbeit an, der empirische. Konkrete Fragestellungen, die sich aus dem theoretischen Teil der vorangegangenen Kapitel ergeben haben, sollen nun näher untersucht werden. Es wurde festgestellt, dass Filme ein großes Potenzial haben, das im DaF-Unterricht oft nicht ausgeschöpft wird. Aus diesem Grund wird im Weiteren der Frage nachgegangen, inwieweit das Potenzial von Filmen in Didaktisierungen des Österreich Institut genutzt wird. Es sollte auch untersucht werden, was eine gute Didaktisierung ausmacht sowie, was bei einer Didaktisierung wichtig ist.

7.1 Forschungsgegenstand

Um die Untersuchung anhand der empirischen Daten durchzuführen, ist es notwendig, ein Forschungsdesign zu entwickeln und den Datensatz dementsprechend zuzuschneiden. Bei der Untersuchung der Filmdidaktisierungen spielen unterschiedliche Faktoren eine entscheidende Rolle. Um eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Ergebnisse zu gewährleisten, muss zunächst entschieden werden, was der Gegenstand der Forschung ist.

Forschungsgegenstand dieser Untersuchung sind Filmdidaktisierungen des Österreich Instituts. Sie wurden unter anderem deswegen gewählt, weil die Arbeit mit Film im FSU dem persönlichen Interesse der Autorin entspricht. Zweitens scheint die Durchführung dieser Analyse dem wissenschaftlichen Interesse angemessen zu sein, da zur Zeit dieser Untersuchung keine Analyse der Daten vorliegt. Es kann angenommen werden, dass die Filmdidaktisierungen zweckmäßige Materialien bilden, deren Einsatz im FSU unter Berücksichtigung bestimmter methodischer Aspekte empfehlenswert ist und seitens der LehrerInnen zu schätzen gewusst wird.

7.2 Begründung eines qualitativen Forschungsdesigns

Um die systematische Datenbearbeitung und -interpretation zu ermöglichen, entschied man sich für ein qualitatives Forschungsdesign.

Um diese Entscheidung zu begründen, werden im nächsten Abschnitt kurz die qualitative und quantitative Analyse dargestellt.

Qualitative vs. quantitative Forschung

Bei einer empirischen Forschung lassen sich diverse Forschungsrichtungen einsetzen, um zu Erkenntnissen zu gelangen. Dabei sind: quantitative und qualitative Forschung.

Mayring (vgl. 2010: 20) betont, dass sich der Unterschied in dem Paar „qualitativ“ - „quantitativ“ nicht in der Realität, sondern in der Sprache ausdrückt. Nach dem formalsten und einleuchtendsten Kriterium unterscheidet sich quantitative Analyse von der qualitativen durch die Verwendung mathematischer Operationen bei ihrer Bearbeitung. Die quantitative Methode setzt voraus, dass soziale Erscheinungen durch Klassifikation oder z. B. Messung erfassbar sind. Das Ziel dieses Verfahrens liegt in der Generierung von Aussagen und seine Stärken in der Generalität und Vergleichbarkeit der Ergebnisse (vgl. Dreier 1997: 69).

Ende der 70er Jahre entstand die qualitative Sozialforschung, die das Verstehen von Verhalten zum Ziel hatte. Es sollten neue komplexe Phänomene behandelt werden, über welche in der bisherigen Forschung noch keine oder nur geringe Erkenntnisse vorliegen. Jedoch stehen nach Mayring (vgl. 2010) die beiden Methoden nicht in Konkurrenz, weil eine wissenschaftliche Analyse am Anfang immer qualitativ ist (vgl. Mayring 2010: 20). Dies ist notwendig, um festzustellen, was ein Gegenstand der Untersuchung ist. Erst danach kann quantitativ vorgegangen werden. Quantitatives Vorgehen setzt auch voraus, dass qualitativ vorgegangen werden muss (vgl. Mayring 2010: 21), indem die Zahlen analysiert werden.

> „Zahlen sprechen niemals für sich selbst. Sie müssen immer interpretiert werden (…) – Dies sind wiederum qualitative Analyseschritte“ (Mayring 2010: 21).

Daraus ergibt sich, dass qualitative und quantitative Analyse eigentlich gar nicht „sauber zu trennen sind“ (http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110 Zugriff: 03.02.2013). Ihre Kombination bzw. Integration kann verschiedene Gewinne, und zwar für beide Seiten, haben. Durch Einbezug qualitativer Analysestrategien gewinnt quantitative Forschung an Offenheit und damit auch an Alltagsnähe. Für die qualitativ orientierte Forschung bedeutet der Einsatz quantitativer Elemente eine bessere Transparenz des angestrebten Verfahrens.

7.3 Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode

Die vorliegende Untersuchung hat einen analytischen Charakter. Es soll eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt werden. Sie hat das Vornehmen einer Kategorisierung und Strukturierung des Forschungsfeldes nach folgend vorgestellten Kategorien zum Ziel.

Die Vorgehensweise dieser Arbeit stützt sich auf das Ablaufschema der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Diese Methode wurde gewählt, da es aufgrund der Vielschichtigkeit und Komplexität des zu untersuchenden Materials erforderlich war, eine Form auszusuchen, die die angestrebten Anforderungen erfüllt. Durch die Orientierung an diesem qualitativen Instrument wird es möglich, die Ziele zu erreichen.

Um diese Entscheidung zu begründen, wird im nächstfolgenden Abschnitt kurz das Wesentliche der Methode dargestellt.

Die Inhaltsanalyse zielt auf eine systematische Bearbeitung des Materials, welches aus irgendeiner Art von Kommunikation (Sprache, Musik, Bilder) stammt (vgl. Mayring 2010: 11) und zielt vor allem auf die Reduktion des Materials (vgl. Mayring 1997: 212). Diese Reduktion soll durch ein Kategoriensystem erfolgen, das nicht im Vorhinein, sondern an das Material herangetragen wird (vgl. Mayring 1997: 212). Diese Inhaltsanalyse stellt keine Hypothesen auf, die bestätigt oder widerlegt werden sollten, sondern bleibt auf der Forschungsfragenebene. Sie eignet sich besonders für die Analyse kleiner Stichproben und orientiert sich eher an Einzelfällen.

Die Stärken dieser Methode liegen darin, dass sie leicht nachvollziehbar, erlernbar, objektiv und auf andere Fragestellungen übertragbar ist. Die entwickelten Analysekriterien können während der Analyse ergänzt werden. Da Mayring den Gegensatz „qualitativ - quantitativ“ überwindet, können auch größere Materialmengen dadurch gut verarbeitet werden, dass beide Analysentechniken vorgenommen werden können, sofern sie angestrebt sind (vgl. Mayring 2010: 20).

Die Hauptziele der Inhaltsanalyse definiert Mayring (vgl. 2010: 13) wie folgt:

- Kommunikation analysieren,
- fixierte Kommunikation analysieren,
- dabei systematisch vorgehen,
- dabei also regelgeleitet vorgehen,

- dabei auch theoriegeleitet vorgehen und
- das Ziel verfolgen, Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen.

Im Wesentlichen werden drei Grundtechniken der qualitativen Inhaltsanalyse dargelegt: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Es wird im Weiteren (Siehe: Kapitel 7.3 Punkt 8) auf die Techniken näher eingegangen.

Inhaltsanalytische Vorgehensweise ermöglicht einerseits eine gute Orientierung, um die breite Vielfalt des Forschungsgegenstandes angemessen zu erfassen und zu interpretieren. Andererseits wird dadurch eine logisch aufgebaute und strukturierte Vorgehensweise für die Untersuchung der Fragestellung dieser Arbeit angeboten.

Um die angestrebten Ziele erreichen zu können, sollten bestimmte Aspekte aus dem vorhandenen Material herausgefiltert werden, um im Weiteren einen Querschnitt unter vorher formulierten Analysekriterien zu ermöglichen (vgl. Mayring 2010: 65).

Die wesentlichen Inhalte, die für den Forschungsprozess von Bedeutung sind, sollen so herausgestellt werden, dass die gesamte Fülle des Textmaterials nicht einbezogen werden muss.

Zur Reduzierung des Datenmaterials wird das Verwenden von Kategorien in dem Kriterienkatalog angewandt. Durch einen Kategorienkatalog werden diejenigen Aspekte festgelegt, die herausgefiltert werden sollen (vgl. Mayring 2010).

Um das Handeln innerhalb der Untersuchung nachvollziehen zu können, wird im Folgenden der Auswertungsprozess in seinen einzelnen Schritten kurz umrissen. Ein allgemeines Ablaufmodell, das für diese inhaltsanalytische Vorgehensweise von Mayring entwickelt wurde, besteht aus neun Stufen:

1. Festlegung des auszuwertenden Datenmaterials

In der ersten Stufe wird festgelegt, welches Material zu verwenden und auszuwerten ist. Es „muss definiert werden, welches Material der Analyse zugrunde liegen soll“ (Mayring 2010: 52). Im Rahmen dieser Arbeit sind alle 19 Filmdidaktisierungen des Österreich Instituts grob auszuwerten, mit besonderer Berücksichtig der Didaktisierung des Filmes von Doris Dörrie „Kirschblüten – Hanami“, die von Clara Aimée Toth erstellt wurde. Der Schritt setzt voraus, dass in vielen Fällen „eine Auswahl aus einer größeren Materialmenge“ getroffen wird

(Mayring 2010: 53), wie in diesem Fall, also der Auswahl der Filmdidaktisierung, die zur Auswertung herangezogen wird.

2. Analyse der Entstehungssituation der Daten

In der zweiten Stufe geht es um die Bedingungen, unter welchen das Material entstanden ist, also um die konkreten Entstehungszusammenhänge sowie ihren soziokulturellen Hintergrund. Von Bedeutung sind hier der Verfasser bzw. die an der Produktion des Materials beteiligten Personen sowie ihr emotionaler, kognitiver Handlungshintergrund und das Interesse, welches dem Datenmaterial zugrunde lag. Im Weiteren wird auch die Zielgruppe, für welche das Material verfasst wurde, berücksichtigt. Da sich dieser Punkt hauptsächlich auf die Entstehungssituation der qualitativen Interviews bezieht, lassen sich nicht alle von Mayring aufgelisteten Punkte in die Arbeit einbringen. Für diese Arbeit wird nur auf die Zielgruppe eingegangen, in deren Richtung die Didaktisierung verfasst wurde. Dies sind junge und erwachsene Lernende ab Niveau B1.

3. Formale Charakterisierung des Materials

In dieser Stufe wird beschrieben, in welcher Form das Material vorliegt. Die Inhaltsanalyse erfolgt auf der Grundlage eines niedergeschriebenen Textes, der aber nicht vom Autor verfasst sein muss. Gesprochene – meist auf Tonband aufgenommene - Texte müssen transkribiert werden. Da das Material durch den Prozess verändert werden kann, sind gewisse Protokollierungsregeln genau festzulegen. Der Gegenstand dieser Arbeit sind Filmdidaktisierungen, die in Form von niedergeschriebenen Texten vorliegen, was den Regeln der formalen Charakterisierung entspricht.

4. Richtung der Analyse

Im vierten Schritt legt Mayring mit der Richtung der Analyse - hinsichtlich der ausgewählten Texte - fest, „was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte“ (Mayring 2010: 56). Es muss entschieden werden, worauf man sich bei der Analyse beziehen will (z. B. auf den Gegenstand selbst oder auf die Wirkung des Empfängers.) Die Analyse kann diverse Schwerpunkte haben. Der Schwerpunkt der -in dieser Arbeit- durchzuführenden Analyse ist das Erkennen und Darstellen des Potenzials der Filmdidaktisierungen.

Dieses wird im nächsten Punkt theoriegeleitet weiter differenziert.

5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

In diesem Zusammenhang ist für Mayring relevant, dass die Analyse „einer präzisen theoretisch begründeten inhaltlichen Fragestellung folgt“ (Mayring 2010: 57). Das heißt, dass die Fragestellung der Analyse klar sein und theoriegeleitet durchgeführt werden soll.

Die systematische und ausführliche Darstellung des Potenzials von Filmen - die die Grundlage der Untersuchung bildet - mit den im ersten Teil bearbeiteten Filmeinsatzmöglichkeiten dient der Explizierung und Differenzierung der Fragestellung dieser Arbeit. Im zweiten Teil dieser Arbeit wird der Versuch unternommen, einen differenzierten Überblick über die Übungstypologie mit der Berücksichtigung der Metaebene, also ihrer Ziele und Wirkung, zu erstellen. Die beiden vorausgehenden Teile bilden die Grundlage für die im dritten Teil untersuchte und analysierte Filmdidaktisierung. Eine kritische Bewertung schließt sich an diesen Teil an und damit die Arbeit ab.

6. Bestimmung der dazupassenden Analysetechnik

In diesem Schritt wird über die analytische Vorgehensweise entschieden. Mayring (vgl. 2010: 65) unterscheidet grundlegend zwischen drei Grundformen der qualitativen Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für diese Untersuchung wurde konkret die strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, die im Weiteren genauer umschrieben wird.

7. Definition der Analyseeinheiten

In diesem Schritt werden die entsprechenden Textteile, die ausgewertet werden sollen, bestimmt. Im Rahmen dieser Arbeit konzentriert sich der Punkt auf die Kennzeichnung und Beschreibung besonders relevanter Textteile des ausgewählten und zu untersuchenden Datenmaterials.

8. Analyseschritte gemäß Ablaufmodell mittels Kategoriensystem

In dem achten -vorletzten Schritt wird die eigentliche Analyse durchgeführt. Es gibt drei grundlegende qualitative inhaltsanalytische Analyseverfahren: Die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung (vgl. Mayring 2010: 63 - 110).

Zusammenfassung: Ziel der Analyse ist die Reduzierung des vorliegenden Materials durch durchgeführte Abstraktionen auf ein überschaubares Maß, ohne dabei wesentliche Inhalte zu verlieren. Durch Auslassungen, Generalisierungen, oder Selektionen und Bündelungen wird ein überschaubares Korpus geschaffen. Da sich eine zusammenfassende Inhaltsanalyse vor allem dann anbietet, wenn die inhaltliche Ebene des Materials zu untersuchen ist und nicht eine genaue Analyse der Bestandteile des Forschungsmaterials zum Ziel hat, wurde diese Vorgehensweise für die vorliegende Arbeit nicht gewählt.

Explikation: Zu einzelnen Textstellen oder Sachzusammenhängen, die interpretationsbedürftig sind, ist ein zusätzliches Material heranzutragen, um diese genauer zu untersuchen, zu erläutern und zu explizieren. Damit wird besseres Verständnis geschaffen und im Gegensatz zur Zusammenfassung wird das bestehende Material erweitert. Da die hermeneutische Interpretation nicht das Ziel dieser Arbeit ist, wurde auf diese Vorgehensweise bei dem Analyseverfahren keine Rücksicht genommen.

Die Strukturierung wird von Mayring die „wohl zentralste inhaltsanalytische Technik“ (Mayring 2010: 92) genannt, mit dem Ziel, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (Mayring/Gläser-Zikuda 1995: 76), indem entweder durch festgelegte Kategorien ein Querschnitt durch das Material erfolgt, oder das Material aufgrund unterschiedlicher Kategorien bewertet wird. Mayring unterscheidet in der Technik der Strukturierung zwischen vier Formen: Der formalen, der inhaltlichen, der typisierenden und der skalierenden Strukturierung (vgl. Mayring 2010: 94), wobei für die vorliegende Untersuchung nur zwei der Untergruppen relevant sind. Zum einen die formale, und zum anderen die typisierende Strukturierung. Die formale Strukturierung soll eine innere Struktur herausfiltern lassen (vgl. Mayring 2010: 66), was für diese Arbeit von großer Bedeutung ist, da der Aufbau der Didaktisierungen untersucht werden soll. Die typisierende Strukturierung setzt voraus, dass nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material gesucht wird, um sie im Weiteren genauer zu beschreiben. Es scheint dem Punkt entsprechend zu sein, den Verlauf der Didaktisierung mit besonderer Berücksichtigung der vorgeschlagenen Übungen zu verfolgen.

Die vier Versionen der Strukturierung erfordern zuerst ein Kategoriensystem zu erstellen**.** Es müssen aus dem Text betreffende Stellen mit den Kategorien in Verbindung gebracht werden, um so die jeweilige Kategorie repräsentieren zu können.

9. Zusammenstellung der Ergebnisse und Interpretation in Richtung der Fragestellung

Die letzte Stufe stellt die eigentliche Interpretation dar, in welcher die erworbenen Ergebnisse interpretiert werden müssen. Sie müssen generalisiert werden, damit eine Gesamtdarstellung erreicht werden kann.

Für die Analyse der Didaktisierungen wurde ein Kriterienkatalog entwickelt. Die Auswahl der Inhalte aus dem Textmaterial erfolgte nach Kategorien, die theoriegeleitet festgelegt und großteils aus den Kriterienkatalogen zur Beurteilung von Lehrwerken abgeleitet wurden.

Die Analyse orientiert sich an einem Kriterienraster, bestehend aus fünf Hauptkategorien. Die Kriterien sollen thematisch nach den Forschungsgegenständen untersucht werden. Die erste Kategorie beschäftigt sich mit der „Struktur“ der Didaktisierung(en). In einer zweiten Kategorie sollen die den Kriterien zugrundeliegenden „Ziele und Methoden“ ausfindig gemacht werden. Die dritte vorab definierte Kriteriengruppe soll die „Inhalte“ der Didaktisierung untersuchen, die vorletzte Gruppe beschäftigt sich mit den „Elementen der filmischen Gestaltung“ und die letzte mit den vorgeschlagenen „Übungen und Sozialformen“.

Die eben vorgestellten Kriterien können nach Nawratil/Schönhagen (2008: 338) „im Laufe der Analyse induktiv ergänzt“ werden. Nichtsdestotrotz sind diese bereits formulierten Kategorien für die Durchführung einer systematischen Bearbeitung notwendig. Die Analyse des Quellenmaterials dient jedoch der Erweiterung der Kategorien.

Bei der Entwicklung des Kriterienkatalogs wurden die Kriterienkatalogen zur Beurteilung von Lehrwerken herangezogen. Es wurden folgende Kataloge analysiert: das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (1977/79), der Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien (1997), der Stockholmer Kriterienkatalog (1994) und der Kriterienkatalog zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken (1998).

Das Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache wurde aufgrund seiner Transparenz ausgewählt. Da sich die Analyse von Filmdidaktisierungen von der Analyse von Lehrwerken unterscheidet, konnten nicht alle Punkte übernommen werden.

Dieses Gutachten bewertet die didaktischen Konzeptionen, linguistischen Grundlagen sowie landeskundlichen Faktoren. Relevant für diese Arbeit scheinen vor allem die didaktischen Konzepte zu sein. Da sie sich auch in anderen Kriterienkatalogen wiederfinden, aber nicht so transparent dargestellt sind, wurden sie von diesem Gutachten für unseren Kriterienkatalog adaptiert. „**Lernziele und Methoden**“ bilden einen wichtigen Punkt unserer Analyse. Es wird untersucht, ob überhaupt über Ziele informiert wird und wie dies erfolgt. Da die Arbeit mit Filmen keinen festen Bestandteil des FSU bildet und die Lehrer aufgrund des mangelnden Wissens bzw. der fehlenden Erfahrung das Medium nicht einsetzen, ist es für uns von großer Bedeutung, ob die Didaktisierungen konkrete Hinweise für die Unterrichtsvorbereitung beinhalten. Wird auf die Einsatzmöglichkeiten eingegangen? Wird über Zeitaufwand informiert? Usw. Da man bei verschiedenen Zielgruppen andere Zielsetzungen verfolgt bzw. methodisch anders vorgehen wird, stellen die Zielgruppen und ihr Niveau den nächsten wichtigen Punkt dar. Es muss über die Zielgruppe informiert werden, um zu wissen, wann und wie die Didaktisierung einsetzbar ist.

In dem Mannheimer Gutachten ist ein weiterer für die Arbeit wichtiger Punkt zu finden: die **„Struktur**“. Der generelle Aufbau eines Lehrwerks unterscheidet sich im Wesentlichen von der einer Filmdidaktisierung, vor allem deswegen, da die Filmdidaktisierungen meistens eine Einheit bilden und nicht aus einzelnen Lektionen bestehen. All dies hindert, die Kriterien zu übernehmen. Es wird aber bei der durchzuführenden Analyse auch auf dem Punkt eingegangen, nämlich auf die Struktur der Didaktisierung(en). Dabei wird der generelle Aufbau aller Didaktisierungen untersucht. Ein Inhaltsverzeichnis ermöglicht sich im Text zu orientieren, sowie gewisse Textstelle zu finden. Im Weiteren wird untersucht, wie das Inhaltsverzeichnis aussieht und ob es seine Funktion erfüllt. Dies bildet den nächsten Unterpunkt des Kriterienkatalogs. Der Einsatz einer Filmdidaktisierung setzt voraus, dass mit einem ganzen Film bzw. mit Filmsequenzen gearbeitet wird. Je nachdem kann verschieden vorgegangen werden. Es muss also im Weiteren die Art und Weise, wie der Film präsentiert wird, untersucht werden.

Mit dem Kriterienkatalog zur Beurteilung landeskundlicher Inhalte in Lehrwerken und dem Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen in Gymnasien wurde sich beholfen, den nächsten Punkt des Kriterienkatalogs zu formulieren. **„Inhalte“** bilden einen wichtigen Bestandteil der Filmdidaktisierungen. Darunter sind Landeskunde und interkulturelles Lernen zu verstehen. Da Filme authentische Kulturprodukte sind, welche Situationen und menschliche

Begegnungen veranschaulichen, soll deswegen die Vermittlung der landeskundlichen Inhalte bei dem Einsatz eines Filmes, sowie bei einer Filmdidaktisierung nicht fehlen. Die erste Frage, die gestellt wird, befasst sich damit, ob auf Landeskunde (und auch Interkulturalität) eingegangen wird. Der Interkulturalität werden noch weitere Punkte gewidmet, welche aus den oben genannten Kriterienkatalogen zur Beurteilung von Lehrwerken stammen. Es soll untersucht werden, ob die Lernenden zum Vergleich zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land angeleitet werden sowie, ob es Anstöße zu interkultureller Reflexion gibt.

Der vierte Punkt konnte nicht auf Basis eines anderen Kriterienkatalog entwickelt werden, da er nur bei Filmdidaktisierungen erforderlich ist: **„Elemente der filmischen Gestaltung“.** Es ist zu untersuchen, ob die Elemente filmischer Gestaltungen überhaupt in der Didaktisierung thematisiert werden. Wenn ja, wie wird darüber reflektiert?

