universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Darf´s ein bisschen mehr sein?

LernerInnen beurteilen den emotionalen und kommunikativen Mehrwert von Spielfilmen im DaF/DaZ-Unterricht

verfasst von / submitted by

Mag.[a] Birgit Maria Langeder

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna, 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- und Zweitsprache UG2002
Betreut von / Supervisor:	Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhalt

VORWORT 3
I EINLEITUNG 5
I.1 Erkenntnisinteresse 5
I.2 Zugang zur empirischen Untersuchung 6
II THEORETISCHER RAHMEN 7
II.1 Filmbildungsziele und Relevanz des Themas 7
II.2 Dialog, Perspektiven und Rollenverständnis 9
II.3 Konstruktivismus und Autopoiese als Herausforderung 11
II.4 Autopoiese und Filmverstehen 15
II.5 Sprachliches Wissen und persönliches Filmverstehen 16
II.6 Bemerkungen zur Medienaneignung 19
II.7 Filmzugänge und Filmsprache 21
II.8 Die Wahrheit des Films – der Vertrag mit dem Publikum 25
II.9 Figurenanalyse 27
II.10 Identifikation und Empathie 33
II.11 Verfremdung und szenische Aufgabenstellungen als Forum 36
II.12 Emotionen und Erzählen im Film 40
II.13 Ein kurzer Exkurs: Emotionen, Gefühle, Bewusstsein und Sprache 42
II.14 Relevanz für den Unterricht 46
III DAS FILMBEISPIEL: DIE VERMESSUNG DER WELT 48
III.1 Zur Auswahl des Filmes „Die Vermessung der Welt“ 48
III.2 Protagonisten und Dramaturgie 50
III.3 Literaturverfilmung und Medienwechsel 52
III.4 Rezensionen zu Roman und Film 54
III.4.1 Schauspielkunst und Darstellung der Protagonisten 55
III.4.2 Verdichtete Sprache und bildgewaltige Darstellungen 56
III.4.3 Filmbildung 57
III.4.4 Vorerfahrungen zur Arbeit mit „Die Vermessung der Welt“ 58
III.4.5 Feststellung eines Optimierungsbedarfs 60
III.4.6 Neue Planung im Rahmen der vorliegenden Arbeit 61
III.4.7 Sehen ohne Ton: Silent viewing 62
III.5 Verwendete Sequenzen für szenische Aufgabenstellungen 62

III.5.1 Bildung: Chancengerechtigkeit und soziales Umfeld 64
III.5.2 Bildungschancen, Herkunft und Rollenerwartungen 71
III.5.3 Weibliche Rollenbilder, Heiratsantrag, Dialog oder Rollenspiel 74
III.5.4 Ankunft am unbekannten Kontinent: Erwartungen und Erfahrungen 77
IV EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: LERNERINNENPERSPEKTIVEN 81
IV.1 Forschungsfrage und Umfeld des Untersuchungsvorhabens 81
IV.2 Überblick zum Untersuchungsdesign und theoretische Verortung 83
IV.3 Ausgangshypothesen für Fragestellungen an die LernerInnen 84
IV.3.1 Fragebögen für Lernende und Triangulation der erhobenen Daten 87
IV.3.2 Teilnehmende Beobachtung und ExpertInnen-Interviews 90
IV.4 Gütekriterien und ethische Überlegungen 92
IV.5 Planung der Untersuchung 93
IV.5.1 Vorerhebung zur Pilotierung der Befragungen 94
IV.5.2 Evaluierung der kritischen Erfolgsfaktoren im Vorfeld 94
IV.6 Datenerhebung: Untersuchungskontext und Kursgruppen 95
IV.6.1 Unterricht + schriftliche Befragungen: DaF-Lernende; VHS 1050 97
IV.6.2 Unterricht + schriftliche Befragungen: DaZ-Lernende; VHS 1160 98
IV.7 Datenaufbereitung 99
IV.8 Datenanalyse 100
IV.9 Expertinneninterviews 101
IV.10 Antwortkategorien und Aussagen der TeilnehmerInnen 103
IV.10.1 Motivation zum spontanen Sprechen 103
IV.10.2 Empathie empfinden, Gefühle ausdrücken 105
IV.10.3 Fremdsprachliche Kompetenz erleben; Sprachgebrauch erweitern 107
IV.10.4 Visuelles Erleben und Konzentration in Bezug auf filmische Narration 108
IV.10.5 Teamgefühl und Diskursfähigkeit entwickeln 110
IV.10.6 Wissen aneignen und Kreativität anregen 111
IV.10.7 Regt das Lernen mit Filmen meine Kreativität an? 112
IV.11 Fazit 114
V LITERATURVERZEICHNIS 115
ABSTRACT 124

VORWORT

Am Anfang möchte ich mich bei allen MitarbeiterInnen der Universität Wien, bei meinen KollegInnen, bei allen Lernenden und bei meiner Familie bedanken, die mir geholfen haben, das entscheidende „Bisschen mehr" zu erkennen und dadurch diese Arbeit ermöglichten.

Dr. Renate Faistauer motivierte mich seit meinem ersten Kontakt mit dem Fach DaF/DaZ durch ihre Vorbildwirkung als Wissenschaftlerin und Lehrende, meinen persönlichen Zugang zum Fach DaF/DaZ zu verfolgen. Ihre Empfehlungen bereichern mich vielfältig und ich freue mich daher sehr, dass sie auch diese Arbeit betreut.

Dr. Tina Welke hat meinen Blick für den konkreten Zugang zum Lernen mit Spielfilmen geschärft, dadurch konnte ich Verbindungen zu meinem ersten Studium der Theater-Film- und Medienwissenschaften sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaft erschließen. Sie hat mir die Verwendung von Filmsequenzen im DaF/DaZ-Unterricht nahegebracht und damit eine Sensibilisierung für eine systematische Aufbereitung von Filmbildung für LernerInnen ermöglicht.

Prof. Karen Schramm hat mir den Zugang zur Empirie im Fach DaF/DaZ eröffnet, was besonders für die erfolgreiche Umsetzung einzelner Maßnahmen und der dafür notwendigen Qualitätssicherung unumgänglich ist. Damit erfahren Bewertungen und Entscheidungen über Ressourcen eine belegbare Dimension, womit konkrete Projekte gezielt argumentiert und realisiert werden können.

Mag. Selma Abdic und Mag. Gertraud Resele haben die empirische Untersuchung als Expertinnen begleitet und durch ihre Reflexionen wesentlich bereichert.

Meine Anerkennung gilt vor allem allen Lernenden, die ich unterrichten durfte, denn ohne ihr offenes Feedback zu den Stunden des gemeinsamen Lernens wären meine Erkenntnisse nicht möglich gewesen.

Besonders aber bereichert mich die liebevolle Unterstützung meiner Familie.

Meine Tochter Angelika erweitert mit ihren erfrischend jugendlichen Perspektiven meinen Horizont und vertieft damit mein Verständnis für junge Zielgruppen.

Mein Ehemann Andreas begleitet mich partnerschaftlich bei allen Entwicklungen und Vorhaben, die mir wichtig sind.

I EINLEITUNG

I.1 Erkenntnisinteresse

Medien nehmen in unserer Welt eine zentrale Rolle ein, unser Alltag wird vielfach durch sie strukturiert und ihre Akteure und Inhalte beeinflussen unser Fühlen, Denken, Sprechen, Handeln. Fiktive Figuren geben uns wie reale Personen Orientierung, wir reflektieren ihr Verhalten, erleben ihre Gefühle und lernen uns dadurch besser kennen. Doch wissen wir meist wenig über Medien, obwohl wir damit oft mehr Zeit verbringen als mit einzelnen, realen Personen. Im Alltag erleben wir jedoch unsere Wirklichkeit wesentlich durch Beziehungen, und über Emotionen stellen wir die stärksten Bezugspunkte zur Welt her, die durch Sprache(n) vernetzt werden.