Für den letzten ausgewählten Punkt wurde sich mit allen früher genannten Kriterienkatalogen beholfen sowie mit dem Stockholmer Kriterienkatalog, in dem die **„Aufgaben und Übungen“** einen wesentlichen Bestandteil bilden. Da die Analyse der Filmdidaktisierung nicht so detailliert verläuft wie die von Lehrwerken, wird hier nur darauf eingegangen, ob die vorgeschlagenen Aufgaben für die Phasen „vor-“, „während-“ und „nach dem Sehen“ passend gewählt wurden und welche Fertigkeiten dabei trainiert werden. Der Punkt lässt sich in dem erstgenannten „Mannheimer Gutachten“ finden. Die fünfte Kategorie wird noch um **„Sozialformen“** ergänzt. Es ist zu untersuchen, welche vorkommen: Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.

Für die Beurteilung und Analyse der Filmdidaktisierungen kann man verschiedene Kriterien heranziehen. Es wurde begründet, aus welchem Grund diverse Punkte ausgewählt wurden. Der Kriterienkatalog stellt sie noch einmal in einer Übersicht dar.

7.4 Kriterienkatalog

1. Struktur

   1.1. Genereller Aufbau (Wie sind die Didaktisierungen aufgebaut?)

   1.2. Wie sieht das Inhaltsverzeichnis aus? (übersichtlich/nicht übersichtlich, informativ/nicht informativ)

   1.3. Wie wird der Film präsentiert? (in voller Länge, in Abschnitten?)

2. Ziele und Methoden

   2.1. Wird über Ziele informiert?

   2.2. Gibt es konkrete Hinweise (z. B. Zeitaufwand, Einsatzmöglichkeiten) für die Unterrichtsvorbereitung? Welche?

   2.3. Gibt es Angaben zu Zielgruppe/Niveau?

3. Inhalte

   3.1. Wird auf landeskundliche Inhalte eingegangen?

   3.2. Werden Lernende zum Vergleich zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land angeleitet? Wodurch?

   3.3. Gibt es Anstöße zu interkultureller Reflexion?

4. Elemente der filmischen Gestaltung

   4.1. Gibt es Aufgaben zur filmischen Gestaltung?

   4.2. Wird über Kameraeinstellungen/Perspektive/Einstellungsgröße reflektiert?

   4.3. Wird auf andere außersprachliche Elemente (wie Musik) eingegangen? Wie?

5. Aufgaben und Sozialformen

   5.1. Werden die Aufgaben der Phasen „vor-“, „während-“ und „nach dem Sehen“ passend gewählt.

   5.2. Welche Fertigkeiten werden dabei trainiert?

   5.3. Welche Sozialformen kommen vor?

7.5 Fallauswahl

Wie bereits erwähnt, orientiert sich die Untersuchung an den Analyseschritten von Mayring (vgl. 2010). In einem ersten Schritt wurden bereits der Forschungsstand und die Forschungsziele definiert. Im zweiten Schritt wurde ein Kriterienkatalog (siehe: Kapitel 7.4) abgeleitet. Die Auswahl des zu untersuchenden Materials wird als dritter Schritt beschrieben.

Die Auswahl orientiert sich auf eine theoriegeleitete Fallauswahl. Eine repräsentative Stichprobe lässt sich aufgrund der Heterogenität der Materialien nicht erstellen und dadurch wird die Durchführung eines repräsentativen Querschnitts unmöglich. (vgl. Nawratil/Schönhagen 2008: 338). Vielmehr sollen die für die Analyse relevanten Merkmale möglichst vielfältig im Untersuchungsmaterial vertreten sein. Dafür wurde die Didaktisierung des Filmes „Kirschblüten – Hanami“ gewählt. Diese Didaktisierung wurde ausgewählt, weil sie zum einen klar und übersichtlich formuliert wird, was das Nachvollziehen aller für die Analyse relevanten Merkmale ermöglicht, zum anderen bestimmend für das Ziel dieser Arbeit ist, da sich aufgrund dieser Didaktisierung verschiedene methodische Vorgehensweisen erkennen lassen, wodurch die Analyse erfolgt.

Der vierte Analyseschritt betrifft schließlich die Strukturierung des Materials anhand des vorgestellten Kriterienkatalogs. Dem Punkt wird im Folgenden vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt.

8 Analyse der Filmdidaktisierungen des Österreich Institus

8.1 Globalanalyse der Filmdidaktisierungen des Österreich Instituts

Die Didaktisierungen des Österreich Instituts unterscheiden sich vor allem im Umfang, der zwischen 18 („Indien“) und 60 Seiten („Kronen Zeitung“) beträgt, voneinander. Die erste Seite stellt immer das Filmplakat, den Titel des Filmes sowie seinen Regisseur, Produktionsjahr und –land dar. Darunter befinden sich Angaben zu Personen, die die Filme didaktisiert haben, also u. a. die Aufgaben mit ausdrucksfertigen Arbeitsblättern zu den jeweiligen Filmen erstellt haben.

„Filme sind ein komplexes Hör-Seh-Erlebnis. Sie bieten reichere, rasantere und einprägsamere Informationen als Texte und sind für den Unterricht gerade deshalb besonders attraktiv(…)“. Dies lesen wir auf der zweiten Seite der Didaktisierungen, wo die ehemalige Leiterin des Österreich Institut Dr. Brigitte Ortner zu Wort kommt, um alle Didaktisierungsrezipienten zu informieren, wie sich die Arbeit an diesen Materialien in Österreich Institut entwickelt hat und welche Zielsetzung sie mit sich bringt. Auf der nächstfolgenden Seite befindet sich ein Inhaltsverzeichnis, welches den Nutzern ermöglicht, schnell angestrebte Teile der Didaktisierung zu finden. Aus der Analyse der Didaktisierung sowie des Inhaltsverzeichnisses lässt sich Folgendes entnehmen:

Sie bestehen aus 3 Teilen. Der erste Teil bezieht sich auf den Film, in dem auf Anmerkungen für KursleiterInnen, Produktionsangaben sowie Inhalt und Hintergrundinfos eingegangen wird.

In den Anmerkungen für KursleiterInnen wird die Zielgruppe bestimmt. Darunter ist zu verstehen, für welche Altersgruppe folgende Filme geeignet sind (meistens sind das Jugendliche und Erwachsene) sowie über welche Niveaustufe sie verfügen sollen, um den Film und die zu ihm vorbereiteten Aufgaben nachvollziehen zu können. Im Weiteren werden die Themen aufgelistet, die in den Filmen vorkommen.

In den meisten Didaktisierungen lassen sich didaktische und sprachliche Hinweise finden. Es gibt wahrscheinlich kein Muster, nach dem sie formuliert werden sollten, da sie sich stark voneinander unterscheiden. Didaktische Hinweise begrenzen sich oft auf die Form der Präsentation des Filmes, in der Informationen vorkommen, ob der Film in voller Länge oder in Sequenzen präsentiert werden soll. Falls einige Filmabschnitte für den Einsatz im FSU

geeignet sind, wird darauf hingewiesen und zwar mit der Angabe der Szenen bzw. Sequenzen, auf welche keinesfalls verzichtet werden sollte, bzw. auf welche verzichtet werden könnte. Es wird auch auf die Möglichkeit der Übertragbarkeit der Aktivitäten anderer Filmsequenzen (z. B. „Volver la vista“) oder das Abraten vor der Überdidaktisierung, die durch den Einsatz von allen vorgeschlagenen Aktivitäten erfolgen könnte (z. B. „Tafelspitz“), eingegangen.

„Kirschblüten-Hanami“ und „Plastic Planet“ weisen darauf hin, auf welche Aktivitäten nicht verzichtet werden sollte, da sie „das Grundgerüst dieser Didaktisierung bilden“. Es werden öfters Szenen vorgeschlagen, auf deren Präsentation man sich beschränken könnte, ohne den ganzen Film präsentieren zu müssen. Der Festlegung von (Lern-)Zielen wird wenig Beachtung gewidmet. Sie ist nur in zwei Formulierungen von didaktischen Hinweisen vorhanden, in: „Indien“ und „Der Dritte Mann“. Dagegen findet man in vier Didaktisierungen keine didaktischen Ratschläge („Good Bye, Lenin“, „Das Fest des Huhnes“, „Ödipussi“ und „Kirschblüten Hanami“).

Die sprachlichen Hinweise mühen sich mit dem Problem ab, ob das Erschließen der Filmsprache keine große Hürde für die Lernenden darstellt, also ob sie leicht verständlich und gut nachvollziehbar ist. Unter diesem Punkt können Informationen gefunden werden, in welcher Sprache Filmdialoge gespielt und ob deutsche Untertitel zur Verfügung gestellt werden, die eingesetzt werden könnten. Falls die Filmsprache umgangssprachlich oder dialektal gefärbt ist, wird darauf aufmerksam gemacht. Darüber hinaus informiert „Indien“ explizit über paralinguistischen und nonverbalen Faktoren, die das Hör-Sehverstehen des Filmes beeinflussen. Vier Filmdidaktisierungen des Österreich Instituts verfügen über keine sprachlichen Hinweise.

Den weiteren Punkt dieses Teils stellen Produktionsangaben, also das Auflisten von Personen, die für Regie, Drehbuch, Kamera, Originalmusik oder Ausstattung verantwortlich sind, dar. Falls ein Film ausgezeichnet wurde, wird die Art des Preises genannt. Neben Produktionsangaben kommen in einigen Didaktisierungen auch technische Angaben, Drehort und –zeit vor.

Als „Inhalt“ wird der nächste Punkt genannt, in dem die Zusammenfassung des Filmes vorkommt. In den meisten Fällen reicht es, diese Informationen genau durchzulesen, um sich mit dem Filminhalt gut auszukennen. Es wird aber vorgeschlagen, sich den Film vor der Präsentation im Klassenraum anzusehen. Darauf wird Nachdruck in didaktischen Hinweisen

gelegt (z. B. „Nordrand“: „Der oder die KL[5] soll sich den Film zunächst als Ganzes anschauen, um entscheiden zu können, ob der Film in der aktuellen Gruppensituation für die KT annehmbar ist“). Das Wissen zum Film kann man anhand von Hintergrundinfos ergänzen, die die Vorteile des Filmes thematisieren sowie viele interessante Neuigkeiten erhalten und auch im Unterricht kurz erwähnt werden könnten, um das Interesse der Lernenden am Film zu gewinnen. Dieser Teil endet entweder mit den Angaben zu Hintergrundinformationen oder mit einer Übersicht der Sequenzen, bzw. der DVD-Kapitel.

Der Mittelteil beschäftigt sich mit den Aktivitäten, die zuerst in Form einer Übersicht kurz präsentiert werden, um im Weiteren der Phasen „vor-“, „während-“ und „nach dem Sehen“ zugeschrieben zu werden. Die Zahl der Aufgaben ist von Didaktisierung zu Didaktisierung verschieden und uneinheitlich. Öfters sollten die KursleiterInnen selbst die Entscheidung treffen, ob sie alle Aufgaben einsetzen möchten bzw. können. Es werden oft Aufgaben vorgeschlagen, die fakultativ einsetzbar sind. Die Formulierung der Aktivitäten ist durchsichtig und transparent, was das Nachvollziehen der Arbeitsmethoden ermöglicht. Allen Aktivitäten werden Bezeichnungen vorgegeben, die über die Art der Aufgabe informieren, z.B. „Lückentext“, „Filmkritik“, „Worträtsel“ oder „kreatives Schreiben“. Sie werden umrandet, was einen sauberen Überblick zwischen den folgenden Aktivitäten gewährleistet. In der Aktivitätsbeschreibung wird auf die Verstehensstile eingegangen, indem dem Lehrer klar wird, ob die Lernenden folgenden Text (z. B. einen Dialog) total, selektiv oder global verstehen sollten. Durch diese Formulierung der Aktivitäten wird dem Kursleiter deutlich, worin die Aufgabe besteht. Als Beispiel wird im Folgenden die erste Aktivität der Filmdidaktisierung „Kirchblüten Hanami“ dargestellt. Sie heißt:

Familienbild.	Typisches Familienbild gemeinsam darstellen.

Falls der Lehrer die genauere Beschreibung dieser Aktivität gelesen hat, reicht es ihm, die Überschrift zu lesen, um sich mit dieser Aktivität auszukennen. Viele Aufgaben geben dem Lehrer die Wahlmöglichkeit und bieten verschiedene Einsatzvarianten an. In einigen Didaktisierungen wurden schon in diesem Teil Lösungen der beschriebenen Aufgaben

[5] In der vorliegenden Arbeit werden zur besseren Lesbarkeit folgende Abkürzungen verwendet: KL (der/die KursleiterIn) und KT (der/die KursteilnehmerIn).

vorgegeben[6]. Die Kurzfassung der Aktivitäten wird in einigen Fällen mit Fragen und Hinweisen ergänzt, die dem Lehrer den Einsatz des Filmes und die Moderation der Stunde erleichtern.

Im Weiteren beinhaltet dieser Teil „Literaturhinweise und Bildnachweis“. Es werden vor allem Internetseiten aufgelistet. Unter „Kaufhinweis“ bekommt man Informationen über Preis und Bezugsmöglichkeiten der Filme zu den jeweiligen Didaktisierungen.

„Anhang“ stellt den dritten Teil der Didaktisierungen dar. Er besteht aus Arbeitsblättern und vorbereiteten Lösungen. Dies ist der umfangreichste Teil der Didaktisierungen und beträgt durchschnittlich 50-60 % des Gesamtumfangs.

8.2 Beschreibung und Analyse der Filmdidaktisierung „Kirschblüten – Hanami“

In folgender Beschreibung werden alle fünf Kategorien des Kriterienkataloges (siehe: Kap 7.4) vertreten sein. Die Analyse dieser Punkte: „Struktur“, „Ziele und Methoden“, „Inhalte“, „Elemente der filmischen Gestaltung“ und „Aufgaben und Sozialformen“ erfordert eine Beschreibung der in der Didaktisierung vorgeschlagenen Aktivitäten, damit die Analyse bedeutsam sein kann. Dieses Verfahrens hat zum Ziel, einen Überblick über diese Didaktisierung zu gewährleisten und eine Basis für die weitere kritische Analyse zu schaffen.

8.2.1 Struktur

Der Aufbau dieser Didaktisierung unterscheidet sich nicht von jenen der anderen. Die meisten im Inhaltsverzeichnis aufgelisteten Punkte (Anmerkungen für KusleiterInnen: Zielgruppe, Niveau, Themen, Hinweise sprachlich, Hinweise didaktisch; Produktionsangaben, Inhalt, Hintergrundinfos, Sequenzprotokoll, Übersicht Aktivitäten, Beschreibung der Aktivitäten, Literaturhinweise und Bildnachweis, sowie Kaufhinweis) werden eingehalten.

Diese Didaktisierung richtet sich an jugendliche und erwachsene Lernende des Niveaus B1. Die Autorin weist darauf hin, dass sich einige Aktivitäten auf niedrigerem Niveau einsetzen

[6] Die meisten Lösungen befinden sich aber im dritten Teil der Didaktisierung: im Anhang.

lassen. Die Themen, die im Film vorkommen und durch vorgeschlagene Aktivitäten berücksichtigt werden, sind: Familie, Beziehungen, Rollen, Liebe, Freundschaft, Veränderung, Entwicklung, Vergänglichkeit, Lebensträume und fremde Kulturen.

Unter „Hinweise sprachlich“ ist die Information zu finden, dass im Film außer Deutsch auch Englisch gesprochen wird. Für die Didaktisierung wurden aber nur die Szenen in deutscher Sprache gewählt. Die Filmsprache ist teilweise dialektal gefärbt. Die Autorin betont jedoch, dass durch aussagekräftige Bilder die Dialoge ganzheitlich und durch mehrmaliges Sehen Wort für Wort verstanden werden.

Im Weiteren folgen die Produktionsangaben, die Zusammenfassung des Filmes (Inhalt) sowie die Hintergrundinfos.

Das Sequenzprotokoll informiert, auf welche Filmsequenzen in dieser Didaktisierung eingegangen wird. Daraus kann man entnehmen, dass sich die Filmdidaktisierung mit vier kurzen Filmabschnitten beschäftigen wird, wobei der erste wiederholt wird. Es wurden nur kurze Sequenzen gewählt, die längste (Sequenz 1) dauert ungefähr zwölf Minuten, die kürzeste (Sequenz 3) dagegen nur eine. Die zwei übrigen: fünf bis sechs Minuten.

Eine grobe Information sowie eine Kurzbeschreibung zu den vorgeschlagenen Aktivitäten finden wir unter „Übersicht Aktivitäten“, dem nächsten Punkt der Didaktisierung. Insgesamt sind 15 Aktivitäten vorgeschlagen, auf sechs (Akt. 2, 8, 10, 12, 14 und 15) kann eventuell verzichtet werden.

Die Autorin schlägt drei Aktivitäten vor dem Sehen, sechs während des Sehens und zwei (auf beide kann verzichtet werden) nach dem Sehen vor. Zum Einsatz der anderen finden wir an diesem Platz keine Informationen.

Im Weiteren folgt die genaue Beschreibung der Aktivitäten, die den Phasen vor, während und nach dem Sehen zugeordnet wurden. Diesem Punkt ist das Kapitel 8.2.2 gewidmet.

Nach dem umfangreichen Teil „Beschreibung der Aktivitäten“ befinden sich in dieser Didaktisierung Literaturhinweise und Bildnachweise sowie der Hinweis zu Kauf- und Bestellungsmöglichkeiten aller Didaktisierungen (Kaufhinweis).

Im letzten Teil der Didaktisierung liegen „Unterrichtsideen in Form von kopierfähigen Arbeitsblättern“ zu den jeweiligen Aktivitäten vor.

8.2.2 Beschreibung der Aktivitäten

Der methodische Ablauf des Unterrichts wird durch 15 Arbeitsblätter dreischrittig gegliedert:

1) Aktivitäten „vor dem Sehen“ (Aktivitäten 1-3)
2) Aktivitäten „während des Sehens“ (Aktivitäten 4-14)
3) Aktivitäten „nach dem Sehen“ (Aktivitäten 14a-15)

Zum besseren Verständnis der Filmdidaktisierung wird an dieser Stelle eine Übersicht zu den Aktivitäten und Arbeitsblättern gegeben.

8.2.2.1 Vor dem Sehen

Im Fall dieser Didaktisierung werden drei Übungen vor dem Sehen vorgeschlagen, wobei auf die erste und dritte Aktivität nicht verzichtet werden soll.

Aktivität 1

Die erste kreativ-produktive Aufgabenstellung setzt sich mit dem Thema „Familie“ auseinander. Diese Aufgabe eignet sich besonders für herkunftsheterogene Gruppen, da interkulturelle Unterschiede thematisiert werden sollen. Diese Aufgabe erfolgt in (Klein-) Gruppen und ermöglicht jedem/r KursteilnehmerIn die Auseinandersetzung mit dem Thema (siehe: Kapitel: 8.2.6). Die Lernenden sollen sich überlegen und in Gruppen besprechen, wie eine „typische“ Familie in ihrem Herkunftsland aussieht, um sie im Weiteren zu zeichnen. Der Aufgabe folgt ein pantomimisches Rollenspiel. Die Lernenden sollen das für ihr Herkunftsland typische Familienbild darstellen, wobei die anderen Kursteilnehmer versuchen, es zu beschreiben und zu interpretieren. Anschließend wird darauf eingegangen, wie das Familienbild im jeweiligen Land aussieht.

Die Aktivität steht ganz im Sinne des dramapädagogischen Unterrichts und weist mehrere Vorteile auf. Gemäß Gerdes (vgl. 2000) spricht das ganzheitliche Lernen alle motorischen, affektiven und kognitiven Bereiche des Menschen an und fordert nicht nur die Kommunikation in der Fremdsprache, sondern auch die Entwicklung der Persönlichkeit in

Richtung Handlungsfertigkeit in der Fremd-/Zweitsprache. In den letzten Jahren hat der Fremdsprachenunterricht eine Abkehr von reiner Wissensvermittlung und eine Hinwendung zu einzelnen Fähigkeiten und Fertigkeiten erfahren, die insbesondere dann gefördert werden können, wenn der Unterricht die Möglichkeit der Begegnung und Handlung (vgl. Dufeu/ Dufeu/Feldhendler 1993) bietet, indem die Lernenden Schritt für Schritt die Sprache in verschiedenen Situationen erleben und erfahren, wobei Sprache, Gestik, Mimik und Raum miteinander verschmolzen werden (vgl. Mairose-Parovsky 1995).

Der Einsatz dieser Aktivität ermöglicht, verschiedene Lerntypen anzusprechen: den visuell-verbalen Typ durch das Arbeitsblatt, den auditiv-verbalen durch das Plenumgespräch, den auditiv-kommunikativen Typ durch die Gruppendiskussion und den haptisch-motorischen Lerntyp durch das pantomimische Rollenspiel. Diese Aufgabe aktiviert alle Lernenden und regt sie dazu an, die eigene Kultur zu reflektieren und mit anderen zu vergleichen.

Problematisch erweist sich der Einsatz dieser Aktivität in herkunftshomogenen Gruppen, die im DaF-Unterricht (außer im deutschsprachigen Raum) keine Seltenheit darstellen. Aufgrund der Homogenität der Gruppe lassen sich ein interkultureller Vergleich und eine interkulturelle Reflexion nicht durchführen. Der Austausch der Meinungen der KursteilnehmerInnen wird dadurch beschränkt, dass kein Interesse entsteht, ähnliche Familienbilder miteinander zu vergleichen. Sinnvoll wäre, eine Variante dieser Aktivität für herkunftshomogene Gruppen vorzuschlagen, damit auch in solchen Gruppen auf dieses Thema sensibilisiert werden könnte.

Aktivität 2

Die zweite Aktivität, auf die eventuell verzichtet werden könnte, ist ein Assoziogramm. Die Form, die angewandt wird, unterscheidet sich von dem typischen Assoziogramm: Wortigel (und ähnelt einer typischen Bildbeschreibung), da die Lernenden statt eines Wortes ein Szenenbild erhalten, welches sie beschreiben sollen. Der/Die LehrerIn soll diese Aktivität durch Impulsfragen steuern, die sich auf dem Arbeitsblatt befinden (sie stehen nur dem/der LehrerIn zur Verfügung).

Bilder haben das Potenzial, dass sie durch ihre Offenheit zahlreiche Interpretationen ermöglichen (siehe Kapitel 4.3) und die Lernenden zur Diskussion anregen. Da das Bild mehrere Protagonisten des Films zeigt und eine aussagekräftige Szene darstellt, lassen sich Hypothesen über Familienkonstellationen und zum Inhalt des Filmes stellen.

Aus der Analyse der Impulsfragen ergibt sich, dass sie sich eher auf das Äußere der Protagonisten (Wer ist auf dem Foto abgebildet? Wo befinden sich die Leute? Wie sind sie angezogen? Warum sind sie so gekleidet?) und den Film (Wie alt ist der Film? Wo spielt er? Wann spielt er?) beziehen. Je nach dem Ziel, welches der/die LehrerIn anstrebt, soll er/sie mehr Zeit den jeweiligen Themen widmen, d. h., sollte über Familienkonstellationen diskutiert werden, ist es ratsam, das Gespräch in diese Richtung zu steuern.