Zwischenmenschliche Beziehungen sind meist strukturiert wie Zwiebeln, manche bleiben an der Oberfläche, manche gehen tiefer, geprägt vom gegenseitigen Verständnis und Vertrauen, das reift wie eine Frucht, gefördert von einem wohlwollenden Klima, dessen Beurteilung zunächst emotional erfolgt. Lebt und arbeitet man aber in einem Land, wo Kultur und Sprache ungewohnt und fremd sind, kompensieren oft mediale Darstellungen diese Fremdheitserfahrungen, stellen vertraute Anker her und können Gefühle sowie soziale Bedürfnisse befriedigen.

Daher bieten sich Filme als audiovisuelle Medien sehr gut an, um Emotionen anzusprechen. Im DaF/DaZ Kurs motivieren szenische Aufgabenstellungen mit Spielfilmsequenzen LernerInnen, über die dargestellten Themen nachzudenken und sich dazu spontan zu äußern. Spannende Gespräche können somit ermutigt werden, und Lernen kann gleichermaßen für Lernende als auch für Lehrende stattfinden. Zudem können Emotionen auch eine entscheidende Rolle spielen, um eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs zu ermöglichen. Wenn es darum geht, ein Leben lang die jeweils geforderten Bildungsinteressen zu entwickeln, wie es mit der bildungspolitischen EU-Strategie LLL 2020 gefordert wird, ist notwendiger Weise Bildung als einen den ganzen Menschen betreffenden Prozess zu begreifen.

> *„Lebenslanges Lernen" (LLL) kann nur über eine entwickelte Emotionalität gelingen, da erst mit ihr eine differenzierte Bewertung von Situationen, Sachverhalten und Entwicklungen möglich ist. Dabei geht es nicht um die Bewertung oder Verdrängung von Gefühlen, sondern es gilt herauszufinden, welche menschlichen Ressourcen in den Emotionen verborgen sind, wie sie sich ausdifferenzieren und wie sie Kognitionsprozesse jeweils individuell beeinflussen*[1].

LernerInnen beurteilen den Input durch Filme im DaF/DaZ-Unterricht sehr positiv, wie mit dieser Untersuchung im empirischen Teil gezeigt werden kann. Zudem kann die Beschäftigung mit Filmen und Medien generell zur Meinungsbildung beitragen, denn die Kommunikation über medial vermittelte Inhalte schafft bei den LernerInnen ein Gefühl von Kompetenz und Lernen mit Filmen wird als interessant empfunden.

[1] Vgl. Gieseke 2010:18

Diese Arbeit soll an persönliches Filmverstehen und Medienaneignung heranführen, sowie anhand von definierten Auswahlbedingungen und Analyse einzelner, im empirischen Teil verwendeter Sequenzen des Spielfilms „Die Vermessung der Welt" beispielhaft zeigen, wie Recherchen für „szenische Aufgabenstellungen" als Inputs verwendet werden können.

Im Kapitel I dieser Arbeit wird das Erkenntnisinteresse sowie der Zugangsfokus erläutert, im Kapitel II der theoretische Rahmen abgesteckt, indem auf das persönliche Filmverstehen eingegangen wird, wobei die Perspektive auf Emotionalität und Empathie im Hinblick auf Figurenanalyse gelenkt wird.

Im Kapitel III wird auf die Auswahl des Spielfilmes „Die Vermessung der Welt" erörtert, auf dessen Potenzial für den Unterricht hingewiesen und einzelne Sequenzen als Basis für szenische Aufgabenstellungen beschrieben.

Das Kapitel IV stellt den empirischen Teil dieser Arbeit dar, hier werden Fragestellungen, Untersuchungsmethoden sowie die Ergebnisse zum Lernen mit Filmsequenzen aus der LernerInnenperspektive präsentiert.

I.2 Zugang zur empirischen Untersuchung

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist es, die Beurteilung des Mehrwerts durch Spielfilmsequenzen im DaF/DaZ-Unterricht aus der LernerInnenperspektive und mit teilnehmenden Beobachtungen von deren Trainerinnen darstellen zu können.

Dabei wird der Fokus vor allem auf die Bereiche der Emotionen, Konzentration und Motivation, die als spontane Kommunikation zum Ausdruck kommt, sowie der dabei empfundenen sprachlichen Kompetenzerfahrung zu den im Kurs angesprochenen Themen gerichtet.

Ausgangshypothesen dieser Untersuchung sind, dass die gemeinsame Kommunikation über gezeigte Filmsequenzen die Motivation, über präsentierte Inhalte nachzudenken und eine eigene Meinung zu bilden ermutigt, sowie Empathie anregt und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich selbstständig und den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu äußern, stärkt.

Dafür ist es unabdingbar, zu den Filmsequenzen für die jeweilige Zielgruppe aufbereitete „szenische Aufgabenstellungen" anbieten zu können, die an Inhalte und Themen der präsentierten Filmsequenzen entsprechend anschließen und so dem angestrebten Bildungsziel entgegenkommen.

Um diese vorzubereiten, brauchen Lehrende spezifisches Hintergrundwissen über Medienwirkungen allgemein, das Umfeld des konkreten Films sowie über die Inhalte, die mit den ausgewählten Sequenzen präsentiert werden. Denn nur so kann das Potenzial von Filmen genutzt werden, damit Lernende optimal davon profitieren können.

II THEORETISCHER RAHMEN

II.1 Filmbildungsziele und Relevanz des Themas

Eine neue Sprache zu erwerben wird oft mit dem Synonym verglichen, eine neue Welt zu erschließen. Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache zu erlernen, um sich in eine deutsch sprechende Mehrheitsgesellschaft einbringen zu können, macht es notwendig, sich nicht nur in persönlichen Gesprächen auszudrücken, sondern auch medial vermittelten Inhalten mit kritischem Denken und Selektionsfähigkeit zu begegnen. Filme sind dabei unverzichtbare Beiträge und kulturelle Ausdrucksformen sowie Plattform ihres gesellschaftlichen Diskurses. Ein Verstehen dieses symbolischen Systems und der sich daraus ergebenden Inhalte sind wesentliche Faktoren, um in Gesprächen über aktuelle Themen entsprechend Anschluss zu finden, kurz, um mitreden zu können.

Das österreichische Bundesministerium für Bildung und Frauen (ehem. Unterricht, Kunst und Kultur; bm:ukk) veröffentlichte im Oktober 2013 mit einem Grundsatzerlass ein „Modell für gelingende Medienbildung“[2]. Dem sind auch weiterführende Bildungsanliegen durch die Förderung von Medienkompetenz zu entnehmen, die durch den gezielten Einsatz von Medien und Spielfilmen im Unterricht erreicht werden können:[3]

> *Medienkompetenz als Zielhorizont medienpädagogischer Bemühungen umfasst neben der Fertigkeit, mit den technischen Gegebenheiten entsprechend umgehen zu können, vor allem Fähigkeiten wie Selektionsfähigkeit, Differenzierungsfähigkeit, Strukturierungsfähigkeit und das Erkennen eigener Bedürfnisse. Medienkompetenz ist daher für die Teilhabe am gesellschaftlichen und bürgerschaftlichen Leben, für die Wahrnehmung der Meinungsfreiheit als grundlegendes Menschenrecht, eine wesentliche Voraussetzung.*

Folgende Bildungsziele bezogen auf Medienbildung werden darin im Detail angeführt:

- **Selbstwirksamkeit**

Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet die subjektive Gewissheit, aufgrund eigener Kompetenzen gewünschte [Anm.: insbesondere sprachliche] Handlungen erfolgreich ausführen zu können.