Die Besprechung dieses Bildes und die Bearbeitung dieser Fragen sollen die Lernenden auf die (aktive) Rezeption des Filmes vorbereiten.

Aktivität 3

Ein Lückentext als Form einer geschlossenen, sprachanalytischen Übung (vgl. Kapitel 5.2) erweist sich als die letzte Aktivität, die vor dem Sehen eingesetzt werden soll. Diese Einstiegsform eignet sich besonders gut, um den Plot des Filmes zu entschlüsseln. Anhand der Aktivität wird die filmische Handlung erarbeitet. Die Lernenden bekommen den Klappentext der DVD mit Lücken. Zu ergänzen sind nur Verben, wobei auf ihre korrekte Form geachtet werden sollte (sie müssen konjugiert werden). Alle Sätze stehen im Präsens. Es kann also davon ausgegangen werden, dass das Ziel dieser Aktivität (das nicht formuliert wurde) die Übung der Konjugation der Verben ist. Burger (vgl. 1995: 602) weist darauf hin, dass bei sprachanalytischen Aktivitäten bestimmte grammatikalische Strukturen im Vordergrund stehen können.

Die Realisierung dieser Aufgabe ist nur möglich, wenn die KursteilnehmerInnen den Text verstehen. Das globale Leseverstehen kann also das Grobziel dieser Aufgabe sein.

8.2.2.2 Während des Sehens

Aktivität 4

Auf die oben beschriebenen Übungen folgt das Ansehen der ersten Filmsequenz. Die erste Aktivität, die während des Sehens erfolgt, orientiert sich am globalen Verstehen der Sequenz. Die Lernenden bekommen keine sprachliche Aufgabe, die sie während des ersten Sehens bewältigen müssen. Sie sollen sich diese Sequenz ansehen und global verstehen. Erst danach wird ein Arbeitsblatt zum Hören und Sehen ausgehändigt, das während des zweiten Sehens

ergänzt werden soll. Die Lernenden sollen Notizen zu Personen und Orten, die im Film vorkommen, anfertigen und dadurch mit ihnen vertraut werden.

Jene Aufgabe lässt sich in dieser Phase gut einsetzen, weil sie von der Rezeption des Filmes nicht ablenkt. Dies ist nach Lay (vgl. 2009: 117) die Voraussetzung, die die Aktivitäten während des Sehens erfüllen sollen. Er schlägt auch vor, „Aufgaben arbeitsteilig an kleinere Gruppen zu vergeben". Dies führt zur Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppen und besteht darin, dass sich einzelne Gruppen auf bestimmte Elemente (Person/Ort) konzentrieren. Dies geschieht in der fünften Aktivität.

Aktivität 5

Die Lernenden sind dazu aufgefordert, Gruppen zu bilden und sich innerhalb der Gruppe auf einen/eine Protagonisten/Protagonistin zu konzentrieren, den/die sie im Weiteren beschreiben sollen. Als Hilfestellung bekommen sie Fragen zur jeweiligen Person: zu Hobbys, Charaktereigenschaften oder Beziehungen zu anderen. Sie sollen bei der Beschreibung hilfreich sein und das Bilden von Hypothesen zu einzelnen Protagonisten ermöglichen. Diese Aktivität entspricht der kreativ-produktiven Aufgabenstellung nach Burger (1995).

Relevant ist, dass die Lernenden Hypothesen zu einzelnen Protagonisten aufstellen und über die Szene bzw. Sequenz hinausgehen. Sie sollen bei sich Gefühle gegenüber dem Dargestellten wecken und die Protagonisten beurteilen. Die emotionale Ebene spielt beim Fremdsprachenlernen eine relevante Rolle und soll im Unterricht nicht fehlen (siehe: Kapitel 3.2.3). Auf so eine Aktivität, die das emotionale Potenzial des Filmes ausnutzt, kann eine Aktivität zu filmischen Ausdrucksmitteln aufgebaut werden. Die manipulative Kraft des Mediums kann angesprochen werden und anhand der Besprechung der Filmspezifik kann darauf aufmerksam gemacht werden, welche Funktion und Wirkung die jeweiligen Techniken zum Ziel haben (siehe: Kapitel 2.2.3). Es kann thematisiert werden, warum einige Protagonisten auf die Lernenden angenehm wirken und mit positiven Gefühlen verbunden sind, während die anderen keine Sympathie hervorrufen. Die Auseinandersetzung mit filmspezifischen Ausdrucksmitteln und deren Funktion würde es ermöglichen.

Wichtig ist hierbei, dass die Lernenden zum Austausch der Meinungen aufgefordert werden. Das Repräsentieren verschiedener Standpunkte regt heftige Diskussionen an. Dadurch entsteht die Möglichkeit, die Kommunikationsfähigkeit und den Wortschatz zu trainieren. Das

entspricht einer realen Situation und durch das Einbeziehen eigener Emotionen wird bei den KursteilnehmerInnen die Lust zum Sprechen geweckt.

Die gezielte Beobachtung der Protagonisten hat die Schulung des selektiven Sehens zum Ziel. Der Lernende wird mit Personen aus dem Film und Beziehungen, die zwischen ihnen entstehen, vertraut gemacht, was auf die weitere aktive Rezeption des Filmes zielt.

Aktivität 6

Die nächste vorgeschlagene Aktivität zum Hören und Sehen basiert auch (wie die Aktivität 4 und Aktivität 5) auf der ersten Filmsequenz und strebt eine weitere Schulung des Hör-Sehverstehens an. Den Lernenden wird ein Arbeitsblatt ausgehändigt, auf dem sie diverse Aussagen den einzelnen Personen zuordnen sollen. Die Filmsequenz wird, wenn nötig, mehrmals präsentiert, womit das analytische Sehen und Hören geschult wird.

Die Autorin schlägt vor, die Sequenz mehrmals ansehen zu lassen, was aus mehreren Gründen als sinnvoll zu betrachten ist. Wenn der Filmabschnitt nur einmal präsentiert wird, können die Lernenden überfordert werden und der Aufgabe nicht gewachsen sein. Darum werden sie sie nicht bewältigen können. Auch in der authentischen Kommunikation kommt es dazu, dass einige Textpassagen nicht verstanden werden. Aus dem Grund sollen die Lernenden auch diese Möglichkeit erhalten, vor allem, wenn das analytische und nicht das globale Hör-Sehen trainiert werden soll. Mehrmaliges Hör-Sehen ist notwendig, um die Leerstellen zu füllen und ein vollständiges Bild herzustellen. Nach Leisen (vgl. http://www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/pdf/Strategie10_PhasenSchemata.pdf Zugriff: 07.01.2013) erlaubt dies den Auf- und Ausbau von „Verstehensinseln“ und ermöglicht (falls gewünscht) eine vollständige Textrekonstruktion. All dies trägt zur Schulung des Hör-Sehverstehens bei und lässt die Lernenden ihre Fortschritte erkennen, indem sie die fehlenden Informationen ergänzen bzw. alleine ihre Fehler herausfinden und korrigieren.

Aktivität 7

Diese Aktivität bezieht sich auf die zweite Sequenz, die ohne Ton angesehen werden soll. Währenddessen stellen die Lernenden Hypothesen auf, was Karl zu seiner Schwester über den Besuch ihres Vaters sagen könnte.

Um den Lernenden Impulse zu geben, wird ihnen ein Arbeitsblatt ausgehändigt, auf dem sie verschiedene Satzanfänge finden, die sie vervollständigen sollen. Die Autorin der Filmdidaktisierung merkt an, dass diese Aktivität „recht anspruchsvoll“ ist und nur mit „starken LernerInnengruppen durchgeführt werden“ soll. Sie schlägt einfachere Alternativen für diese Aktivität vor. Die Hypothesen sollen nur mündlich besprochen werden bzw. sollen die Lernenden einen Text ohne Vorgaben schreiben.

Das Sehen einer Filmsequenz ohne Ton führt zu einem intensiveren Sehverstehen, da die Konzentration auf die visuellen Informationen gelenkt wird. Durch diese kreativ-produktive Aufgabenstellung lassen sich Hypothesen über das Gesagte aufstellen und die emotionale Ebene der Lernenden wird angesprochen. Dies lässt unzählige Interpretationsmöglichkeiten zu und regt zum Sprechen und zum Trainieren des Sehverstehens an.

Da die Lernenden dazu aufgefordert werden, vorgegebene Satzanfänge während des Sehens (ohne Ton) zu vervollständigen, erhöht sich der Schwierigkeitsgrad der Aufgabe. Die Aktivität trägt auch zur Übung des Satzbaus bei, denn sie setzt voraus, dass die Lernenden die vorgegebene Struktur einhalten. Die Satzanfänge wurden so formuliert, dass sie die Kreativität der Lernenden nicht einschränken. Im Gegenteil, nur so entsteht eine hervorragende Möglichkeit, in der „dem jeweils individuellen Phantasiepotential sowohl ein neuer Anreiz als auch eine auffällige und besondere Form dargeboten werden (..), damit (...) in der schreibenden Umgestaltung aus ‚Altem‘ Neues entstehen kann“ (Paefgen 1991: 286).

Aktivität 8

Die nächstfolgende Aufgabe zum Hören und Sehen beschäftigt sich mit derselben Szene und demselben Arbeitsblatt, sie wird jedoch nun mit Ton angesehen. Die Szene wird mehrmals gezeigt, was zur Schulung des analytischen Sehens beiträgt. Die KursteilnehmerInnen werden ihre Hypothesen verifizieren und die Sätze auf dem Arbeitsblatt vervollständigen. Diesmal sollen sie mit dem Gehörten übereinstimmen.

Um der Aktivität analytischen Charakter zu verleihen und zur Schulung des analytischen Sehens zu gelangen, schlägt die Autorin vor, zwischen den Filmwiederholungen den Lernenden Zeit für den Informationsaustausch zu geben, d. h., sie sollen ihre Antworten mit den Nachbarn vergleichen. Wird diese Sequenz mehrmals wiederholt, soll der Vergleich in neuer personeller Zusammensetzung erfolgen (vgl. Buttaroni 1998).

Die Aktivität soll auf dem globalen Hör-Sehen aufgebaut werden. In der Didaktisierung fehlt jedoch die Information, wie der Einsatz der Aktivität erfolgt.

Aktivität 9

Die nächste kreativ-produktive Aufgabenstellung setzt sich mit der Schulung der Fertigkeit Schreiben auseinander. Die Lernenden sollen sich in Rudis (Hauptprotagonist) Rolle versetzen, seine Gefühle entdecken und sich ein Ende für die offene Szene ausdenken. Die Autorin überlässt die Lernenden nicht sich selbst und formuliert Hilfsfragen, nach denen sie sich bei der Textproduktion richten können. Sie sollen die Reaktion des Protagonisten erkennen, beschreiben und darauf aufbauend sich eine Fortsetzung der Sequenz ausdenken.

Der weitere Vorteil dieser Aktivität ist die Form, wie sie durchgeführt wird. Die Autorin schlägt Gruppenschreiben vor. Die Lernenden sollen Gruppen bilden, mit jeweils einer/m SchreiberIn pro Gruppe. Alle sollen sich Gedanken machen, wie die Szene weitergeht, um sich auf eine Version zu einigen.

Der Vorteil dieser Aufgabe ist nach Faistauer (vgl. 1997: 172), dass die Lernenden durch das Gruppenschreiben den Prozess des Schreibens reflektieren. Dadurch, dass eine/einer die Rolle des Schreibens übernimmt, während die anderen laut denken, werden alle Lernenden in den Prozess miteinbezogen. Faistauer betont, dass Lernende Schreibaufgaben besser bewältigen, wenn sie in Gruppen schreiben. Dies fördert nicht nur sprachliche, sondern auch soziale Kompetenzen.

Der Aufgabe folgt das Vorlesen dieser Texte und die Sichtung der Szene, diesmal jedoch um ein paar Sekunden erweitert, um die Reaktion des Protagonisten zu sehen.

De Florio-Hansen betont, dass auf die Präsentation der Texte nicht verzichtet werden soll, weil sie der Reflexion über das Geschriebene dient und wiederum Ausgangspunkt für eine weitere Überarbeitung des Textes sein kann (vgl. De Florio-Hansen 2005: 218-230).

Aktivität 10

Die nächste Aktivität folgt dem Sehen der dritten Filmsequenz. Sie deutet die persönliche Entwicklung des Hauptprotagonisten an und bereitet auf das Thema „Freundschaft und (platonische) Liebe“ vor. Die Aktivität zum Hören und Sehen besteht darin, die Szenenbilder in die richtige Reihenfolge zu bringen und für sie passende Titel/Überschriften zu finden.

Im Unterschied zu den vorherigen Aufgaben beschäftigt sich diese mit den inhaltlichen Aspekten des Films. Die Lernenden sollen für Rudis Veränderung sensibilisiert werden. Nach der intensiven Beschäftigung mit der schriftlichen und sprachlichen Anwendung der deutschen Sprache bekommen sie jetzt die Gelegenheit, den Film zu reflektieren und sich in seinen Inhalt zu vertiefen. Danach folgt eine Aufgabe zur Aktivierung und Vertiefung des Wortschatzes zu gewissen Themen. Die Offenheit der Standbilder ermöglicht, diverse Überschriften zu erfinden, die dem Themenfeld „Freundschaft und Liebe" zugeordnet werden können. Dies trägt zur Aktivierung des Wortschatzes bei, der durch den Vergleich mit den Ideen der anderen KursteilnehmerInnen ergänzt werden könnte. Die Ergänzung findet jedoch bei der nächsten Aktivität statt.

Aktivität 11

Auf dem Arbeitsblatt, das die Lernenden bekommen, befinden sich einerseits verschiedene Redewendungen zum Thema: „Liebe und Freundschaft", andererseits ihre Erklärungen. In Einzel- bzw. Paararbeit sollen die Lernenden den Phrasen die richtigen Bedeutungen zuordnen.

Laut der Autorin sollen diese Aktivitäten (Aktivität 10 und 11) während des Sehens erfolgen, es ist jedoch nicht klar, ob die in der Aktivität elf angegebenen Wendungen im Film vorkommen oder als Zusatzwortschatz zum Filmthema eingeführt werden. Auch die Aufstellung der richtigen Reihenfolge (Aktivität 10) sowie die Wortschatzerweiterung empfehlen sich als Aufgaben nach dem Hör-Sehen dieser Filmsequenz. Brandi (vgl. 1996: 15) betont, dass die Phase des Unterrichts *nach dem Sehen* der Verarbeitung und Vertiefung des Gesehenen und Gehörten dient. Es wird dem Film weniger Beachtung geschenkt. Es sollten jedoch nach der Autorin der Filmdidaktisierung solche Aktivitäten durchgeführt werden, die sich weiters mit dem Thema auseinandersetzen (vgl. Kap 5.2.3). Aus diesem Grund sind diese Aktivitäten sinnvoller *nach* dem Sehen statt *während* des Sehens einzusetzen.

Aktivität 12

Diese Aktivität bezieht sich (ähnlich wie die zwei vorherigen) auf die dritte Filmsequenz und soll laut der Autorin während des Sehens angewandt werden. Sie erfolgt in Form eines Rezeptionsgespräches. Mithilfe von Impulsfragen auf dem Arbeitsblatt soll über persönliche Meinungen der Lernenden diskutiert werden. Es wurden mehrere Themen angesprochen, von

denen sich die Lernenden zwei aussuchen sollen, zu welchen sie sich gern äußern würden. Die Autorin der Didaktisierung betont die Relevanz dieses Vorgehens. Sie will nicht, dass die KursteilnehmerInnen das Gefühl haben „(…) zu Persönliches preisgeben zu müssen“. Dies scheint ein wichtiger Punkt zu sein, besonders dann, wenn die Tatsache bewusst wird, dass das, worüber in einem Land diskutiert wird, in einem anderen als Tabu angesehen werden könnte. Sollen die Lernenden Persönliches zum Ausdruck bringen, dann sollen sie die Möglichkeit bekommen, selbst die Themen zu wählen bzw. zu formulieren, zu welchen sie ihre Meinung preisgeben werden.

Aufgrund dieser Aufgabe sollen noch drei Fragen zum Film diskutiert werden. Dieser Diskurs erfolgt erstens in Kleingruppen, im Weiteren auch im Plenum. (Siehe: Kapitel 8.2.6), was infolge der Spezifik dieser Sozialformen als zweckmäßig beurteilt wird.

Aktivität 13

Die letzte Aktivität während des Sehens beruht auf der vierten Sequenz, die „die Veränderung Rudis (…) ins Zentrum“ stellt. Durch das Sehen dieses Abschnittes und den Einsatz des Arbeitsblattes soll die Entwicklung des Protagonisten noch einmal deutlich gemacht werden. Außer Standbilder bekommen die KursteilnehmerInnen verschiedene Wendungen, die ihnen das Realisieren der Aufgabe erleichtern und Impulse für weitere Diskussionen bilden können.

Dieses Rezeptionsgespräch dient der Reflexion des Filmes und zielt auf eine zusammenfassende Diskussion zwischen den Lernenden. Die Bilder sollen Impulse geben, die ihnen passende Filmpassage ins Gedächtnis zu rufen. Diese Aktivität bietet die Möglichkeit zu einer Interpretation und Analyse des Gesehenen und setzt die tiefere Auseinandersetzung mit dem Film voraus. Dieses Verfahren lässt sich an dieser Stelle gut einsetzen, da bereits alle vier von der Autorin gewählten Sequenzen angesehen wurden und als Ganzes betrachtet werden können. Dies ermöglicht, über die einzelnen Szenen hinauszugehen, sie miteinander zu vergleichen, zu interpretieren und Schlussfolgerungen zu ziehen.

8.2.2.3 Nach dem Sehen

Für die Phase des Unterrichts „nach dem Sehen“ wurden drei Aktivitäten vorgesehen. Nach der Autorin kann auf alle drei verzichtet werden.

Aktivität 14

Die erste Aktivität, die nach dem Sehen der vier Filmsequenzen erfolgt, beschäftigt sich mit der Filmkritik. Verschiedene Ausschnitte aus fünf unterschiedlichen Filmkritiken sollen durchgelesen werden und dienen hier als Impuls, den Film noch einmal zu reflektieren. Für die Bewältigung dieser Rezeptionsaufgabe bekommen die KursteilnehmerInnen ein Arbeitsblatt, welches zur Reflexion verschiedener Aspekte anregt und zur Realisierung einer kreativ-produktiven Aufgabenstellung beiträgt. Die Lernenden sollen Notizen zu folgenden Punkten anfertigen:

- Welcher Meinung stimmen Sie am ehesten zu? Warum? Warum nicht?
- Was halten Sie von der schauspielerischen Leistung der DarstellerInnen?
- Können Sie nachvollziehen, warum der Film so erfolgreich war?

Nach Brandi/Helmling (vgl. 1985: 56) lösen Filme bei den Lernenden verschiedene Eindrücke und Emotionen aus. Daran soll angeknüpft werden, damit die KursteilnehmerInnen die Gelegenheit bekommen, ihre persönlichen Meinungen auszudrücken, ihr Urteil abzugeben und damit die Beurteilungskompetenz weiterzuentwickeln (vgl. Kap. 3.2.3).

Durch die Auseinandersetzung mit dem dramaturgischen Aufbau des Filmes sowie durch das Verfassen einer Filmkritik werden analytische Fähigkeiten geschult, indem die Lernenden die Entwicklung einer Handlung verfolgen, sie auf das Wesentliche reduzieren und mit eigenen Worten ausdrücken. So eine Aktivität bietet eine hervorragende Möglichkeit zur Filmanalyse. Die Einführung in die Sprache des Films bzw. die Kategorien der Filmanalyse können thematisiert werden. Leider findet in der vorgeschlagenen Aktivität keine der drei Ebenen der Filmanalyse zur Einstellung (z. B. Einstellungsgröße, Kameraperspektive oder -bewegung), zur Sequenz (Montage, Schritt oder filmischer Raum) sowie zum Film als Text (Genre, Figuren oder Geschehen) statt.

Aktivität 14a

Die nächstfolgende Rezeptionsaufgabe gibt eine Möglichkeit, sich mit einigen Aspekten der Elemente der filmischen Gestaltung vertraut zu machen. Aufgrund von fünf ausgewählten Kriterien sollen die Lernenden den Film noch einmal reflektieren und beurteilen. Die Bewertung erfolgt durch Punktevergabe zu folgenden Punkten: Story/Originalität, Unterhaltung, Spannung, Humor, DarstellerInnen und Gesamt.

Als Ziel dieser Aktivität (wurde nicht formuliert) kann das Reflektieren und Bewusstmachen filmästhetischer Mitteln angesehen werden. Das Sensibilisieren der LernerInnen auf dieser Ebene erfolgt in der Begründung der Punktevergabe und der Analyse des Mediums und regt zu einer Diskussion über das Medium an.

Aktivität 15

Die letzte Aktivität beschäftigt sich mit einem Interview, welches zerschnipselt wird und von den Lernenden in die richtige Reihenfolge gebracht werden soll. Sie erfolgt zuerst in Zweiergruppen, nachfolgende Besprechung des Interviews in größeren Gruppen.

Diese geschlossene Übung ist eine Form des Textpuzzles. Diese Technik wurde 1989 von Eberhard Ockel vorgestellt. Sie eignet sich nach Ockel (vgl. 1989) für den handlungs- und produktionsorientierten Zugang zu literarischen Texten und stellt das Reflektieren der Art und Weise, wie Texte entstehen und wie Zusammenhänge zwischen einzelnen Teilen vertreten sind, dar. Durch den Einsatz so einer Aktivität werden auch Kenntnisse über Erzählstrukturen und literarische Strategien vermittelt und Wege zur (Re)konstruktion von Texten beschritten (vgl. Ockel 1989).

8.2.3 Ziele und Methoden

Der Einsatz von Filmen im FSU soll nach Biechele (vgl. 2008: 115) die Sprachlernbereitschaft der Lernenden unterstützen und zur Reflexion des Gelernten führen. Das Filmverstehen sollte als aktiver Prozess gesehen werden, welcher durch die TeilnehmerInnen mitbestimmt wird.

Je nach der Phase der Arbeit mit dem Film werden verschiedene Ziele angestrebt. Im Folgenden wird untersucht, ob die für die Analyse ausgewählte Filmdidaktisierung über Ziele informiert sowie (wenn ja), ob sie der Phase des Filmeinsatzes angepasst sind.

Von einem Lehrmaterial muss verlangt werden, dass es Informationen zur Zielgruppe, zu Lernzielen sowie die Voraussetzungen zur Arbeit mit dem Stoff angibt und es nicht dem Benutzer überlässt, dies erst herausfinden zu müssen. Ebenso sollte es Hinweise für die Gestaltung des Unterrichts enthalten.

Die Information zur Zielgruppe befindet sich in jeder Didaktisierung unter dem Punkt: „Anmerkungen für KursleiterInnen“. Der Einsatz der Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ empfiehlt sich in Gruppen ab Niveau B1, teilweise auch auf niedrigerem Niveau.

In dieser Didaktisierung fehlt jedoch die Bestimmung der Ziele. Es wird weder über Ziele des gesamten Unterrichtes noch über diese zu einzelnen Aktivitäten informiert.

Mit Hilfe der Analyse des Übungsteiles sind jedoch Aussagen über Lernziele jeweiliger Aktivitäten möglich, z. B. das Verfolgen der Aktivität 3 (siehe Kap.8.2.2) zeigt, dass das Grobziel dieser Aktivität das globale Leseverstehen ist, und des Weiteren eine Übung zur Flexion von Verben. Die Aktivitäten zeigen dabei schrittweise, wie die Ziele realisiert und erreicht werden können.

Diese Aufgabe des Definierens von Zielen wird jedoch dem/der LehrerIn überlassen. Er/Sie muss selbst die Ziele erkennen und definieren, damit sie erreicht werden könnten.

Wie aus dem Kapitel 2.2 deutlich wurde, gibt es drei Arten von Kompetenzen, die anhand von Filmen geübt werden können. Sie lassen sich als Ziele der Filmarbeit formulieren und darauf wird in diesem Kapitel näher eingegangen

Die Didaktisierung verfügt hingegen über zahlreiche Hinweise zur Durchführung der Aktivitäten, was das Erreichen der (von der Autorin) angestrebten (und nicht formulierten) Ziele ermöglicht. Es lassen sich Informationen zu Präsentationsformen einer Aufgabe finden, z.B. für die zweite Aktivität wird vorgeschlagen, das zu besprechende Bild auf Folie zu kopieren und anschließend zu projizieren. Die nächste Aktivität informiert, dass vor der Lösung der Übung der Lehrer den Text mit den KursteilnehmerInnen durchgehen soll, um sicher sein zu können, dass sie seinen Inhalt im Groben verstehen. Es lassen sich auch viele Alternativen bzw. Varianten zu den vorgeschlagenen Aktivitäten finden, was dem/der LehrerIn die Auswahl ermöglicht und zur Binnendifferenzierung innerhalb der Gruppe führt. Es muss darauf Rücksicht genommen werden, dass Autoren der Didaktisierungen in den meisten Fällen die Probleme der Zielgruppe nicht kennen und sich an einer Durchschnittsgruppe orientieren müssen. Aus diesem Grund soll die Didaktisierung über

unterschiedliche Varianten verschiedener Aktivitäten verfügen, um dem/der LehrerIn einen breiten Handlungsspielraum zu geben (vgl. Neuner 1981: 141).

Soll eine Sequenz nicht in voller Länge gezeigt werden, wird darüber auch informiert (Aktivität 7). Im Großen und Ganzen lässt sich der Einsatz des Filmes durch die Berücksichtigung der Hinweise der Autorin leicht nachvollziehen und soll dem/der LehrerIn keine Schwierigkeiten bereiten.

Der Zeitaufwand zur Realisierung einzelner Aktivitäten wird nicht genannt. Dies lässt sich jedoch vor allem dadurch erklären, dass er von der Gruppe abhängt und nicht im Voraus angegeben werden kann. Ein wichtigerer Punkt scheint zu sein, dass der Frage nicht nachgegangen wird, wie viel Zeit sich der/die LehrerIn nehmen soll, um die ganze Didaktisierung im Unterricht einzusetzen. Es fehlt die Information, in wie vielen Unterrichtseinheiten sie realisierbar ist. Der/die LehrerIn muss es selbst einschätzen, dadurch, dass er/sie die Information zur Länge des Filmes bzw. der Filmsequenzen und der Präsentationsform berücksichtigt. Der Film wird nicht in voller Länge präsentiert. Die angestrebte Form ist das Sandwichverfahren (vgl. Kap. 4.2.3), für welches vier kurze Filmabschnitte ausgewählt wurden (vgl. Kap.8.2.1). Die gesamte Dauer aller Sequenzen beträgt ca. 25 Minuten, wobei berücksichtigt werden muss, dass einige Sequenzen mehrmals angesehen werden sollen (die Zahl der Wiederholungen orientiert sich an der Gruppe und lässt sich hier nicht festlegen).

Fremdsprachliche Lernziele im Rahmen von Filmbildung:

- **Sprachlich-kommunikative Ziele:**

Sprachliche Ziele lassen sich nach Helbig (vgl. 2001: 1154) grob in drei Varianten unterscheiden. Dies sind:

- Fach- und fertigkeitsspezifische Zielsetzung. Hier wird auf den Erwerb einer Fertigkeit und auf einen bestimmten Wirklichkeitsausschnitt reduziert.
- Gemeinsprachlicher Erwerb des Deutschen in allen Fertigkeitsbereichen
- Fachlich orientierter gemeinsprachlicher Erwerb des Deutschen in allen Fertigkeitsbereichen. Hier ist die Kombination von Fach- und Gemeinsprache von Bedeutung.

In Bezug auf Filmdidaktisierungen spielen die sprachlich-kommunikativen Lernziele in diesem Sinne eine bedeutsame Rolle, da Filme eine authentische Situation darstellen, die alle sprachlichen Komponenten wie Semantik, Grammatik oder Phonetik miteinbeziehen. Das Hör-Sehen trägt dazu bei, die sprachliche Kompetenz der Lernenden auf diesen Ebenen zu schulen. Die einzelnen Komponenten werden aber nicht separat und unabhängig vom Film geübt, sondern sie werden immer miteinbezogen und in einem authentischen Kontext präsentiert.

In der Didaktisierung zu „Kirschblüten-Hanami“ lassen sich diese Ziele vor allem in den Aktivitäten 3 (Grammatik: die Übung der Flexion von Verben) und 9 (kooperatives Schreiben: mittels Gruppenschreiben kann sprachliche Kompetenz der einzelnen Lernenden ausgeglichen, bzw. ergänzt werden) finden. Die Durchführung beider Aktivitäten fördert die Übung der Kommunikation in der Zielsprache. Beide Aktivitäten gehen vom Hör-Sehen aus und werden im Weiteren in Form einer Schreibaufgabe (geschlossen/offen) ausgelöst. Durch das Sprechen lassen sich sprachliche Lernziele auch realisieren und diese finden wir auch in der Aktivität 9, indem die Lernenden in Gruppen den Prozess der Texterstellung besprechen und reflektieren.

Die Aktivität 5 fördert die kommunikativen Ziele in dem Sinne, dass durch die gemeinsame Erarbeitung der Fragen die Kommunikation reflektiert wird. Es wird besprochen, wie die jeweilige Frage zu beantworten ist, was sprachliche Ziele verfolgt. Dabei ist sowohl die inhaltliche als auch die sprachliche Korrektheit des Ergebnisses wichtig.

- **Interkulturelle und transkulturelle Lernziele**

Im kommunikativen Ansatz ist es ein Ziel, dass Lernende fähig sind, in der Zielsprache erfolgreich zu kommunizieren. Das bezieht sich nicht nur auf das Erlernen des Wortschatzes und der sprachlichen Regeln, sondern die Lernenden brauchen dazu auch das außersprachliche Wissen, d. h., das Wissen über Gewohnheiten und Verhaltensweisen der Bewohner des Ziellandes.

Dies betont, dass neben den sprachlich-kommunikativen Zielen auch die inhaltlichen durch die Arbeit mit Filmen angestrebt werden sollen. Diese beziehen sich vor allem auf landeskundliche und interkulturelle Inhalte, die meistens in Filmen präsent sind und deren Berücksichtigung im Unterricht nicht fehlen soll.

Das landeskundliche und interkulturelle Lernen sollte als Voraussetzung für ein kompetentes, (fremd)sprachliches Handeln betrachtet werden. Die Landeskunde sollte also nicht nur zur Vermittlung des Faktenwissens dienen, sondern einen Überblick über die Verhaltensweisen der Leute aus den deutschsprachigen Ländern ermöglichen und die Kommunikationsfähigkeit fördern. Der Einsatz von diversen Medien (wie Filme) im Unterricht ermöglicht Anschaulichkeit und Verwirklichung der angestrebten Ziele.

Huneke/Steinig (vgl. 1997: 51) weisen darauf hin, dass durch die Realisierung der landeskundlichen und interkulturellen Themen das Interesse der Lernenden an dem Zielsprachenland steigt. Die Landeskunde unterstützt also die Motivation, was beim Erwerb einer FS eine wichtige Rolle spielt und das Weiterlernen fördert.

Die erste Aktivität, die die Autorin der Didaktisierung für „Kirschblüten-Hanami“ vorschlägt, regt zur interkulturellen Reflexion und Diskussion an. Durch den Einsatz dieser Aufgabe sollen sich die Lernenden der eigenen Kultur bewusst werden, um sie mit anderen Kulturen vergleichen zu können. Dadurch sollten sie auf den Filminhalt sensibilisiert werden, um die (inter-)kulturellen Unterschiede wahrnehmen zu können.

- **Filmästhetische und medienkritische Lernziele**

Auf die Frage der filmästhetischen Kompetenz ist Carola Surkamp (vgl. http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/43523/filmaesthetische-kompetenzen Zugriff: 20.01.2013) eingegangen. Sie weist darauf hin, was filmästhetische Kompetenz ausmacht, wozu sie notwendig ist und wie ihre Vermittlung in einzelne Unterrichtsfächer integriert werden könnte.

Die filmästhetische Kompetenz ist notwendig, „um filmspezifische Reaktionsmuster zu erkennen, das Medialitätsbewusstsein zu entwickeln und die selbstständige Analyse eines audiovisuellen Texts zu fördern“ (http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/43523/ filmaesthetische-kompetenzen Zugriff: 03.02.2013).

Die Gefahr des Filmeinsatzes im Unterricht sieht sie darin, dass Film viel zu oft nur der Vermittlung der landeskundlichen Inhalte dient und wenig Beachtung dem „Zeitgeist eines Filmes“ durch die Analyse der filmischen Mittel geschenkt wird (vgl. http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/43523/filmaesthetische-kompetenzen Zugriff: 03.02.2013).

Erst durch das Begreifen des Zusammenspiels von Ästhetik, Produktion und Rezeption kann das Potenzial eines Filmes für den Unterricht ausgeschöpft und dabei auch der produktiv-kommunikative Prozess unterstützt werden.

Die Aktivitäten 4, 6 und 7 beschäftigen sich zwar mit der Schulung des Sehens und regen zur tieferen Wahrnehmung des Filmes bzw. der Sequenz an, sie führen jedoch nur zur Schulung der sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen und lassen die filmstilistischen Elemente des Filmes unberücksichtigt. Die einzige Aktivität, die eine Einführung in die didaktische Filmanalyse (Siehe: Kap. 5.1) leistet, d. h. zur Reflexion über filmspezifische Elemente anregt, ist die Aktivität 14a. Sie regt zum Reflektieren und zur Bewusstmachung filmästhetischer Mittel an und ermöglicht, sich mit einigen Aspekten der Filmanalyse auseinanderzusetzen.

8.2.4 Inhalte

Wie bereits erwähnt, wird unter dem Punkt „Inhalte“ die Berücksichtigung der Landeskunde und Interkulturalität gesehen. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob in der für die Arbeit ausgewählten Filmdidaktisierung auf landeskundliche Inhalte eingegangen wird sowie, ob die Lernenden Anstöße zu interkultureller Reflexion bekommen und dadurch zum Vergleich zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land angeleitet werden.

Es ist unstrittig, dass Filme dazu beitragen, landeskundliche Inhalte im FSU zu vermitteln. Komplexe kommunikative Situationen werden durch die gleichzeitige Beanspruchung des visuellen und auditiven Kanals präsentiert (siehe Kap. 2.3.1).

Auf landeskundliche und interkulturelle Inhalte wird in der Didaktisierung zu „Kirschblüten-Hanami“ wenig hingewiesen.

Außer der ersten Aktivität, die bereits unter der Berücksichtigung der interkulturellen und transkulturellen Lernziele beschrieben wurde, lässt sich die vierte Aktivität zur Gruppe der Aufgaben zu landeskundlichen Informationen zuordnen. Durch das Ansehen dieser Sequenz sollen die Lernenden mit den Personen und Orten aus dem Film vertraut gemacht werden, was einen Einblick in die Gesellschaft ermöglicht.

Bis auf diese zwei Aktivitäten lassen sich keine anderen aus der Gruppe der Aktivitäten, die an der Vermittlung von Landeskunde Anteil haben, nennen. Das verzichtet hier auf das

Miteinbeziehen fremder Kulturen (vor allem des deutschsprachigen Raumes) in den Fremdsprachenunterricht und trägt somit nicht zum besseren Kulturverstehen bei.

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der ersten Aktivität wird jedoch die interkulturelle Reflexion ermöglicht, besonders durch die Durchführung dieser Didaktisierung in herkunftsheterogenen Gruppen, die über verschiedene Erfahrungen mit dem Wortfeld „Familie“ verfügen und diese im Unterricht präsentieren können.

Aus diesem Grunde kommt es zur Bewusstmachung und Vermittlung von Kenntnissen über das jeweilige Land, was eine Voraussetzung ist, einen interkulturellen Vergleich vorzunehmen. Nach Ehnert/Wazel (1994: 275) kann nur ein „mit [...] einer kritischen Urteilsfähigkeit vorgenommener Vergleich der eigenen Lebensmuster mit denen der Fremdkultur“ helfen, das Bewusstsein von der Relativität von Verhaltensnormen zu entwickeln.

Ehnert und Wazel (1994: 278) betonen gleichzeitig, dass landeskundliche Informationen nur über die Analyse des Verhältnisses des Autors „zu den interessierenden Sachverhalten der objektiven Realität sowie unter Beachtung der ästhetischen und sprachlichen Besonderheiten“ jeweiliger Texte, einem fiktionalen Film, bzw. Text entnommen werden können. Es muss also das Verhältnis zwischen Film und Wirklichkeit thematisiert werden, um die Lernenden auf die Unterschiede zu sensibilisieren. Am besten erfolgt das nach dem Filmsehen und dies ermöglicht somit kreative Auseinandersetzung mit dem Material, indem z. B. eine Diskussion angeregt wird.

8.2.5 Elemente der filmischen Gestaltung

Auf den Bereich der filmischen Gestaltung wird in der Didaktisierung zu „Kirschblüten – Hanami“ wenig eingegangen.

In der Literatur der einzelnen Fachdidaktiken finden sich bereits zahlreiche Publikationen zum Umgang mit Filmen im Unterricht (vgl. Frederking et al. 2008; Krammer 2006; Sauer 2008,), die darauf hinweisen, auf welche Punkte bei der didaktischen Filmanalyse eingegangen werden kann bzw. soll.

Die Einteilung von Frederking et al. (vgl. 2008: 173-182) unterscheidet vier Gruppen von Analysekategorien der Filmanalyse im Deutschunterricht.

Reflektiert man diese Punkte, lassen sie sich kaum in der analysierten Didaktisierung finden. Auf das Visuelle wird in diesem Sinne eingegangen, dass verschiedene Sehstile geübt werden, die ermöglichen, das angestrebte Ziel der Aktivität zu erreichen. Es wird jedoch nicht analysiert und über einzelne Elemente, wie Kameraeinstellung oder Perspektive, reflektiert.

Die Musik und der Soundtrack gehören zu diesen Elementen, deren Einsatz im Unterricht aus vielen Gründen als sinnvoll erscheint. Krüger/Thole (vgl. 2002: 666) erwähnen, dass Musikhören eine der beliebtesten Freizeitmöglichkeiten junger Leute und daher ein unbestritten wichtiger Motivationsschub im Unterricht ist. Durch die Verwendung der auditiven Elemente kann der Unterricht kreativer, lebendiger und fantasievoller gestaltet werden. Musik bietet eine sehr gute Möglichkeit, verschiedene Aktivitäten in einer Unterrichtsstunde durchzuführen. Sie lässt sich auch in verschiedenen Phasen des Unterrichts einsetzen. Sie bietet nicht nur die Einführung ins Thema oder Anregungen zum Gespräch, sondern sie eignet sich z. B. auch für schriftliche Aufgaben. Das bedeutet also, dass der Einsatz des Auditiven verschiedene Lernziele verfolgen kann: Impuls für Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Aussprache, kreatives Schreiben, Vermittlung von Wortschatz und Grammatikstrukturen sowie Vermittlung von landeskundlichen Informationen.

In der Didaktisierung wird das Auditive wenig berücksichtigt. Es gibt keine Aktivitäten, die sich mit den außersprachlichen Elementen der filmischen Gestaltung beschäftigen und z. B. zur Analyse der Filmmusik in Bezug auf die Filmhandlung anregen.

Lediglich die Aktivität 14a regt zur Reflexion ausgewählter Kriterien, wie Story, Unterhaltung, Spannung, Humor oder DarstellerInnen an. Die didaktische Filmanalyse ist jedoch in diesem Fall nur in Bezug auf grobe filmästhetische Elemente durchführbar und regt nicht zur tieferen Reflexion über die Rolle der filmspezifischen Elemente an, z. B. über die Figuren in Bezug auf ihre Charaktere. Die Lernenden sollen zwar das Medium reflektieren, sie werden aber nicht dazu aufgefordert, dieses zu analysieren und zu verstehen.

Das Lernen mit dem Film hat den Vorteil gegenüber anderen Medien, dass es auf die Schulung der fünften Fertigkeit, nämlich „Sehen“, zielt. Diese Kompetenz „Filmsehen und –verstehen“ muss jedoch im Unterricht trainiert werden. Die Lernenden sollen genug Input bekommen und zur Wahrnehmung des Filmischen aufgefordert werden. Das heißt, dass das Wissen über filmische Zeichen vermittelt werden soll, um das Hinterfragen zum Filmischen auszulösen. Durch die fehlende didaktische Filmanalyse, die sich mit den Aspekten der

filmischen Gestaltung befassen sollte, kann das Verständnis des Filmes negativ beeinflusst werden, was im Weiteren dazu führen kann, es zu behindern.

8.2.6 Aufgaben und Sozialformen

Im Rahmen der Didaktisierung werden 15 Aktivitäten vorgeschlagen, die in drei Phasen – vor, während und nach dem Sehen - aufgeteilt werden.

Die Autorin schlägt vor, drei Aktivitäten vor dem Sehen einzusetzen. Sie sollen ins Thema einführen, auf den filmischen Inhalt sensibilisieren (Aktivität 1), Interesse und Neugier bei den Lernenden wecken (Aktivität 2) sowie auf das Filmsehen vorbereiten (Aktivität 3). All dies lässt erkennen, dass mit dem Einsatz dieser Aktivitäten die Ziele dieser Phase erreicht werden können. Alle drei Aktivitäten entsprechen den Voraussetzungen, die die Aufgaben vor dem Sehen erfüllen sollen und lassen sich als passend einschätzen.

Während des Sehens werden sechs Aktivitäten zu vier Filmausschnitten angewandt. Das Ziel der ersten Aufgabe während des Sehens ist das globale Verstehen der Sequenz. Durch das orientierende Sehen sollen die Lernenden mit den Personen und Schauplätzen aus dem Film bekannt gemacht werden. Die nächste Aktivität ist die Beschreibung der Protagonisten anhand des Gesehenen. Aktivität 6 zielt auf die Schulung des Hörens und Sehens ab. Sie beschäftigt sich weniger mit der Kontrolle, jedoch mehr mit der Schulung beider Fertigkeiten und erweist sich dennoch für ihren Einsatz an dieser Stelle als sinnvoll. Die nächste Aktivität erfolgt während des Sehens der nächsten Filmsequenz und zwar ohne Ton. Sie ermöglicht, das Interesse am Film aufrechtzuhalten, Spannung zu erzeugen sowie Hypothesen zum Gesagten zu bilden. In der nächstfolgenden Aktivität wird die Szene mit Ton gezeigt, mit dem Ziel, die von den Lernenden gestellten Hypothesen zu verifizieren und das Hörverstehen zu trainieren. Beide Aktivitäten lassen sich während des Filmsehens einsetzen und tragen zur Schulung der jeweiligen Fertigkeiten bei. Aktivität 9 geht über die Szene hinaus und regt zum kreativen Schreiben an. Das Gruppenschreiben der Fortsetzung des Filmes lässt sich jedoch nicht während des Sehens, sondern nach dem Sehen des Abschnittes einsetzen, weil es die gleichzeitige Rezeption des Filmes ausschließt und vom Sehen des Films ablenkt (siehe Kap. 8.2.2.2). Der Aktivität folgt das Sehen der Fortsetzung der Szene. Im Weiteren sollen die nächsten Sequenzen gezeigt werden: die Dritte und die Vierte. Die zu ihnen vorgeschlagenen Aktivitäten sollen „während des Sehens“ durchgeführt werden. Sie entsprechen jedoch mehr der Phase des Filmeinsatzes nach dem Sehen. Das Ordnen der Szenenbilder in die richtige

Reihenfolge soll während bzw. nach dem Sehen (nach der Autorin der Filmdidaktisierung) erfolgen. Im Weiteren sollen die Lernenden passende Titel für die jeweilige Szene finden. Die Ergänzung des Wortschatzes zum Thema „Liebe“ ist das Ziel der nächsten Aktivität und entspricht (vgl. Brandi 1996: 15) den Zielen der Aufgaben nach dem Sehen. Diese Aktivität soll die Lernenden auf die nächstfolgende Diskussion (Aktivität 12) zum Thema „Freundschaft und Liebe“ vorbereiten. Auch die Aktivität 13 regt zur Reflexion über das gesamte Filmgeschehen an und lässt sich nach dem Sehen aller Filmsequenzen einsetzen.

Aus der Analyse der Aktivitäten während des Sehens ergibt sich, dass nicht alle der Phase gemäß passend gewählt wurden. Vor allem die letzten fünf Aktivitäten (9 - 13) lassen sich in die Phase nach dem Sehen verschieben und das Gesehene reflektieren, besprechen bzw. beschreiben.

Dies zeigt, dass während des Sehens der dritten und vierten Filmsequenz keine der Phase „während des Sehens“ passende Aktivitäten vorkommen. Die Sequenzen werden nur als Impuls zur weiteren Beschäftigung mit dem Gesehenen anregen und tragen nicht zur Schulung der Fertigkeit Sehen bzw. Hör-Sehen bei.

Dies zeigt, dass es während des Sehens der dritten und vierten Filmsequenz an Aktivitäten fehlt, die „während des Sehens“ eingesetzt werden können.

Die vorgeschlagenen Aktivitäten lassen sich weiters in die Kategorien von Burger (1995) einteilen. Dies sind Aufgaben zum Hören und/oder Sehen, Rezeptionsgespräche, kreativ-produktive und sprachanalytische Aufgabenstellung (siehe: Kap. 5.2).