[2] http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/index.php vom 30.06.2014
[3] http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/grundsatzerlass/index.php vom 30.06.2014

- **Kritisches Denken**

Kritisches Denken ist ein kreatives Werkzeug, es ist unabdingbar für Lernprozesse und persönliche Weiterentwicklung. Konstruktive, durchdachte, fordernde und fördernde Kritik muss jedoch vielfach erst erlernt und erfahren werden.

- **Weltoffenheit**

Gemeint ist hier vor allem Toleranz als angemessene Geisteshaltung, in der wir Verhaltenssicherheit in einer global vernetzten Welt stets neu erwerben und aushandeln müssen. Hilfreich dabei ist Ambiguitätstoleranz.

- **Gestaltungskompetenz**

Gestaltungsprozesse erfordern Kreativität und kritisches Denken, wobei wir [BMBF][4] unter Kreativität die „Neukombination von Informationen" verstehen, das heißt, im Mittelpunkt steht Problemlösungskompetenz, die durch spezielle Kreativitätstechniken gefördert werden kann.

Kreativität ist für den Psychologen und Autor Csíkszentmihályi[5] eine zentrale Sinnquelle in unserem Leben. Er definiert Kreativität als eine Interaktion von drei Elementen, die gemeinsam ein System bilden: einer Kultur, die symbolische Regeln umfasst, einer Einzelperson, die etwas Neues in diese symbolische Domäne einbringt, und einem Feld von ExpertInnen, die diese Innovation anerkennen und bestätigen.

Demnach sei Kreativität das kulturelle Gegenstück zum genetischen Veränderungsprozess, den die biologische Evolution bewirkt und der nach bestimmten Gesetzmäßigkeiten selektiert oder weitergegeben wird. Denn in der kulturellen Evolution gibt es keine Mechanismen, die vererbt werden wie Gene oder Chromosomen. Eine neue Idee oder Erfindung wird nicht automatisch an die nächste Generation vererbt, sondern jedes Kind einer nachfolgenden Generation muss dieses Wissen von neuem erwerben. Die Rolle von Genen in der biologischen Evolution wird in der kulturellen Evolution von Memen übernommen, das sind Informationseinheiten wie Sprachen, Zahlen, Theorien usw. , die wir neu erlernen müssen, um den Fortbestand einer Kultur lebendig zu erhalten und so zu sichern.[6]

Kreative Prozesse können aber erst dann Platz finden, wenn Grundbedürfnisse befriedigt sind. In der maslowschen Bedürfnispyramide steht Selbstverwirklichung als höchste Bedürfnisstufe ganz oben, zudem ist der kreative Prozess oft ein unbewusster, der durch soziales Interagieren, durch Kommunikation, ins Bewusstsein gehoben werden kann.

Als weiteres, für die Autorin dieser Arbeit zentrales Bildungsziel im DaF/DaZ-Unterricht sei an dieser Stelle auch **Empowerment** angeführt.

---

[4] Bundesministerium für Bildung und Frauen; umbenannt seit 2014
[5] Csíkszentmihályi 2010:153
[6] Ebda.

Gemeint sind damit Strategien und Maßnahmen, um die Autonomie und Selbstbestimmung von Lernenden mittels einer aus ihrer Sicht adäquaten, sprachlichen Befähigung zu unterstützen. Der Mediziner Bollinger-Salzmann formuliert:

> *Daraus folgt weiter die Motivation, als schwierig empfundene Aufgaben zu bearbeiten und dabei Anstrengung und Ausdauer zu zeigen sowie auch die Kompetenz, individuelle Gestaltungsspielräume zu erkennen und Ressourcen entsprechend nutzen zu können.*[7]

Denn oft wird von DaF-TrainerInnen erlebt, dass AkademikerInnen, deren Deutschkenntnisse auf der GER Stufe B2 beurteilt werden können und die in verantwortungsvollen, beruflichen Positionen wirtschaftlich erfolgreich integriert sind, sehr von Kommunikationskursen mit Inhalten aus Medien, Theaterstücken, Literatur und Filmen profitieren, weil sie sich dadurch ermutigt fühlen, aktiv an Gesprächen, die im Alltag auf Deutsch geführt werden, teilzunehmen.