Folgende Aktivitäten beschäftigen sich mit der Schulung des Hörens und/oder Sehens: Aktivität 4, 5, 6, 7, 8, 10. Sie dienen an erster Stelle der Verständnissicherung und der genauen Registrierung der benutzten filmischen Mittel. Als diese Aufgaben eignen sich vor allem: Inhaltsfragen zu beantworten, eine Sequenzübersicht in die richtige Reihenfolge zu bringen (Aktivität 10), Beobachtungsblätter auszufüllen (Aktivität 4, 5, 6), Szenenprotokolle anzufertigen, Dialoge aus Textschnipseln oder als Lückentext zu rekonstruieren, gezielte Beobachtung eines Protagonisten durchzuführen, den Film mit einer Textvorlage (z. B. Drehbuch) zu vergleichen oder eine Filmszene detailliert zu analysieren (Aktivität 7, 8). Diese Aktivitäten lassen sich vor allem anhand von vorgefertigten Arbeitsblättern wie Rastern, Tabellen, Lückentexten oder Beobachtungsblättern durchführen. Es kann festgestellt werden, dass solche Aktivitäten während und nach dem Sehen eines Filmes einsetzbar sind. Dies liegt auch in der Didaktisierung zu „Kirschblüten-Hanami“ vor.

Der Typologie der Rezeptionsgespräche entsprechen folgende Aktivitäten: 12, 13, 14. Burger (1995) formuliert die Ziele dieser Aktivitäten folgend: „Unterrichtsgespräche über den Film sind in der Regel dann am fruchtbarsten, wenn sie sehr rezipientenorientiert angelegt sind". Die Lernenden sollten also weniger Rücksicht auf die Gestaltung oder Funktionsweise des Films nehmen, sondern vielmehr auf die eigene Reaktion ihres subjektiven Filmerlebnisses achten (Aktivität 14). Rezeptionsgespräche liegen der analytischen Auseinandersetzung mit dem Film zugrunde (Aktivität 12), für die folgende Fragestellungen typisch sind: „Was hat mir besonders gefallen/missfallen?" „Was habe ich empfunden, als…?" „Wie hat Figur A auf mich gewirkt? Warum?" usw. Es sollten den Lernenden genaue Aufgaben erteilt werden. Damit die Rezeptionsgespräche im Unterricht angewandt werden, sollte sich der Lehrer verschiedener Techniken bedienen: Wandzeitungen erstellen, Fragebögen zum Film ausfüllen (worunter auch eine erste Bewertung fallen kann – Aktivität 14a) und anschließend besprechen bzw. vergleichen, Pro- und Kontradebatten durchführen, einen Meinungsaustausch ermöglichen (Aktivität 13) oder einen Filmdialog zur Diskussion stellen. Bei der Filmanalyse sollte beachtet werde, dass sie mit möglichst wenig Fachterminologie erfolgt, da die Aktivitäten nicht die Entwicklung film- und medienwissenschaftlicher Kenntnisse zum Ziel haben. Diese Aufgaben entwickeln bei den Lernenden nicht nur die Kommunikationsfähigkeit, sondern tragen zur sprachlichen und landeskundlichen Analyse bei.

Kreativ-produktive Aktivitäten erfordern einen fantasievollen Umgang mit dem Film und reduzieren dabei die Gefahr des passiven Filmkonsums (vgl. Kap. 5.2.2). Die Aktivitäten, die zu dieser Kategorie gehören, sind Rollenspiele (Aktivität 1), Assoziationsübungen (Aktivität 2), Imaginationsaufgaben (Aktivität 7), Äußern von Vorstellungen zur Filmfortsetzung (Aktivität 9) sowie die kreative Auseinandersetzung mit der literarischen Textvorlage eines Filmes (unter Umständen auch wie Filmkritiken: Aktivität 14). Nach Surkamp (vgl. 2004: 6) können diese Aktivitäten in allen drei Phasen des Unterrichts vorkommen. Dies ist auch in der vorliegenden Filmdidaktisierung der Fall.

Sprachanalytische Aufgabenstellungen beschäftigen sich mit diesen Filmszenen, die gewisse sprachliche Merkmale beinhalten und stellen die Analyse eines sprachlichen Phänomens in den Mittelpunkt. Dies lässt sich in den Aktivitäten 3 (Lückentext), 11 (Wortschatzarbeit) und 15 (Zusammenhänge zwischen Textpassagen) erkennen.

Der Einsatz verschiedener Aktivitäten, die den Phasen passend gewählt wurden, ist die Voraussetzung für ein gezieltes Training vieler Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Anhand der vorgeschlagenen Aktivitäten werden alle grundlegenden sprachlichen Fertigkeiten trainiert. Die Fertigkeit Hör-Sehen wird in den Aktivitäten 4 - 6 trainiert (geschlossene Beobachtungsaufgaben). Eine gezielte Schulung des Sehverstehens erfolgt in der Aktivität 7 (ohne Ton) und des Hörverstehens in der Aktivität 8 (dieselbe Szene wird gesehen, diesmal mit Ton. Das Ziel ist die Sensibilisierung für das Gesagte und die Vervollständigung der angegebenen Satzanfänge).

Die produktiven Fertigkeiten kommen vorwiegend in der Phase nach dem Sehen vor. Schreiben als Mittelfertigkeit taucht u. a. in der fünften Aktivität auf und dient der Anfertigung von Notizen und ist als Merkhilfe zu verstehen. Kreatives Schreiben erfolgt in der neunten Aktivität. Das Sprechen als Zielfertigkeit kommt öfters vor, in den Aktivitäten 12, 13 und 14a überwiegt das freie Sprechen. Das Bild als Sprechanlass lässt sich in der Aktivität 2 finden und regt wegen seiner Offenheit und des Realitätsbezugs zum Sprechen an.

Die Fertigkeit Lesen lässt sich durch den Einsatz der Aufgaben (Aktivität 14 und 15) nach dem Sehen schulen. Erstens durch das Lesen von Filmkritiken, was der eigenen Filmreflexion dienen soll, zweitens durch das Lesen des zerschnipselten Interviews, wobei das Verständnis durch das Erstellen der richtigen Reihenfolge der Textpassage gesichert wird.

Außer den sprachlichen Fertigkeiten wird auch auf das Trainieren von Wortschatz und Grammatik eingegangen. Die Schulung bzw. Wiederholung grammatischer Strukturen erfolgt in Form einer geschlossenen Übung, eines Lückentexts (Aktivität 3). Eine explizite Behandlung des Wortschatzes in Form einer Zuordnungsübung erfolgt in Aktivität 11, in der gewisse Redewendungen zum Thema: „Liebe“ vorkommen.

Im Bereich der Sozialformen werden folgende Arten angewandt: Arbeit im Plenum, Gruppen- und Partnerarbeit sowie Einzelarbeit. Die Form, die in der Didaktisierung zur „Kirschblüten-Hanami“ am häufigsten vorkommt, ist die Einzelarbeit.

Nach Mattes (vgl. 2002: 38) eignet sich diese Form vor allem in den Phasen des Übens und Wiederholens oder beim Einüben individueller Arbeitstechniken (z. B. Aktivität 11 – diese Aktivität kann auch in der Partnerarbeit durchgeführt werden). Einzelarbeit lässt sich auch einsetzen, um bei der Lösung von Aufgaben Lernroutine zu entwickeln sowie für Aufgaben, die Informationsspeicherung zum Ziel haben.

Grundsätzlich kommt diese Sozialform vor, wenn etwas geübt, übertragen oder angewendet wird. Das Formulieren von Gedanken und das Aufstellen von Thesen bzw. Meinungen, wie in

der Aktivität 14a, setzen voraus, dass jeder unabhängig arbeitet, was zum selbstbestimmten Arbeiten führt. Dies gilt auch für das Lesen und Bearbeiten von schriftlichen Texten (Aktivität 14), wie z. B. Berichten oder Zeitungen.

Einzelarbeit unterscheidet sich von anderen Sozialformen dadurch, dass sie selbstständiges Lernen entwickelt und unter Umständen auf Frontal- bzw. Gruppenarbeit vorbereitet. Beide Formen, Einzel- und Gruppenarbeit, werden oft miteinander integriert. Das ist auch bei diesen Aufgaben der Fall, die die Autorin der Didaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ vorschlägt. Die meisten Aktivitäten, die von den Lernenden einzeln bearbeitet werden sollen, werden im Weiteren im Plenum bzw. in Gruppen besprochen (Akt. 6, 7, 8, 14a. Bei der Aktivität 4, 11 und 14 werden keine Hinweise auf die weitere Vorgehensweise gegeben).

Selbstständige und gelungene Einzelarbeit trägt dazu bei, dass das Selbstwertgefühl gestärkt wird, was zum Weiterlernen ermutigt.

Es muss jedoch betont werden, dass Lernen drei Dimensionen umfasst (vgl. Braun 1997: 46). Einerseits stellt es die Entwicklung der kognitiven Kompetenz in den Vordergrund, andererseits sollen dabei die sozialen und affektiven Kompetenzen gefördert werden. Gemeint sind damit die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Toleranz sowie die Identifikation und Anteilnahme. Diese können nur durch die Anwendung der kooperativen Sozialformen wie Gruppen- bzw. Partnerarbeit geschult werden.

Partnerarbeit ist eine sehr geeignete Form, das soziale Lernen zu fördern. Sie besteht darin, dass die Lernenden voneinander lernen und sich gegenseitig behilflich sein können. Das Bewältigen von Problemen benötigt die Mitarbeit der Lernenden. Dazu gehören auch das Schließen von Kompromissen, gegenseitiges Zuhören und Vertrauen.

Bei der Aktivität 8 z. B. sollen die Lernenden analytisches Hören trainieren. Das erfolgt erstens in der Einzelarbeit (Hören und Sätze ergänzen). Im Vordergrund der Aufgabe steht das Mitarbeiten der Lernenden, der Austausch von Informationen sowie das Vergleichen der Antworten. Die Realisierung dieser Aktivität erfolgt in wechselnden Paarzusammenhängen. Dies ermöglicht den Lernenden, sich gegenseitig zu kontrollieren und eventuelle Fehler zu korrigieren. Es ist von großer Relevanz, dass die Kontrolle seitens der Lernenden und nicht der Lehrperson erfolgt. Dadurch wird die Toleranz den Fehlern gegenüber entwickelt. Diese Anwendung dieser Arbeitsform soll den Lernenden auch helfen, ihre Verständnislücken zu füllen. Durch die Besprechung dessen, was sie verstanden haben, wird präsent, was sie schon

wissen bzw. kennen und nicht, was sie nicht verstehen. Danach wird kurz im Plenum über die Ergebnisse gesprochen.

Aktivität 15, die sich mit einem Interview beschäftigt, sollte in Zweiergruppen durchgeführt werden. Da die Übung zu zweit gelöst werden soll, trägt sie auch zur Schulung des sozialen Lernens bei. Die Lernenden müssen über das Gelesene berichten und die Reihenfolge einzelner Textabschnitte diskutieren und im Fall von Meinungsverschiedenheiten Kompromisse schließen. Nur die Mitarbeit innerhalb der Gruppe ermöglicht, die Übung zu lösen. Die Ergebnisse werden abschließend im Plenum besprochen.

Gruppenarbeit bedeutet, dass mehrere Lernende an der Lösung einer Aktivität teilnehmen. Diese Sozialform eignet sich für Aufgabenstellungen, die sich zur kooperativen Bearbeitung eignen oder in welchen etwas diskutiert bzw. inszeniert wird. Aktivität 1 ist ein Rollenspiel, das durch die Besprechung der familiären Verhältnisse vorbereitet wird. Es erfolgt in Gruppen je nach ähnlicher Herkunftskultur. Diese Sozialform ermöglicht die Problematik innerhalb der Gruppe zu diskutieren und die Ergebnisse miteinander zu vergleichen.

Aktivität 5 wird auch in Gruppen durchgeführt. Die Lernenden sollen sich auf einzelne Figuren aus dem Film konzentrieren, um diese zu beschreiben. Die Aktivität entspricht dem Prinzip der vier Augen: „Vier Augen sehen mehr als zwei“. Es kann also angenommen werden, dass man in größeren Gruppen noch mehr herausfinden kann als in Partnerarbeit. Darüber hinaus wird über Antworten zu der jeweiligen Frage diskutiert. Die Offenheit der Fragen lässt viele Hypothesen aufstellen und sie mit den anderen Lernenden besprechen.

Gruppenarbeit eignet sich auch für Aufgabenstellungen, in denen es um komplexe Arbeitsaufträge geht. Dem entspricht die Aktivität 9. Sie regt zur Kreativität der Lernenden an. Die Form, die für diese Aktivität angewandt wird, ist kooperatives Schreiben (siehe: Kapitel 8.2.2). Diese Form erleichtert jedem Teilnehmer die Durchführung dieser Aufgabe und ermöglicht, sprachliche sowie soziale Kompetenzen zu trainieren. Teamfähigkeit und Diskussionsbereitschaft werden trainiert. Gruppenarbeit führt auch zu einem besseren Ergebnis bei Aufgaben, bei denen Kreativität und die Entwicklung von Ideen (also wie in diesem Fall) gefragt sind.

Die Autorin der Filmdidaktisierung empfiehlt auch die Aktivität 12 und 13 in Gruppen durchzuführen. Aktivität 12 dient der Äußerung der eigenen Meinung zu im Film relevanten Themen, in der Aktivität 13 soll die Veränderung des Hauptprotagonisten diskutiert werden. Beide Aktivitäten dienen also der Schulung der mündlichen Kommunikation und eignen sich

zur Durchführung in Gruppen. Nach Storch (vgl. 1999: 308) sprechen die Lernenden in Gruppenarbeitsphasen nicht nur mehr, sie realisieren auch eine Vielzahl interaktiver Sprechhandlungen. Das stellt viel stärker eine Annäherung an authentische Kommunikation dar als der Klassenunterricht. Das Sprechen in der Gruppe ist auch viel intensiver als das Sprechen im Plenum, weil alle zugleich arbeiten und zugleich sprechen. Im Plenum kann jedoch nur eine Person sprechen und erst, wenn sie fertig ist, kann sich die nächste zu Wort melden. Oft sind das auch die „stärkeren" Lernenden, die sprechfreudig sind und keine Angst haben, im Plenum zu sprechen.

Die letzte Sozialform, auf die jetzt eingegangen wird, ist die Arbeit im Plenum. Diese Form wird in der Didaktisierung oft als „Kontrolle" vorgeschlagen und nach der Durchführung einer Aktivität in der Einzel-, Partner- bzw. Gruppenarbeit eingesetzt (Aktivität: 1, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15; wahrscheinlich auch in folgenden Aktivitäten, für die keine Hinweise bezüglich ihrer anschließenden Durchführung vorliegen: 3, 4, 10, 11). Diese Form eignet sich gut zur abschließenden Besprechung der jeweiligen Aktivitäten, um Unklarheiten zu vermeiden und (vor allem bei geschlossenen Übungen) die korrekte Lösung zu besprechen. Zur Diskussion eignet sich jedoch viel besser die Gruppenarbeit, da sie eine viel intensivere Arbeit ermöglicht. Außerdem wollen viele Lernende nicht vor der ganzen Gruppe diskutieren (vor allem über Persönliches), so dass ihre Berichte von allen Mitlernenden gehört werden. Die einzige Aktivität, die in voller Länge im Plenum durchgeführt wird, ist die Aktivität 2. Das Assoziogramm (so wird die Aktivität von der Autorin der Didaktisierung genannt) ermöglicht, die Ideen der Lernenden spontan abzurufen und mit den Gedanken der Anderen zu vergleichen bzw. zu ergänzen. Die Durchführung dieser Aktivität im Plenum erweist sich als sinnvoll, da dadurch das Vorwissen aller TeilnehmerInnen aktiviert wird und viele Ideen gesammelt werden. Da es hier keine „richtigen" und keine „falschen" Antworten gibt, können alle ihre Ideen loswerden.

Auf Basis der Analyse der Didaktisierung „Kirschblüten – Hanami" unter Berücksichtigung der im Kapitel 7.4 präsentierten Kriterien lässt sich resümieren, dass diese Filmdidaktisierung ein großes Potenzial zum Filmeinsatz im Unterricht zeigt. Sie verfügt über vielfältige Aktivitäten, die sowohl diverse Fähigkeiten der Lernenden entwickeln, sowie alle vier grundlegenden Fertigkeiten trainieren, ohne die Nutzung des Seh- und Hör-Sehverstehens zu vernachlässigen. Durch den Einsatz diverser Sozialformen werden verschiedene Lerntypen angesprochen, was ihnen aktive Teilnahme am Unterricht ermöglicht. Die Filmdidaktisierung öffnet durch die Einbeziehung von Emotionen und Thematisierung von Inhalten, die aus der

Sicht der Zielgruppe interessant sind, ein weiteres Potenzial für ihren Einsatz im Unterricht. Die Vielfalt der Aktivitäten, die die Autorin vorschlägt, gibt dem/der LehrerIn die Möglichkeit, den Unterricht in die gewünschte Richtung zu lenken und ihn je nach dem angestrebten Ziel zu steuern. Es fehlt jedoch die explizite Formulierung von Zielen, was dem/der LehrerIn gewisse Probleme bereiten kann, die Aktivitäten nachvollziehen zu können. Aus dem Grund bleibt auch unklar, ob einzelne Aufgaben der richtigen Phase des Unterrichts zugeordnet wurden, weil sie nicht genug klar formuliert wurden, um ihre Ziele zu erkennen. Was jedoch betont werden muss, ist die Berücksichtigung der filmästhetischen Mittel durch die Autorin, die für das vertiefte Verständnis für komplexe Zusammenhänge des Filmes zuständig sind und leider bei den meisten Filmdidaktisierungen fehlen.

9 Zusammenfassung

Die Verfasserin dieser Masterarbeit setzte sich zum Ziel, den Beweis zu erbringen, dass Filmdidaktisierungen ein großes Potenzial haben. Viele Methodiker betonen das enorme Filmpotenzial und plädieren für den Einsatz von Filmen im FSU:

> „Die Arbeit mit Filmen soll zu einem festen Teil des Fremdsprachenunterrichts werden und in Curricula einen gesicherten Platz einnehmen“ (Etya 2010: 184).

Sie gehen oft auch davon aus, „(…) dass der Einsatz von Filmen und Videos im Fremdsprachenunterrichts heutzutage kaum mehr verzichtbar ist“ (Ricardo/de Santana 2010: 110).

Trotz des vielfältigen Potenzials des Mediums werden Filme im Unterricht leider selten eingesetzt. Nach Welke/Faistauer (vgl. 2010:8) kann das fehlende Wissen und Können oder auch die fehlende Medienkompetenz seitens der LehrerInnen verursachen, dass sie sich nicht trauen, Filme im Unterricht einzusetzen. Biechele (vgl. 2007: 203) betont, dass viele Lehrer nicht überzeugt sind, dass Filme zum tatsächlichen Lernzuwachs beitragen. Dazu kommt noch die von Welke/Faistauer erwähnte Unsicherheit bezüglich des eigenen Wissens und Könnens sowie Probleme in der Wahl des Filmes.

Der Einsatz von Filmen im Unterricht hat jedoch erst dann Erfolg, wenn die LehrerInnen damit konsequent arbeiten (vgl. Acharya 2010: 164). Nach Ricardo/de Santana (vgl. 2010: 110) sind die Lehrer dafür zuständig, eine effektive Didaktisierung durchzuführen, was die Lernenden „in ihrem Lernprozess, aber auch gleichzeitig in ihrer Medienkompetenz“ fördert (Ricardo/de Santana 2010: 110).

Zurzeit gibt es viele Möglichkeiten, für den Unterricht passende Filme zu finden. Es entstehen Lehrwerke, die Filme einsetzen, Internetportale, wo man für den Unterricht geeignete Filme herunterladen kann sowie von LehrerInnen für LehrerInnen angefertigte Materialien: Filmdidaktisierungen.

Die Analyse einer der Filmdidaktisierungen ist das Ziel dieser Arbeit. Es wurde die Didaktisierung des Films „Kirschblüten-Hanami“ gewählt, welche nach einem selbst erstellten Kriterienkatalog analysiert wurde. Die Autorin dieser Arbeit bemühte sich, alle Bestandteile und wichtigen Elemente der Filmdidaktisierungen sowie einzelne Komponente, die die Didaktisierung „Kirschblüten–Hanami“ beinhaltet, zu analysieren. In einigen Fällen

wurde die Analyse um persönliche Ansichten der Verfasserin dieser schriftlichen Betrachtung ergänzt.

Es wird davon ausgegangen, dass Filmdidaktisierungen den LehrerInnen, welche Angst haben, Filme selbstständig zu didaktisieren und im Unterricht einzusetzen, zu Hilfe kommen.

Aus der groben Analyse aller Didaktisierungen ist sichtbar, dass sie sich voneinander stark unterscheiden. Es handelt sich also bei der durchgeführten Analyse der Filmdidaktisierung um eine Fallauswahl.

Im ersten Schritt wurde die Struktur der Didaktisierung untersucht. Aus der Analyse geht hervor, dass alle Filmdidaktisierungen sehr ähnlich aufgebaut sind und einem Schema angepasst wurden. Das Inhaltsverzeichnis sieht fast bei allen Didaktisierungen identisch aus, was beweist, dass ein Muster vorliegt, nach dem die Filmdidaktisierungen formuliert wurden. Die Didaktisierungen unterscheiden sich vor allem im Umfang, der zwischen 18 („Indien“) und 60 Seiten („Kronen Zeitung“) beträgt, voneinander.

Für die Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ wird der Film nicht in voller Länge, sondern im „Sandwich-Verfahren“ präsentiert. Es wurden vier Sequenzen gewählt, die gezeigt werden.

Der zweite Punkt des Kriterienkatalogs befasst sich mit der Analyse von Zielen und Methoden. Unter dem Punkt „Anmerkungen für KursleiterInnen“ sind Informationen über Zielgruppen zu finden sowie Themen, die durch die Didaktisierung angesprochen werden. In der gesamten Didaktisierung befinden sich auch viele zahlreiche Hinweise, die dem/der LehrerIn helfen, einzelne Aktivitäten einzusetzen sowie Binnendifferenzierung in der Gruppe ermöglichen. Die Autorin schlägt verschiedene Varianten einzelner Aktivitäten vor. Dadurch lassen sie sich flexibel einsetzen und dem Niveau der Gruppe anpassen. Das, was jedoch fehlt, ist die Formulierung von Zielen. Es wurden weder Fein- noch Grobziele formuliert. Sie sind jedoch meistens leicht erkennbar und durch zahlreiche Hinweise seitens der Autorin der Didaktisierungen ist der Sinn der jeweiligen Aktivität nicht fragwürdig.

Im dritten Punkt wurden „Inhalte“ analysiert. Film als authentisches Kulturprodukt vermittelt landeskundliche Informationen und informiert über das Leben im Zielsprachenland. Auf landeskundliche und interkulturelle Inhalte wird in der Didaktisierung zur „Kirschblüten-Hanami“ in zwei Aktivitäten hingewiesen. Die erste und vierte Aktivität gehen explizit auf landeskundliche Inhalte ein und regen zum Vergleich zwischen den Zielsprachenländern und dem eigenen Land an.

„Elemente der filmischen Gestaltung“ bilden den dritten Punkt der Analyse, weil „filmische Darstellungsmittel und deren Wirkungen im Unterricht thematisiert werden sollten. Beobachtungsaufgaben zur Realisation von Inhalt, Reflexionen zur Umsetzung des Inhalts mit Mitteln der Filmsprache sollten Teil der Arbeit mit Filmen sein und sind damit Schritte zur Filmanalyse“ (Biechele 2007: 198).

Nur die Aktivität 14a regt zur Reflexion diverser Kriterien, die oft als Entscheidungshilfe zur Auswahl von Filmen (z.B. in Kinozeitschriften) stehen, wie Story, Unterhaltung, Spannung, Humor oder DarstellerInnen an. Durch Punktevergabe sollen die Lernenden diese Kategorien analysieren und bewerten. Sie werden jedoch dazu nicht angeregt, die Rolle der filmischen Mittel zu reflektieren, was zum besseren Verständnis des Gesehenen führen könnte.

„Aufgaben und Sozialformen“ bilden den letzten Punkt der Analyse. Es ist hier festzustellen, dass die Aktivitäten in die Phasen „vor“, „während“ und „nach“ dem Sehen im Großen und Ganzen passend gewählt wurden. Sie entsprechen der Charakteristika der jeweiligen Phase und tragen dazu bei, Ziele der Phasen zu erreichen (z. B. vor dem Sehen werden durch den Einsatz der Aktivitäten das Interesse der Schüler geweckt, Hypothesen zum Inhalt aufgestellt und das Vorwissen aktiviert).

Etya (2010: 184) schreibt: „Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache trainiert das Hör-Seh-Verstehen und – im Sinne kombinierter Fertigkeiten – das verstehende Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen sowie die Ausspracheschulung, überdies die Erweiterung des Wortschatzes und ggf. die Grammatik“.

All dies ist in der Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ zu finden. Durch den Einsatz der vorgeschlagenen Aktivitäten werden alle vier grundlegenden Fertigkeiten trainiert sowie das Hör-Sehverstehen.

Beim Einsatz eines Filmes im Unterricht sind mehrere Aspekte zu beachten. Nach Etya (vgl. 2010: 171) sind dies neben der Länge der Filmsequenz und der Wahl der Filmsequenz die Aufgaben vor, während und nach der Vorführung. Die Filmdidaktisierung verfügt über eine Vielfalt an abwechslungsreichen Aktivitäten. Dies sind sowohl rezeptive, reproduktive, produktive als auch geschlossene und offene Aufgabentypen, die die Kreativität der Lernenden ansprechen. Die Autorin schlägt auch diverse Varianten zur Durchführung unterschiedlicher Aufgaben vor, was eine Differenzierung nach dem Schwierigkeitsgrad ermöglicht.

Die Durchführung dieser Aufgaben und Übungen erfolgt in verschiedenen Sozialformen. Es werden folgende Formen angestrebt: Einzelarbeit (EA), Partnerarbeit (PA), Gruppenarbeit (GA) sowie Arbeit im Plenum (PLA). Dies ermöglicht, verschiedene Lerntypen anzusprechen sowie Zusammenarbeit und selbstständiges Arbeiten zu fördern.

Aus der gesamten Analyse der Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ ergibt sich die effektive Nutzung des Hör-Sehverstehens. Die oft übersehene sechste Fertigkeit wurde anhand verschiedener Aktivitäten trainiert und trägt somit zum besseren Verständnis des Gesehenen bei, ohne dabei andere Fertigkeiten zu vernachlässigen. Das Reflektieren ästhetischer Mitteln des Films, was auf eine didaktische Filmanalyse vorbereitet, zielt darauf ab, sich der Filmwahrnehmung bewusst zu werden. Die Integration der Landeskunde mit der Reflexion der eigenen Kultur in der Aktivität 1 dient zur Bewusstmachung der eigenen Kultur und bereitet auf den Filminhalt vor. Durch die detaillierte Beschreibung aller Aktivitäten wurde eine Aufgabentypologie dargestellt, die den Einsatz verschiedener Modelle der Filmpräsentation fördert und den LehrerInnen die Wahl zwischen verschiedenen Einsatzmöglichkeiten einer Aufgabe bietet.

Alle diese Elemente lassen schlussfolgern, dass die Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ den LehrerInnen verschiedene Möglichkeiten eröffnet und wirklich von Nutzen ist. Ihr Einsatz im Unterricht lässt somit die Ängste der Lehrer abbauen und Filme mit ihrer faszinierenden, emotionalen sowie intellektuelle Kraft darbieten.

10 Schlusswort

„Keine Bildung ohne Medien“

- so lautet die medienpädagogische Initiative seit 2009

Es scheint kein Zweifel zu bestehen, dass wir in einer Mediengesellschaft leben. Obwohl unser Leben durchgehend von Medien geprägt ist, sind sie aber immer noch nicht in allen Bildungsbereichen verankert. Medien sind heutzutage ein integraler Bestandteil unseres Alltags. Dies bezieht sich sowohl auf die klassischen Massenmedien als auch auf die so genannten neuen Medien. Der Zugriff zu solchen Medien, wie z. B. Film oder Internet, öffnet uns neue Lernbereiche. Dies betrifft nicht nur unseren Alltag, sondern auch oder vor allem den Bereich schulischer Bildung.

Der Einsatz von Filmen und Filmdidaktisierungen war das Thema dieser Arbeit. Es sollte in erster Linie das Potenzial von Filmdidaktisierungen für den Einsatz im FSU betont werden.

Auf Basis einer umfangreichen Literaturrecherche kann festgestellt werden, dass dieser Bereich bisher eher stiefmütterlich behandelt wurde, da zum Thema Filmdidaktisierungen keine Grundlagenliteratur vorhanden ist (vgl. Kern 2002: 217). Es handelt sich also bei der Arbeit um ein Thema, welchem in der Literatur bisher nur wenig Beachtung gewidmet wurde. Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich nicht eine Fülle von Filmdidaktisierungen oder konkreten Unterrichtsvorschlägen finden lässt.

Beispiele dafür sind einige Aufgabentypologien (z. B. Brandi 1990, Brandi 1996), praktische Beispiele zu einzelnen Filmen, bzw. Filmsequenzen ausgewählter Filme (vgl. Schwerdtfeger 1989; Abraham; „IDE-Heft“ 2003; Fremdsprache Deutsch 2009), zahlreiche Lehrwerke (z. B. „studio d“, „Redaktio d“, „Aspekte“ oder „geni@l“) und schließlich vom Goethe Institut oder Österreich Institut publizierte Filmdidaktisierungen.

In der Arbeit wurden diverse theoretische Grundsätze erwähnt, auf deren Basis, eine Filmdidaktisierung des Österreich Instituts beschrieben und analysiert wurde. Dies soll zeigen, welches Potenzial der Einsatz von Filmdidaktisierungen im FSU eröffnet sowie den LehrerInnen Denkanstöße geben, wie sie selbstständig mit dem Medium Film, sowie mit angefertigten Didaktisierungen im Unterricht arbeiten können.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: Filme im Deutschunterricht. Leipzig: Kallmeyer in Verbindung mit Klett; 2009
- Acharya, Swati: Arbeit mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Didaktisierungsmöglichkeiten des Films „Sonnenallee“. In: Welke/ Faistauer: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Wien: Praesens Verlag. 2010, S. 151-165
- Arnold, Margaret: Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München: Ernst Vögel Verlag; 2002
- Bachmann, Klaus: Arbeit mit Videomaterialien. Warszawa: Goethe Institut; 2006
- Beicken, Peter: Wie interpretiert man einen Film. Stuttgart: Reclam; 2004
- 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 (Hrsg.): Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München: iudicium 2007, S.194-205
- Biechele, Barbara: Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans/ Wolff, Armin (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache 76. Regensburg: Wolff; 2006, S.309-328
- 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 (Hrsg.): Methodik und Didaktik für den Deutschunterricht (DaF). Oberhausen: ATHENA-Verlag; 2008, S.105-123
- Biechele, Markus et al.: Internet-Aufgaben. Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart: Klett; 2003
- Bleicher, Thomas: Filmlesefähigkeit. Zur wechselseitigen Erhellung des Kultur- und Filmverständnisses im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois et al. (Hrsg.): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Band 30. München: Iudicum; 2004, S.273-280

- Blell, Gabriele /Lütge Christiane: Filmbildung in Fremdsprachenunterricht: Neue Lernziele, Begründungen und Methoden. In: Fremdsprachen lehren und lernen 37; 2008, S. 124-140
- Brandi, Marie-Luise /Helmling, Brigitte: Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen. München: Goethe-Institut; 1985
- Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht. Eine Übungstopologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen: Fernstudieneinheit 13. München: Langenscheidt; 1996
- Brandi, Marie-Luise: Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Berlin (5. Auflage); 2000
- Braun, Axel: Jugendliche und ihr Umweltbewusstsein – ausgewählte Ergebnisse empirischer Forschungen sowie Konsequenzen für den geografischen Unterricht. In: Flath M, Fuchs, G. (Hrsg.) Umwelterziehung und Geografieunterricht. Gotha: Justus Perthes; 1997, S. 46-56
- Buck, Gary: Assessing listening. 3. print. Cambridge: Cambridge Univ. Press; 2001
- Buhlmann, Rosemarie: Editorial. In: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, H. 36; 2007, S.4.
- Burger, Günter: Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Die Neueren Sprachen 94. H. 6; 1995, S. 592-608.
- Buttaroni, Susanne /Knapp, Alfred: Wahrnehmen und Verstehen – die wesentliche Grundlage des Fremdsprachenerwerbs. In: Fremdsprachenwachstum, Fernkurse der Wiener Volkshochschulen; 1998, S. 11-33
- Chudak, Sebastian: Der deutsche Film auf Erfolgskurs. In: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, H. 36; 2007, S.14-16
- De Florio-Hansen, Inez: Schreibforschung und Schreibdidaktik. Überlegungen zum Schreiben im Fremdsprachen Unterricht. französisch heute, 3; 2005, S. 218-230
- Dreier, Volker: Empirische Politikforschung. Lehrbuch zur Vermittlung der Grundlagen empirischer Sozialforschung. München: Oldenbourg; 1997, S.69
- Dufeu, Bernard /Dufeu, Marie /Feldhendler Daniel: Psychodrama und Fremdsprachenerwerb. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 33; 1993, S.203-210

- Dürscheid, Christa: Alte und neue Medien im DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 38, H. 1; 2001, S. 42-46
- Eckerth, Johannes: Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen, Tübingen: Gunter Narr Verlag; 2003, S. 22-25
- Edelhoff, Christoph: Die Funktion der Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Ehnert, Rolf/Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): Fremdsprachen lernen mit Medien. München: Max Hueber Verlag; 1986, S. 15-20
- Ehnert, Rolf/ Wazel, Gerhard: Landeskunde. In: Henrici/ Riemer (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. (Band 2). Baltmannsweiler: Schneider. Hohengehren; 1994, S. 275-278
- Ehnert, Rolf: Audiovisuelle Medien. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gerd/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin/ New York: de Gruyter, 2. Halbband; 2001, S.1033-1100
- 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
- Engel Ulrich et al.: Mannheimer Gutachten zu Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Heidelberg: Julius Groos; 1977-79
- Esselborn, Karl: Neue Beurteilungskriterien für audiovisuelle Lehrmaterialien. In: Zielsprache Deutsch 22,2; 1991, S. 64-74
- Etya, Lee: Der Einsatz von Spielfilmen Unterricht Deutsch als Fremdsprache am Beispiel „Das fliegende Klassenzimmer“. In: Welke/ Faistauer: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Wien: Praesens Verlag. 2010, S. 166-185
- Faistauer, Renate: Wir müssen zusammen schreiben. Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Unterricht. Innsbruck/Wien: Studienverlag; 1997
- Frederking, Volker /Krommer, Alex /Maiwald, Klaus: Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt; 2008, S.173-182
- Gerdes Mechthild: Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Schmlemminger/Brysch/Schewe (Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht, Berlin: Cornelsen; 2000

- Gnutzmann, Claus /Königs, Frank /Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.): Fremdsprachen-unterricht im internationalen Vergleich. Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg; 1992, S. 24-26
- Gügold, Barbara: Literatur — Spielfilm — Fremdsprachenunterricht. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin. Reihe Geistes- und Sozialwissenschaften/Berliner Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 40, H. 1; 1991, S. 31-39
- Harms, Michael: Augen auf im Fremdsprachenunterricht – psychologische und didaktische Aspekte des Lernens mit Bildmedien. In: Duxa, Susanne/ Hu, Adelheid/ Schment, Barbara (Hrsg.): Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen.Festschrift für Inge C. Schwerdtfeger. Tübingen: Narr; 2005, S.245-256
- Häussermann, Ulrich /Piepho, Hans-Eberhard: Aufgabenhandbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie. München: Iudicium; 1996, S. 19-48, 286-319
- Helbig, Gerhard: Deutsch Als Fremdsprache: Ein Internationales Handbuch - Band 2; 2001, S. 916-919, 1154
- Henrici, Gert /Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts als Fremdsprache mit Videobeispielen, Hohengehren: Schneider Verlag im Lernprozess. München: Ernst Vogel; 2001
- Huneke, Hans-Werner /Steinig, Wolfgang: Landeskunde. In: DaF, 1997, S.51-61
- Jenkins Eva-Maria et al.: Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, H.-J./Portmann-Tselikas, P. (Hrsg.): Theorie und Praxis, Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studien Verlag; 1997, S.182-194
- Kern, Peter Christoph: Film. In: Bogdal, Klaus-Michael / Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München; 2002, S. 217-229
- Korte, Helmut: Einführung in die systematische Filmanalyse. Berlin: Erich Schmidt Verlag; 2001
- Korzeniewski, Jan: Zur Bild-Text-Kohärenz in fremdsprachigen Lehrwerken. In: Pfeiffer, W. (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium. Poznań; 1988, S.59-61

- Kozłowski, Aleksander: Film im Fremdsprachenunterricht. In: Pfeiffer, W. (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium. Poznań; 1988, S.74-77
- Krüger, Heinz Hermann / Thole, Werner: Jugend: Freizeit und Medien. In: Krüger, H.-H.; Grunert, C. (Hrsg.), Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich; 2002, S. 663-684
- Krumm, Hans-Jürgen: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B./Neuner, G.: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt; 1994, S.100-105
- Lamnek, Siegfried: Qualitative Sozialforschung, Lehrbuch, 4.Auflage, Weinheim; 2005
- Lay, Tristan: Film und Video im Fremdsprachenuntericht. Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht Nr 1; 2009
- Leitzke-Ungerer Eva: Film im FSU. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung; 2009, S. 12-31
- Löschmann Marianne: Video im Fremdsprachenunterricht — Mittel für das Lernen und Lehren. ZSD 2/1991, S. 79-84
- Lundquist-Mog, Angelika: Türkisch für Anfänger. In: Fremdsprache Deutsch, H.36; 2007, S. 29-35
- Mairose-Parovsky Angelika: Interkulturelle Rollenspiele, in FaDaF (Hrsg.) Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 44; 1995
- Mammes, Ingelore: Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung, Klinghardt; 2008, S. 22-24
- Manfred Spitzer: Medizin für die Bildung – Ein Weg aus der Krise. Heidelberg, Spektrum Verlag; 2010
- Mattes, Wolfgang (Hrsg.): Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn; 2002, S. 38
- Mayring Philipp /Gläser-Zikuda, Michaela (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse, Beltz Verlag. Weinheim und Basel; 2005

- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 6. Auflage, Weinheim; 1997
- Mayring, Phillip: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Pädagogik; 2010
- Meijer, Dick /Jenkins, Eva-Maria: Landeskundliche Inhalte – die Qual der Wahl? Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken. In: Fremdsprache Deutsch 1/1998, S. 18–25.
- Mikos, Lothar: Film- und Fernsehanalyse. 2. überarbeitete Auflage Konstanz; 2008
- Nawratil, Ute /Schönhagen, Philomen: Die qualitative Inhaltsanalyse: Rekonstruktion der Kommunikationswirklichkeit. In: Wagner, H. (Hrsg.): Qualitative Methoden in der Kommunikationswissenschaft. Ein Lehr- und Studienbuch. München; 2008, S. 333–346
- Neuner, Gerhard: Zur praktischen Arbeit mit der Übungstypologie. In: Neuner, G. et al. (Hrsg.): Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. München: Langenscheidt; 1981, S.141-151
- Niehoff, Marion: Handlungsorientiertes Video im Fremdsprachenunterricht. In: Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik 7; 2005, S.1-5
- Nünning, Ansgar /Surkamp, Carola: Englische Literatur Unterrichten. Grundlagen und Methoden. Seelze-Weber: Kallmeyer/Klett; 2006, S.245-275
- Ockel, Eberhard: Das Textpuzzle – eine Methode des Vorlesens. In: Ockel, Eberhard (Hrsg.): Freisprechen und Vortragen. Christian Winkler zum Gedenken. Frankfurt am Main; 1989, S.93-108
- Paefgen, Elisabeth Katharina: Literatur als Anleitung und Herausforderung: inhaltliche und stilistische Schreibübungen nach literarischen Mustern. In: Diskussion Deutsch 22/1991, S. 286-298
- Pfeiffer, Waldemar (Hrsg.): Audiovisuelle Medien im Germanistikstudium, Poznań; 1988
- Podczaska-Tomal, Hanna: Praca z wideo na lekcji języka niemieckiego. In: Treffpunkt Berlin. Poznań: Lektor – Klett; 2003, S. 4-11

- Ricardo, Sergio /de Santana, Lima: Filmsemiotik und Sprachunterrich. In: Welke/ Faistauer: Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Wien: Praesens Verlag. 2010, S. 101-110
- Rösler, Dietmar /Ulrich, Stefan: Vorüberlegungen zu einer Übungs- und Aufgabentypologie für internetgestütztes Fremdsprachenlernen. In: Legutke, M/Rösler, D. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien. Tübingen; 2003, S.115-144
- Rösler, Dietmar: Geschlossene Übungen, halboffene und offene Aufgaben. Leistungen und Grenzen von Übungen und Aufgaben in gedruckten Lehrwerken und digitalem Lehrmaterial. In: Deutsch als Fremdsprache in Korea, Zeitschrift der Koreanischen Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache 12; 2003, S.7-27
- Rösler, Dietmar: Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache in der europäischen Auslandsgermanistik. In: Helbig, G. et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin: de Gruyter; 2001, S.1151-1159
- Rußegger, Arno: Nulla dies sine kinema. Eine kleine Einführung in die Filmanalyse in sechs Abschnitten. In: Film im Deutschunterricht. Ide H. 4; 2003, S.17-35
- Sass, Anne: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. In: ders.: Fremdsprache Deutsch H. 36; 2007, S.5-13
- Scherling Theo / Schuckall Hans Friedrich: Mit Bildern lernen, Handbuch für den FU. Berlin/ München: Langenscheidt; 1992
- Schorb, Alfons Otto: 160+40 Stichworte zum Unterricht, München; 1976
- Schörkhuber, Wolfgang: Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? In: Film. Ide, H. 4; 2003, S.8-15
- Schwerdtfeger, Inge C.: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin. Langenscheidt; 1989
- Seidl, Monika: Visual Culture – Bildmedien + Medienbildung = Bildmedienbildung im Fremdsprachenunterricht. In: ÖDAF - Mitteilungen, H. 2; 2007, S.37-44
- Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum 2002
- Stawna, Miroslawa: Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych od teorii do praktyki, Warszawa: WSiP; 1991

- Steinig, Wolfgang / Huneke, Hans Werner: Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, Berlin; Erich Schmidt Verlag; 2002, S. 178-180
- Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. München: Thum; 1999, S. 275-282, 305-311
- Sturm, Hertha: Wissensvermittlung und Rezipient. Die Defizite des Fernsehens. In: Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.): Wissensvermittlung, Medien und Gesellschaft: Gütersloh; 1989, S.47-76
- Surkamp, Carola: Teaching films. Von der Filmanalyse zu handlungs - und prozessorientierten Formen der filmischen Textarbeit. Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 68/2004, S. 2 - 12
- Thaler, Engelbert: Filmdidaktik. In: Hallet, Wolfgang/ Königs, Frank. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze: Klett/ Kallmeyer; 2010, S. 142-146
- Thaler, Engelbert: Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4; 2007, S. 12-17
- Welke, Tina/ Faistauer, Renate (Hrsg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Wien: Praesens Verlag; 2010
- Welke, Tina: Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterrich. In: Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen. Fremdsprache Deutsch, H. 36/2007, S.21-25
- Wolff Hans (Hrsg.): Umbrüche. Materialien Deutsch als Fremdsprache 76; 2006, S.309-328
- Zeki, Semir: Das geistige Abbild der Welt. In: Spektrum der Wissenschaft, Spezial 1, Gehirn und Geist; 1993, S. 26-35
- Zydatiß, Wolfgang: Kompetenzen und Fremdsprachenlernen. In: Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Klett; Kallmeyer; 2010, S. 59-63

Onlinequellen

- http://old.deutsch.info.pl/psnjn/01_czasopismo/hd23/HD_jesien_2006__strona_28.pdf
- http://www.bmeia.gv.at/ aussenministerium/aussenpolitik/auslandskultur/oesterreich-institut-gmbh.html
- http://www.bpb.de/files/65V33X.pdf
- http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/43523/filmaesthetische-kompetenzen
- http://www.fremdsprache-und-spielfilm.de/pdfs/FiktionaleFilme.pdf
- http://www.fu-berlin.de/studium/docs/DOC/lernenhwr.pdf
- http://www.lehrer-online.de/583570.php?sid=1335 93326103079749349118011827 00
- http://www.lernundenter.com/interaktion/newsletters/News_36.pdf
- http://www.literacy.at/fileadmin/literacy/redaktion/pdf/Strategie10_PhasenSchemata.pdf
- http://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/go_international/daf_lektorat/Leitfaden_Lektorat_2010_vka.pdf
- http://www.oesterreichinstitut.at/ 2478.html
- http://www.oesterreichinstitut.at/daf-filmdidaktisierungen.html
- http://www.oesterreichinstitut.at/oei-gesetz.html
- http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967/2110
- www.oesterreichinstitut.at
- www.redaktion-d.de,

FILMOGRAFIE

Filmdidaktisierungen des Österreich Instituts - 19 Filme zum Deutschlernen:

- **Das Fest des Huhnes**. Regie: Walter Wippersberg. Drehbuch: Walter Wippersberg. Österreich: 1992.
- **Das fliegende Klassenzimmer**. Regie: Tomy Wigand. Drehbuch: Henriette Piper, Franziska Buch. Deutschland: 2002.
- **Der dritte Mann**. Regie: Carol Reed. Drehbuch: Graham Greene, Alexander Korda, Carol Reed, Orson Welles. Groß Britannien: 1949.
- **Der Schuh des Manitu**. Regie: Michael Herbig. Drehbuch: Michael Herbig, Alfons Biedermann, Rick Kavanian, Murmel Clausen. Deutschland: 2000.
- **Die Fälscher**. Regie: Stefan Ruzowitzky. Drehbuch: Adolf Burger, Stefan Ruzowitzky. Österreich: 2007.
- **Die Kronenzeitung – Tag für Tag ein Boulevardstück.** Regie: Nathalie Borgers. Drehbuch: Nathalie Borgers, Lena Deinhardstein. Belgien / Frankreich / Österreich: 2002.
- **Die Siebtelbauern**. Regie: Stefan Ruzowitzky. Drehbuch: Stefan Ruzowitzky. Österreich: 1997.
- **Die Welle**. Regie: Dennis Gansel. Drehbuch: Ron Jones, Johny Dawkins, Ron Birnbach, Dennis Gansel, Peter Thorwarth. Deutschland: 2008.
- **Good bye, Lenin**. Regie: Wolfgang Becker. Drehbuch: Bernd Lichtenberg, Wolfgang Becker. Deutschland: 2003.
- **Indien**. Regie: Paul Harather. Drehbuch: Josef Hader, Alfred Dorfer. Österreich: 1994.
- **Kirschblüten Hanami**. Regie: Doris Dörrie. Drehbuch: Doris Dörrie. Deutschland: 2008.
- **Lola rennt**. Regie: Tom Tykwer. Drehbuch: Tom Tykwer. Deutschland: 1997

- **Loriots Ödipussi**. Regie: Vicco von Bülow. Drehbuch: Vicco von Bülow. Deutschland: 1987.
- **Nordrand**. Regie: Barbara Albert. Drehbuch: Barbara Albert. Österreich: 1999.
- **Plastic Planet**. Regie: Werner Boote. Drehbuch: Werner Boote. Österreich / Deutschland: 2007.
- **Revanche**. Regie: Götz Spielmann. Drehbuch: Götz Spielmann. Österreich: 2008.
- **Single Bells**. Regie: Xaver Schwarzenberger. Drehbuch: Ulrike Schwarzenberger. Österreich: 1996.
- **Tafelspitz**. Regie: Xaver Schwarzenberger. Drehbuch: Ulrike Schwarzenberger. Österreich: 1996.
- **Volver la Vista** – Der umgekehrter Blick. Regie: Fridolin Schönweise. Drehbuch: Fridolin Schönweise. Österreich / Mexico: 2005.

Anhang

Österreich Institut

Kirschblüten - Hanami

ein Film von
Doris Dörrie, Deutschland 2008

Filmdidaktisierung
für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht von
Clara Aimée Toth

Österreich Institut GmbH
A- 1090 Wien Alser Straße 26/2b
T.: + 43 1 319 48 58, F.: + 43 1 319 48 58 10
E.: oei@oei.org
www.oesterreichinstitut.org, www.oesterreichportal.at

Filmdidaktisierungen des *Österreich Institut*

Aus der Praxis – Für die Praxis

entsteht kontinuierlich seit 1998 unsere Reihe von Didaktisierungen zu deutschsprachigen Filmen (Eine aktuelle Liste verfügbarer Hefte unter http:// www.oesterreichinstitut.at/filmdidaktisierungen.html).

Am Anfang stand die Idee zur Veranstaltung von Filmabenden an den Österreich Instituten, die vor- und nachbereitet werden sollten. Dieser Qualitätsanspruch begründete den Aufbau unserer Filmdidaktisierungen in der vorliegenden Form und ermöglicht sowohl lustvolle Filmerlebnisse als auch eine lerntheoretisch fundierte Bearbeitung vor, während und nach dem Sehen eines Films.

Filme sind ein komplexes Hör-Seh-Erlebnis. Sie bieten reichere, rasantere und einprägsamere Informationen als Texte und sind für den Unterricht gerade deshalb besonders attraktiv, weil sie nicht für den Sprachunterricht sondern für den Kinosaal und ein breites Publikum gedacht und gemacht sind.

Filme – als Zusatzmaterial im Unterricht eingesetzt – steigern die Motivation. Hör-Seh-Aufgaben sind eine Bereicherung jedes Sprachlernprozesses. Sozial-interaktive, kommunikative und filmspezifische Arbeitsformen und Aufgabenstellungen aktivieren die LernerInnen. Außerdem liefern Filme Informationen auf der kulturellen Ebene, der Interaktions- und Beziehungsebene mit, ohne dass die Wahrnehmung der lernenden BetrachterInnen über aufwändige, methodisch vereinheitlichte Verfahren gestört wird.

Wie bei allen Materialien aus unserer Werkstatt achten wir auch bei der Auswahl unserer Filme auf Aktualität, Plurizentrizität und Praxisnähe: Die Filmdidaktisierungen werden von erfahrenen Deutsch als Fremdsprache-Lehrenden entwickelt und sind in der Praxis erprobt.

Sie mögen Ihnen als Anregung für die Gestaltung Ihres Unterrichts eine willkommene Abwechslung sein und Ihren „SchülerInnen“ ein nachhaltiges Sprachlernerlebnis!

Dr. Brigitte Ortner, Leiterin des Österreich Institut – Zentrale Wien

Impressum

Herausgeber: Österreich Institut Wien
A-1090 Wien, Alser Straße 26/2b
E.: oei@oei.org T.: +43 1 319 48 58 F.: +43 1 319 48 58 10
www.oesterreichinstitut.at
Strukturkonzept und Layoutentwicklung: Claudia Lo Hufnagl, 2005
Autorin: Clara Aimée Toth
Redaktion: Tina Csencsics, Österreich Institut Wien
© 1. Auflage, Juni 2009

Inhaltsverzeichnis

Anmerkungen für KursleiterInnen 4
Zielgruppe 4
Niveau 4
Themen 4
Hinweise sprachlich 4
Produktionsangaben 4
Inhalt 5
Hintergrundinfos 6
Sequenzprotokoll 7
Übersicht Aktivitäten 8
Beschreibung der Aktivitäten (mit Lösungen) 10
Vor dem Sehen 10
Während des Sehens 12
Nach dem Sehen 17
Literaturhinweise und Bildnachweis 18
Kaufhinweis 18
Anhang Arbeitsblätter 19
Arbeitsblatt 1: Familienbild 20
Arbeitsblatt 2: Assoziogramm 21
Arbeitsblatt 3: Inhaltspuzzle 23
Arbeitsblatt 4: Kurz notiert 24
Arbeitsblatt 5: Die ProtagonistInnen 25
Arbeitsblatt 6: Wer hat was gesagt? 29
Arbeitsblatt 7: Ohne Ton 30
Arbeitsblatt 8: Das Telefonat 31
Arbeitsblatt 9: Kreatives Schreiben 32
Arbeitsblatt 10: Eine Bildergeschichte 33
Arbeitsblatt 11: Freundschaft und Liebe 35
Arbeitsblatt 12: Rudi und Yu 36
Arbeitsblatt 13: Mut zur Veränderung 37
Arbeitsblatt 14: Filmkritik 38
Arbeitsblatt 14A: Bitte geben Sie Ihre Wertung ab 40
Arbeitsblatt 15: Interview mit Doris Dörrie zum Thema Liebe 41

Anmerkungen für KursleiterInnen

Zielgruppe
jugendliche und erwachsene LernerInnen

Niveau
ab Niveau B1; teilweise (zB Arbeitsblatt 1, 2, 5) auch auf niedrigerem Niveau einsetzbar

Themen
Familie, Beziehungen, Rollen, Liebe, Freundschaft, Veränderung, Entwicklung, Vergänglichkeit, Lebensträume, fremde Kulturen

Hinweise sprachlich
Die Dialoge des Films sind teilweise dialektal gefärbt. Erfahrungsgemäß reichen aber orientierendes Sehen und aussagekräftige Bilder, um diese ganzheitlich - und nach mehrmaligem Zeigen auch Wort für Wort - zu verstehen. Im Film wird auch Englisch gesprochen. Für die vorliegende Didaktisierung wurden nur Szenen in deutscher Sprache ausgewählt.

Produktionsangaben

Produktionsland: Deutschland, Erscheinungsjahr: 2008
Länge (DVD): 121 Minuten, Originalsprache: Deutsch
Regie und Drehbuch : Doris Dörrie
Produktion: Olga Film - Molly von Fürstenberg, Harald Kügler
Musik: Claus Bantzer
Kamera: Hanno Lentz
Schnitt: Inez Regnier

DarstellerInnen: Elmar Wepper: (Rudi), Hannelore Elsner (Trudi), Nadja Uhl (Franzi), Maximilian Brückner (Karli), Aya Irizuki (Yu), Felix Eitner (Klaus), Birgit Minichmayr (Karolin) Floriane Daniel (Emma)

Homepage zum Film: http://www.kirschblueten-film.de/

Inhalt

Rudi ist ein grantelnder, alter Mann kurz vor der Pensionierung, dem nichts verhasster ist als Veränderung. Seine Frau Trudi umsorgt ihn aufopfernd und liebevoll, pflegt aber durchaus auch eigene Interessen: So interessiert sie sich leidenschaftlich für Japan, vor allem für die japanische Kirschblüte und den japanischen Ausdruckstanz Butoh.

Dass Rudi todkrank ist und nicht mehr lange zu leben hat, weiß nur seine Frau. Sie befürchtet, ihrem Mann den gesamten Lebensmut zu nehmen, sollte er von der niederschmetternden Diagnose erfahren. Auf Anraten des Arztes unternimmt Trudi mit ihrem Mann eine letzte Reise zu ihren Kindern und Enkelkindern nach Berlin. Dort angekommen, müssen die beiden erkennen, dass es im betriebsamen Leben ihrer Liebsten kaum Platz und Zeit für sie gibt. Rudi und Trudi beschließen daraufhin, in ein Hotel an die Ostsee zu fahren, wo Trudi unerwartet stirbt. Der plötzliche Tod seiner Frau wirft Rudi völlig aus der Bahn. Zurück zu Hause, in der sonst so geliebten Stille, ticken die Wanduhren plötzlich unerträglich laut.

Im Gespräch mit der Freundin seiner Tochter erfährt Rudi schließlich vom einstigen Lebenstraum seiner Frau, in Japan den Ausdruckstanz Butoh zu studieren. Der Gedanke, Trudi hätte nur seinetwegen ihren Traum nicht leben können, quält Rudi unheimlich. Er möchte seiner verstorbenen Frau noch einmal näher kommen und an ihrer Stelle die unerfüllten Wünsche verwirklichen. Kurzerhand fliegt er – den schwarz-weiß-gepunkteten Rock, die türkisfarbene Strickjacke und die Perlenkette seiner Frau im Gepäck - zu seinem in Tokio lebenden Sohn Karli. Der muss jedoch in der Arbeitswelt der Japaner funktionieren und hat keine Zeit für seinen trauernden Vater. So wagt Rudi den Sprung ins Unbekannte, den er zeit seines Lebens gefürchtet und gemieden hat. Anfangs noch völlig hilf- und orientierungslos, dann immer zielsicherer, streift er, unter dem Mantel in Trudis Sachen gehüllt, durch das schrille und hektische Tokio. Und er lässt es zu, sich selbst zu entdecken, vielleicht zum ersten Mal. Je näher er sich selbst kommt, desto stärker beginnt er, Trudi in seinem Inneren zu spüren - er sieht die Tage der Kirschblüte, die sie immer sehen wollte.

Und als er im Park die 18-jährige Yu kennen lernt, die im Schattentanz eine Möglichkeit gefunden hat, mit den Toten zu tanzen, erkennt Rudi sofort die Chance, sich noch einmal mit seiner verstorbenen Frau zu vereinigen. Die beiden können sich kaum verständigen und dennoch wird die junge Frau eine unentbehrliche Hilfe in der Annäherung an die für Rudi so fremd anmutende japanische Kultur und nicht zulässt auf der Reise zum Berg Fuji, den die verstorbene Trudi ihr ganzes Leben so gern gesehen hätte. Den Berg im Blickfeld, im Tanz vereint mit seiner Frau, stirbt Rudi.

Quellen:

http://www.ksta.de/html/artikel/1203599355656.shtml, 13.7.2009

http://www.focus.de/kultur/kino_tv/kirschblueten-und150-hanami_aid_237406.html, 13.7.2009

http://www.moviemaze.de/filme/2306/kirschblueten-hanami.html, 13.7.2009

Hintergrundinfos

Doris Dörrie wurde 1955 als Tochter eines Arztes in Hannover geboren. Ihre Schulzeit absolvierte sie auf einem humanistischen Gymnasium. Nach dem Abitur ging sie für zwei Jahre in die USA. Dort studierte sie Film und Schauspiel am Drama Department der University of the Pacific in Stockton im US-Bundesstaat Kalifornien.

Im Anschluss folgte ein Studium an der New School of Social Research in New York. 1975 kehrte sie nach Deutschland zurück. In München studierte sie anschließend an der Hochschule für Fernsehen und Film. Parallel dazu arbeitete sie als Journalistin für Filmkritik für die Süddeutsche Zeitung. Bis zum Jahr 1982 drehte Doris Dörrie verschiedene Dokumentarfilme. Im Jahr 1983 entstand in München ihr erster Kinofilm mit dem Titel "Mitten ins Herz". Den Durchbrauch als Regisseurin schaffte sie 1986 mit der Kino-Komödie "Männer". Zu ihren erfolgreichsten und bekanntesten Filmen zählen: „Keiner liebt mich“ (1995), „Bin ich schön“ (1998), „Erleuchtung garantiert“ (2000), „Nackt“ 2002. Eine umfangreiche Film- und Bibliographie – Dörrie ist auch als Schriftstellerin tätig - sowie eine Auflistung erhaltener Auszeichnungen finden Sie unter:
http://de.wikipedia.org/wiki/Doris_D%C3%B6rrie

Doris Dörries Produktionen folgen zumeist dem gleichen Thema, das angesiedelt ist zwischen Tragik und Komik. Zu ihrer Themenspanne zählen die Erlebnisse der Einsamkeit das Gefühl der Vergänglichkeit und Trauer sowie die Suche nach dem Lebensglück, was wohl auf ihre eigene Lebensgeschichte zurück zu führen ist.

Nach acht gemeinsamen Ehejahren verstarb ihr Mann Helge Weindler 1996 an einer Hirnhautentzündung, nachdem er gerade eine Krebserkrankung überwunden hatte. Den Verlust ihres Mannes verarbeitet Doris Dörrie in ihrem Roman „Das blaue Kleid“.

Nach dem Tod ihres Mannes wandte sich Doris Dörrie dem Buddhismus zu, die Affinität zu Japan bestand schon länger. "Hanami" ist der dritte Film, den Doris Dörrie im Japan gedreht hat. "Erleuchtung garantiert" (2000) spielt in einem Zen-Kloster und in "Der Fischer und seine Frau" (2005) geht es um den japanischen Zierkarpfen Koi.

Bereits 1983 hatte sie den asiatischen Inselstaat erstmals besucht, wo sie ihren Film "Mitten ins Herz" auf dem Tokioter Filmfestival präsentierte. Gut zehn Jahre darauf besuchte sie, diesmal in Begleitung ihrer Tochter, wieder Japan. Diesmal kehrte sie in einem Minshuku ein, einer bescheidenen japanischen Familienpension, wo sie auf engstem Raum den Menschen und ihrer Kultur näher kam. Dabei hat sie ein traditionelles Lebensprinzip kennen gelernt, das sie für ihr weiteres Leben beeinflusste - "Mono no aware".

Diese bewusste Konzentration auf jedes Detail, auch jenes der alltäglichen Verrichtungen, die im westlichen Alltag eher beiläufig und routinemäßig absolviert werden, und gleichzeitig die Vergänglichkeit aller Dinge verdeutlicht, wird vom Japaner symbolisch auf die Kirschblüte übertragen, die so symbolhaft daher sowohl im Filmtitel wie auch in der Thematik eine entscheidende Rolle spielt.

Quellen:

http://www.taz.de/1/archiv/dossiers/berlinale/artikel/1/alle-sind-erleuchtet/?src=SZ&cHash=239abe233a, 14.7. 2009

http://www.whoswho.de/templ/te_bio.php?PID=1493&RID=1, 14.7.2009

http://www.kfs1.de/film/kirschblueten.html, 14.7.2009

Sequenzprotokoll

In der Didaktisierung im Detail berücksichtigte DVD - Sequenzen

Erste Sequenz (Aktivität 4)	43:23 – 54:45
Wiederholung Erste Sequenz (Aktivität 6)	43:23 – 54:45
Zweite Sequenz (Aktivität 7, 8, 9)	1:15:13 – 1:16:12
Dritte Sequenz (Aktivität 10)	1:31:31 – 1:37:10
Vierte Sequenz (Aktivität 13)	1:46:36 – 1:51:00

Übersicht Aktivitäten

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

mit diesem Didaktisierungsvorschlag möchte ich den Einsatz des Films „Kirschblüten Hanami“ im Unterricht erleichtern und Unterrichtsideen in Form von kopierfähigen Arbeitsblättern bereitstellen. Die Arbeitsblätter können der Reihe nach oder aber auch unabhängig voneinander zum Einsatz kommen.

Auf folgende Aktivitäten sollten Sie keinesfalls verzichten:
Aktivität 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 13

	Name	Kurzbeschreibung
Vor	**Aktivität 1 – Familienbild**	typisches Familienbild gemeinsam darstellen
	Aktivität 2 – Assoziogramm	ein Szenenbild als Ideengebung: Worum könnte es in diesem Film gehen?
	Aktivität 3 – Inhaltspuzzle	der grobe Filminhalt als Lückentext
Während	**Aktivität 4 – Kurz notiert ...**	Personen/Orte notieren: orientierendes Sehen
	Aktivität 5 – Die ProtagonistInnen	die ProtagonistInnen beschreiben
	Aktivität 6 – Wer hat was gesagt ...?	Aussagen den Figuren zuordnen: analytisches Sehen
	Aktivität 7 – Ohne Ton ...	Hypothesen bilden und Satzanfänge beenden
	Aktivität 8 – Das Telefonat	Sätze anhand von Filmzitaten vervollständigen
	Aktivität 9 – Kreatives Schreiben	Wie geht die Szene weiter?
	Aktivität 10 – Eine Bildergeschichte	Szenenbilder ordnen und Titel finden
	Aktivität 11 – Freundschaft und Liebe	Wortschatzarbeit (Redewendungen)

	Aktivität 12 – Rudi und Yu	in Kleingruppen persönliche Stellungnahmen besprechen und begründen
	Aktivität 13 – Mut zur Veränderung ...	Bilder vergleichen, Hypothesen aufstellen, besprechen und begründen
	Aktivität 14 – Filmkritik	Lesen, schriftlich Stellung nehmen und begründen
Nach	**Aktivität 14A – Bitte geben Sie Ihre Wertung ab ...**	nach ausgewählten Kriterien beurteilen und mündlich begründen
	Aktivität 15 – Interview mit Doris Dörrie zum Thema Liebe	Textteile richtig zusammenfügen / Leseverstehen

Beschreibung der Aktivitäten

Vor dem Sehen

Aktivität 1 – Familienbild	typisches Familienbild gemeinsam darstellen

Bei dieser Übung sollen sich die KursteilnehmerInnen (= in weiterer Folge oft kurz KTN) zuerst in Gruppen je nach (ähnlicher) Herkunftskultur zusammenschließen. Anschließend werden die Arbeitsblätter ausgeteilt. Die Gruppen sollen sich Gedanken darüber machen, wie eine „typische" Familie in Ihren Herkunftskulturen aussieht und dies skizzenhaft in den Bilderrahmen zeichnen. (Wie viele Kinder sind „normal", wie wichtig ist die (Groß-)familie? etc.) **Variante**: Natürlich kann auf das Zeichnen auch verzichtet werden. Statt dessen können die KTN Fotos ihrer Familien mitnehmen.

Danach lautet die Anweisung, nach einer ca. 15-minütigen Beratungs- und Übungsphase, das Familienfoto pantomimisch für den Rest der Klasse darzustellen! Dafür können bei Bedarf auch KollegInnen aus anderen Gruppen „ausgeborgt" werden. Während eine Gruppe „pantomimisch aktiv" ist, müssen die anderen KTN währenddessen beschreiben, was sie sehen und dies interpretieren bzw. Hypothesen dazu aufstellen.

Im Anschluss wird im Plenum darüber gesprochen: Was ist richtig bzw. falsch verstanden worden?

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 1 finden Sie im Anhang.

Aktivität 2 – Assoziogramm	ein Szenenbild als Ideengebung: Worum könnte es in diesem Film gehen?

Im Plenum soll besprochen werden, was bzw. wer auf dem Bild zu sehen ist. Als hilfreiche Anregungen dienen die Fragen auf dem Arbeitsblatt 2. Diese sind jedoch vom/von der KursleiterIn (= in weiterer Folge oft kurz KL) mündlich zu stellen, das Blatt wird nicht an die Lernenden ausgehändigt, sondern dient als Hilfestellung für den/die KL.
Wenn der Redefluss im Gange ist, müssen die Impulsfragen auch nicht in der Form gestellt werden, sie dienen lediglich als Anregung, Hypothesen über Familienkonstellationen und den Filminhalt anzustellen. Das Bild sollte auf Folie kopiert und anschließend projiziert werden, damit es die KTN gut sehen können.

Das Arbeitsblatt (mit Bild und Fragen) zu Aktivität 2 finden Sie im Anhang.

Aktivität 3 – Inhaltspuzzle	der grobe Filminhalt als Lückentext

Nun soll der Filminhalt anhand eines Lückentextes (der Klappentext der DVD) erarbeitet werden. Hier hat es sich bewährt, den Text mit den KTN kurz im Plenum (natürlich unter Auslassung der Lücken) durchzugehen, um sicher zu gehen, dass diese den Inhalt im Groben verstanden haben, bevor sie den Text in Zweier- oder Dreiergruppen vervollständigen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 3 finden Sie im Anhang.

Lösungen:

Nur Trudi weiß, dass ihr Mann Rudi schwer krank ist. Und es liegt an ihr, ob sie es ihm mitteilen will oder nicht. Sie beschließt, die Erkrankung geheim zu halten und überredet Rudi, noch einmal die Kinder (Klaus, Karolin und Karl) und Enkelkinder in Berlin zu besuchen. Dort angekommen, müssen die beiden jedoch feststellen, dass ihre Kinder mit ihrem eigenen Leben viel zu beschäftigt sind, um sich um die Eltern zu kümmern.
Die beiden beschließen daraufhin, in ein Hotel an die Ostsee zu fahren. Dort stirbt plötzlich Trudi – Rudi ist völlig aus der Bahn geworfen und weiß nicht, wie es weitergehen soll. Als er dann auch noch erfährt, dass Trudi das Leben, das sie leben wollte, offenbar aus Liebe zu ihm geopfert hat, sieht er seine verstorbene Frau mit neuen Augen. Er beginnt, ihr verpasstes Leben wieder gut zu machen …

Während des Sehens

Aktivität 4 – Kurz notiert ...	Personen/Orte notieren: orientierendes Sehen

Die erste Sequenz wird angesehen und soll vorerst nur global verstanden werden, um Hör- und Sehverstehen zu trainieren.
Danach wird den KTN das Arbeitsblatt 4 ausgehändigt. Beim zweiten Mal Ansehen notieren sie in Stichworten die Personen und Orte, die in den gezeigten 11 Minuten vorkommen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 4 finden Sie im Anhang.

Lösung:

Personen:

-Männer*:* **Rudi, Pfarrer, Karl** (Rudis Sohn)
-Frauen: **Franzi** (Schwiegertochter)

_ ***Begräbnisgäste***

-Über wen wird gesprochen? :
Trudi, Klaus, Karolin, Karl (=andere Kinder)

Orte:

-Wo spielt die Handlung? (Orte, Länder)

am Land (Bayern): Bauernhof, Haus, Friedhof, Wohnzimmer, Schlafzimmer, Bahnhof
Japan (Tokyo): Flughafen, Stadt, Wohnung des Sohnes, Restaurant

Aktivität 5 – Die ProtagonistInnen	die ProtagonistInnen beschreiben

Bei dieser Übung gibt es vier Arbeitsblätter, auf denen Fragen zu je einem/einer Protagonisten/in stehen. In Kleingruppen sollen die KTN versuchen, diese zu charakterisieren und Hypothesen zu den Figuren bilden. Hierbei ist es wichtig, die Lernenden am Anfang der Übung darauf hinzuweisen, dass sie überlegen sollen, was ihrer Meinung nach gut/schlecht zu der jeweiligen Person passen könnte, auch wenn dies nicht unbedingt aus dem Film bzw. der entsprechenden Szene hervorgeht. Danach sollen sie sich gegenseitig die beschriebenen ProtagonistInnen vorstellen.
Nun wird in die Runde gefragt: Sind alle damit einverstanden? Hier darf und soll reichlich dikutiert werden.

Die Arbeitsblätter zu Aktivität 5 finden Sie im Anhang.

Aktivität 6 – Wer hat was gesagt ...?	Aussagen den Figuren zuordnen

Die Szene wird nochmal (wenn nötig, auch öfter) angesehen. Dann sollen die KTN im Alleingang die Aussagen den richtigen Personen zuordnen. Hier geht es um analytisches Sehen. Die Lernenden sollen versuchen, nach Möglichkeit alle Zitate zu bestimmen, bevor diese anschließend im Plenum verglichen werden. Einiges wird auch aus dem Kontext klar. Bei Unstimmigkeiten, was die richtige Zuordnung betrifft, notiert der/die KL ein Fragezeichen und die Szene wird nochmal angesehen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 6 finden Sie im Anhang.

***Lösung*:**

1. (Rudi) 2. (Pfarrer) 3. (Rudi) 4. (Franzi) 5. (Franzi) 6. (Pfarrer) 7. (Karl) 8. (Karl)

9. (Rudi) 10. (Pfarrer) 11. (Rudi) 12. (Franzi) 13. (Franzi) 14. (Karl) 15. (Rudi)

16. (Karl) 17. (Karl) 18. (Rudi) 19. (Rudi) 20. (Rudi)

Aktivität 7 – Ohne Ton ...	Hypothesen bilden und Satzanfänge beenden

Die Lernenden schauen sich die zweite Szene ohne Ton an und jede/r notiert im Anschluss auf dem Arbeitsblatt, was Karl zu seiner Schwester über den Besuch ihres Vaters am Telefon sagen könnte. Die Satzanfänge stehen auf dem Blatt und sollen vervollständigt werden. Dann werden zwei oder drei (freiwillige) Vorschläge vorgelesen und besprochen.

Anmerkung: Diese Aufgabe ist recht anspruchsvoll und sollte daher in dieser Form nur mit starken LernerInnengruppen durchgeführt werden. Trotzdem sollte man keinesfalls darauf verzichten, die Szene anzusehen. Als Alternative zum Arbeitsblatt empfiehlt sich, die Hypothesen nach der Sichtung ohne Ton mündlich einzuholen oder einen freien Text ohne Vorgaben schreiben zu lassen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 7 finden Sie im Anhang.

Aktivität 8 – Das Telefonat	Sätze anhand von Filmzitaten vervollständigen

Nun wird das gleiche Arbeitsblatt noch einmal verteilt und die Szene mit Ton angesehen. Was sagt Karl wirklich zu Karo? Hier geht es wieder um das analytische Sehen, weshalb man die Szene mindestens noch zwei Mal zeigen sollte. Zwischen den Wiederholungen sollen die Lernenden genug Zeit haben, ihre Lösungen mit dem/der Sitznachbarn/in zu vergleichen. Das geschieht am besten jeweils mit einer anderen Person. (Wenn die Szene öfter als zwei Mal angesehen wird, sollen die Lernenden Platz wechseln oder sich je nach Sitzordnung z.B. nach hinten/vorne drehen). Danach wird im Plenum verglichen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 8 finden Sie im Anhang.

Aktivität 9 – Kreatives Schreiben	gemeinsam ein Szenenende erfinden

Die KTN versuchen, sich in Rudis Lage zu versetzen und notieren in Kleingruppen, wie er auf die Schilderung seines Sohnes reagieren könnte. Der/die KL sollte hier darauf hinweisen, dass es eine/n SchreiberIn pro Gruppe gibt und die anderen den Text, sobald dieser fertig ist, abschreiben können oder er kopiert wird. Der/die SchreiberIn soll danach im Plenum vorlesen. Nun kann die Szene nochmal angeschaut werden. Diesmal jedoch um ein paar Sekunden erweitert (bis 1:16:35), um auch Rudis Reaktion zu sehen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 9 finden Sie im Anhang.

Aktivität 10 – Eine Bildergeschichte	Szenenbilder ordnen und Titel finden

Die dritte Sequenz wird angesehen. Sie zeigt Rudis Verhältnis zu Yu und deutet seinen persönlichen Entwicklungsprozess an. Die Lernenden sollen neben dieser Veränderung des Protagonisten auch auf das Thema Freundschaft und (platonische) Liebe vorbereitet werden. Bevor dieses jedoch aufgegriffen wird, sollen anhand dieser Sequenz die Szenenbilder (während bzw. nach dem Sehen) geordnet und anschließend ein passender Titel für die Bilder, als ob sie Kapitel eines Buches darstellen würden, gefunden werden.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 10 finden Sie im Anhang.

Lösung:

Chronologische Reihenfolge der Bilder (von oben nach unten):
3 – 2 – 4 – 5 – 7 – 6 – 1

Aktivität 11 – Freundschaft und Liebe	Wortschatzarbeit (Redewendungen)

Welche Redewendungen gibt es zu diesem Thema? Um auf die nachfolgende Übung vorzubereiten und den Wortschatz in diesem Bereich zu erweitern, folgt nun eine Übung, in der die Lernenden alleine oder in Paararbeit den Phrasen die richtigen Bedeutungen zuordnen sollen.

Lösung:

Blutsbrüderschaft schließen = sich auf ewig miteinander befreunden

auf gleicher Wellenlänge sein = ähnliche Vorlieben/Abneigungen haben

platonische Liebe empfinden = Liebe auf geistiger Basis empfinden

jemandem das Herz brechen = jemanden sehr verletzen

ein Eheversprechen abgeben = sich ewige Treue schwören; in guten wie in schlechten Tagen

miteinander durch Dick und Dünn gehen = zusammen gute und schwere Zeiten durchstehen

sich Hals über Kopf in jemanden verlieben = sich total in jemanden verlieben

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 11 finden Sie im Anhang.

Aktivität 12 – Rudi und Yu	in Kleingruppen persönliche Stellungnahmen besprechen und begründen

Mittels Impulsfragen am Arbeitsblatt sollen hier persönliche Meinungen zum Thema Freundschaft und Liebe ausgetauscht/diskutiert werden. Dies empfiehlt sich in Paar- oder Kleingruppenarbeit. Bei den allgemeinen Fragen sollen sich die KTN mindestens zwei aussuchen, die sie miteinander besprechen wollen. Dies ist vor allem deshalb relevant, damit die Lernenden nicht das Gefühl haben, zu Persönliches preisgeben zu „müssen“, sondern auch allgemein über das Thema sprechen können.
Die restlichen drei Impulsfragen zum Film (zur Beziehung von Rudi und Yu) sollen jedoch alle – wenigstens kurz – diskutiert werden. Danach wird im Plenum darüber gesprochen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 12 finden Sie im Anhang.

Aktivität 13 – Mut zur Veränderung	Bilder vergleichen, Hypothesen aufstellen, besprechen und begründen

Diese Übung stellt die Veränderung Rudis im Laufe seiner Reise ins Zentrum. Dazu wird die vierte Szene, in der Rudi mit seiner Frau Butoh tanzt, angesehen. Zusätzlich gibt es ein Arbeitsblatt, auf dem anhand von Bildern seine Entwicklung noch einmal deutlich wird. Die Lernenden sollen sich zuerst in Kleingruppen und dann im Plenum darüber Gedanken machen, wie Rudi sich verändert hat und warum. Die Bilder dienen als Hilfe, um sich den „alten“ Rudi aus Bayern besser ins Gedächtnis zu rufen.

Zur Information:

Butoh ist ein Tanztheater ohne feste Form, das nach dem Zweiten Weltkrieg in Japan entstand.

Links für die Recherche:
http://de.wikipedia.org/wiki/Butoh
http://www.zenbutoh.com/history.htm

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 13 finden Sie im Anhang.

Nach dem Sehen

Aktivität 14 – Filmkritik	Lesen, Stellung nehmen, begründen

Verschiedene Ausschnitte aus fünf unterschiedlichen Filmkritiken bzw. Kommentaren zum Film sind auf diesem Arbeitsblatt nachzulesen. Die Lernenden sollen auswählen, welcher der – teilweise stark divergierenden – Meinungen sie (am ehesten) zustimmen und durch ein kurzes schriftliches Statement begründen. Danach sollen die restlichen Fragen am Blatt zur Leistung der SchauspielerInnen und dem Erfolg des Films ebenfalls schriftlich beantwortet werden.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 14 finden Sie im Anhang.

Aktivität 14A – Bitte geben Sie Ihre Wertung ab ...	nach ausgewählten Kriterien beurteilen und mündlich begründen

Anhand fünf ausgewählter Kriterien, die oft in Fernseh- oder Kinozeitschriften als Entscheidungshilfe zur Auswahl stehen, beurteilen die Lernenden noch mal den Film, sprechen danach darüber und begründen ihre Punktevergabe. Diese Übung empfiehlt sich allerdings nur, wenn der Film zumindest nahezu zur Gänze gesehen wurde.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 14A finden Sie im Anhang.

Aktivität 15 – Interview mit Doris Dörrie zum Thema Liebe	Textteile richtig zusammenfügen / Leseverstehen

Das Interview wird zerschnipselt (eine Frage bzw. eine vollständige Antwort pro Teil), die einzelnen Teile in ein Kuvert gelegt. Die Lernenden setzen sich zu zweit zusammen und bekommen pro Paar ein Kuvert. Nun soll das Interview sinngemäß rekonstruiert und gelesen werden. Danach wird in der Gruppe darüber gesprochen.

Das Arbeitsblatt zu Aktivität 15 finden Sie im Anhang.

Literaturhinweise und Bildnachweis

Internet
http://www.kirschblueten-film.de/, 02. Mai 2009

http://de.wikipedia.org/wiki/Kirschbl%C3%BCten_%E2%80%93_Hanami#Weblinks, 08. Mai 2009

http://www.zeit.de/online/2007/24/doris-doerrie-liebe-interview, 08. Mai 2009

http://www.wissenswertes.at/index.php?id=krischblueten-hanami, 09.Mai 2009

http://de.wikipedia.org/wiki/Butoh, 08. Mai 2009

Bilder

http://www.wallenfels.com/images/img_450/HabaHerzAnHerz.jpg, 09. Mai 2009

Kaufhinweis

All unsere Didaktisierungen sind im Fachhandel als VHS und/oder DVD erhältlich. Mögliche Kauf- und Bestellmöglichkeiten finden Sie auf unserer Homepage unter http://www. www.oesterreichinstitut.at/filmdidaktisierungen.html

Eine Liste aller von uns didaktisierten Filme und mehr über unsere Angebotspalette finden Sie auf unserer Homepage www.oesterreichinstitut.org. Sie können uns aber auch gerne kontaktieren und wir informieren Sie persönlich: T.: + 43 1 3194858 F.: + 43 1 3194858 10 E.: oei@oei.org.

Sie können unsere Filmdidaktisierungen telefonisch, per E-Mail oder per Fax bestellen oder persönlich bei uns im Büro abholen und Sie entweder in einer Druckversion oder als PDF beziehen. Für jede Didaktisierung heben wir einen Unkostenbeitrag von € 7,- (inkl. USt, zzgl. Porto) ein.

Anhang Arbeitsblätter

Arbeitsblatt 1 – Familienbild

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

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

2) Zeichnen Sie ein Familienfoto auf das Arbeitsblatt oder zeigen Sie Familienfotos in der Gruppe!

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

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

Arbeitsblatt 2 – Assoziogramm

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

Wer ist auf dem Foto abgebildet?

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?

Arbeitsblatt 3 – Inhaltspuzzle ...

Ergänzen Sie die Verben!

sehen, beginnen, wissen (2 x), fahren, beschließen (2 x), 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, Karolin und Karl) 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 …

Arbeitsblatt 4 – Kurz notiert ...

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

1) Personen:

- Männer:

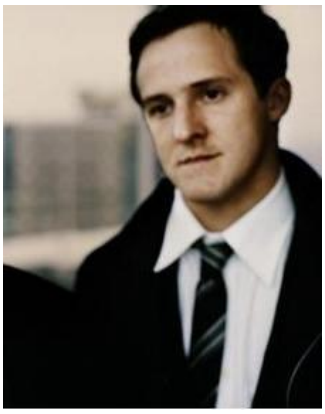
- Frauen:

- Über wen wird gesprochen?:

2) Schauplätze:

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

Arbeitsblatt 5 – Die ProtagonistInnen



Beschreiben Sie Rudis Sohn Karl!

- Wie sieht Karl aus?
- Was hat er meistens an?
- Wie alt ist er?
- Was macht er beruflich?
- Wo wohnt er?
- Womit beschäftigt er sich in seiner Freizeit?
- Wie ist er? Was hat er für Charaktereigenschaften?
- Was denkt er über seinen Vater Rudi? Hat er eine gute Beziehung zu ihm?

Beschreiben Sie Rudis verstorbene Ehefrau Trudi!

- Wie sieht/sah sie aus?
- Was macht/e sie beruflich?
- Wo wohnt/e sie?
- Welche Hobbies/Leidenschaften hat/te sie?
- Wie ist/war sie? Was hat/te sie für Charaktereigenschaften?
- Was denkt/dachte sie über ihre Schwiegertochter Franzi?
- Wie ist/war die Beziehung zu ihrem Sohn Karli?

Beschreiben Sie die Hauptperson Rudi!

- Wie sieht Rudi aus?
- Welche Kleidung trägt er bevorzugt?
- 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?

Beschreiben Sie Rudis Schwiegertochter Franzi!

- Wie sieht Franzi aus?
- Wie würden Sie ihren Typ beschreiben?
- 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 ist/war ihre Beziehung zu ihrer Schwiegermutter Trudi?

Arbeitsblatt 6 – Wer hat was gesagt ...?

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.

Arbeitsblatt 7 – Ohne Ton ...

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.

Arbeitsblatt 8 – Das Telefonat

Schauen Sie sich die Szene noch einmal an, diesmal mit Ton. Hören Sie genau hin und vollenden Sie Karls Sätze!

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.

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?

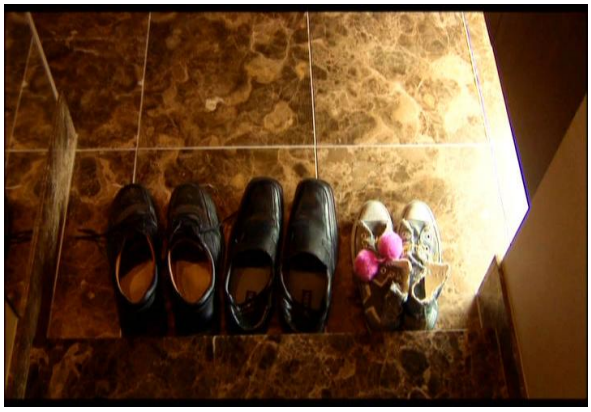
_ Was macht Karl, als er seinen Vater entdeckt?

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

Lesen Sie Ihren Vorschlag danach Ihren KollegInnen vor.

Arbeitsblatt 10 – Eine Bildergeschichte ...

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



_____

_____

_____

Arbeitsblatt 11 – Freundschaft und Liebe

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

Blutsbrüderschaft schließen	Liebe auf geistiger Basis empfinden
auf gleicher Wellenlänge sein	einander ewige Treue schwören, in guten wie in schlechten Tagen
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

Arbeitsblatt 12 – Rudi und Yu

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

Gehen Sie mit einem/r Kollegin auf mindestens zwei der folgenden Fragen ein:

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: Behandeln Sie folgende drei Fragen!

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

Arbeitsblatt 13 – Mut zur Veränderung ...

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 über sich hinauswachsen
etwas ausprobieren 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

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."

- Zuschauerkommentar aus dem Internet[1]

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[2]" im Wartezimmer."

- TAZ, 13. Februar 2008

[1] http://www.wissenswertes.at/index.php?id=krischblueten-hanami
[2] „Brigitte" = deutsche Frauenzeitschrift

2) Nun notieren Sie in Stichworten:

- **Welcher Meinung (Nummer) stimmen Sie am ehesten zu? Warum? Warum nicht?**

- **Was halten Sie von der schauspielerischen Leistung der DarstellerInnen?**

- **Können Sie nachvollziehen, warum der Film so erfolgreich war?**

Arbeitsblatt 14A – Bitte geben Sie Ihre Wertung ab ...

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

Story/ Originalität: ☆☆☆☆☆

Unterhaltung: ☆☆☆☆☆

Spannung: ☆☆☆☆☆

Humor: ☆☆☆☆☆

DarstellerInnen: ☆☆☆☆☆

Gesamt: ☆☆☆☆☆

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

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name:	Anna Pudełko
Geburtsdatum:	14.02.1987
Staatsangehörigkeit:	Polen
Familienstand:	ledig
E-Mail:	anna.pudelko@hotmail.com

Schulbildung:

2003-2006	Nikolaus Kopernikus Lyzeum Nr.1, Katowice, Polen
2000-2003	Gymnasium Nr. 6, Katowice, Polen
1994-2000	Grundschule Nr. 33, Katowice, Polen

Hochschulstudium:

derzeit	Masterstudium: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache *Universität Wien*
2006-2009	Deutschlehrkolleg (Lehramt: Deutsch, Englisch) *Schlesische Universität in Katowice (Polen)* (Ergebnis der Bachelorprüfung: sehr gut)

Praktische Erfahrungen:

VI 2012 – II 2013	Update Training – Deutschtrainerin „Sprachkurs Deutsch“
IV 2012 – VI 2012	Gymnasium Nr. 8 Katowice, Polen – Sprachkurs Deutsch
IX-2011 – II 2012	OeAD Auslandspraktikum DaF – Montenegro – Filosofski Fakultet *(Sprachtrainerin: Konversation, Hörverstehen, Landeskunde Österreichs und der Schweiz)*
IV-V-2011	„Österreich Institut Wroclaw“ (DaF-*Unterrichtspraktikum - Sprachtrainerin)*
IV-V 2010	Sprachschule: „Die Berater“ *(DaF-Hospitations- und Unterrichtspraktikum)*
2008/2009	Pädagogisches Praktikum in deutscher Sprache – 150 Std. Gymnasium Nr. 6 in: Katowice, Polen Gymansium Nr. 8 in: Dąbrowa Górnicza , Polen Lyzem Nr. 2 in: Dąbrowa Górnicza , Polen

Volksschule Nr.5 in: Sonowiec, Polen
Kindergarten Nr. 28 in: Sosnowiec, Polen

Pädagogisches Praktikum in englischer Sprache – 30 Std.

Gymnasium Nr. 6 in: Katowice, Polen

2004-2007 Konferenzorganisationsunternehmen – Assistentin

Kenntnisse:

Gender Mainstreaming (Zertifikat; 04.07.2012)

Diversity Management (Zertifikat; 28.08.2012)

(im Erwachsenenbildungsbereich)

Sprachen: Polnisch (Muttersprache),
Deutsch (C1/2),
Englisch (B1),
Spanisch (A1)

PC-Kenntnisse: Microsoft Office, Internet Explorer

Führerschein: Klasse B

Teamfähigkeit

Interesse:

Interkulturalität,

Fremdsprachen,

Europareisen (kulturelles Interesse)

Sport

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht. Ihre Grundlage ist einerseits eine umfangreiche Literaturrecherche und andererseits die Analyse einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts.

Zunächst werden Bereiche des Filmeinsatzes im FSU beschrieben, wie die Entwicklung des Mediums, die Schulung diverser Kompetenzen, sowie der Prozess der Wahrnehmung und des Verstehens. Anschließend wird die Rolle des Films im FSU detailliert vorgestellt. Es wird auf die Funktion und das Potenzial von Filmen sowie auf die Kriterien für die Auswahl des Filmmaterials eingegangen.

Es werden weiters diverse Einsatzmöglichkeiten, wie Präsentationsverfahren und –techniken, beschrieben, sowie zahlreiche Aktivitäten der Arbeit mit dem Medium präsentiert.

All dies bildet einen Ausgangspunkt für die Beschreibung und Analyse einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts. Es wird ein Kriterienkatalog erstellt, nach welchem die Filmdidaktisierung „Kirschblüten-Hanami“ qualitativ analysiert wird. In Folge der Analyse wird gezeigt, welche Potenziale Filme mit sich bringen, sowie welche Kenntnisse durch den Filmeinsatz im FSU trainiert werden können. Dies soll einen Einblick in die Erkenntnisse des Einsatzes von Filmen im Unterricht eröffnen und die Lehrenden dazu ermutigen, Filme für die regelmäßige Einbindung in den fremdsprachlichen Unterricht zu entdecken.

Schlüsselwörter: Audio-visuelle Medien. Hör-Seh-Verstehen. Filmdidaktisierung. Österreich Institut.