Und es ist offensichtlich, dass es in diesem Zusammenhang nicht um die lexikalische oder grammatikalische Oberfläche einer Sprache geht, sondern um die tiefer liegenden, emotionalen Bedeutungen von Kommunikation.

Viele DaF/DaZ Lernende, die in Österreich zwar beruflich integriert sind, fühlen sich dennoch kulturell nicht gut verankert. Häufig wird Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache nur mit der Zielsetzung gelernt, produktiv am Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können. Deutschlernen wird daher oft nur mit dem Wunsch nach Geld, Arbeit und sozialer Sicherheit verbunden, die kreative Ausdrucksfähigkeit und Selbstentfaltung können dabei häufig zu kurz kommen. Deutsch ist damit oft die starke Sprache der Wirtschaft, der beruflich relevanten Kompetenzen. Damit bleiben persönliche, kreative und emotionale Inhalte ausgeklammert, die aber für ein tiefergehendes, kulturelles Verständnis sowie für ein Zugehörigkeitsgefühl im Immigrationsland Österreich notwendig wären. Fehlt aber ein deutschsprachiger Bekanntenkreis, um mit der Zielsprache Deutsch in allen Fertigkeiten konfrontiert zu werden, finden erst mit dem Zugang zu Institutionen wie Kindergarten, Schule oder, im Fall von DaF, mit einem Studium oder dem Arbeitsmarkt erste, selbstständige Sprachkontakte statt, weil diese Sprache eine Fremdsprache geblieben ist und keinen Einzug ins Privatleben gefunden hat.

II.2 Dialog, Perspektiven und Rollenverständnis

Der brasilianische Pädagoge Paolo Freire[8] unterstreicht die Notwendigkeit dialogischer Beziehungen, um Erkenntnisgewinn zu ermöglichen. Er definiert Dialogizität als eine grundlegende Praxis des menschlichen Seins und der Demokratie.

Im Gegensatz dazu benennt er eine nicht auf voneinander Lernen ausgerichtete Weiterbildung als „Bankiers-Bildungspraxis“, bei der sogenannte Erzieher das zu ver-

[7] Bollinger-Salzmann 2015:5
[8] Vgl. Freire 2007: 86

mittelnde Wissen monologisch in die Köpfe der Lernenden eintrichtern und mittels Testungen von Zeit zu Zeit überprüfen, ob sich diese „Wissensanlage" auch vermehrt hat.[9]

Das Verständnis vom Fremdsprachenlernen mit Filmen in der Erwachsenenbildung knüpft an dieses dialogische Prinzip an, denn es wird davon ausgegangen, dass erwachsenen Lernenden die Bedeutungen vieler Wörter, die sie in der Fremdsprache ausdrücken möchten, aus ihrer Erstsprache bereits bekannt sind.

Das dafür geeignete Vokabular sowie die passenden sprachlichen Mittel der neuen Fremdsprache Deutsch sollen im Unterricht erworben werden.

Der visuell und emotional konstruierte Sinnzusammenhang wird in eine angemessene, sprachliche Form gegossen und dafür werden, im kollektiven Lernprozess, sinnvolle Bedeutungskonstruktionen als Lexik und Grammatik der Fremdsprache Deutsch erschlossen.

Dem entgegenkommend entsprechen die Methodenwahl und das Design der Lern- und Lehreinheiten dem Einsatz von Filmen im Unterricht, dessen Trainingsprinzip ein Dialog auf Augenhöhe sein soll, bei dem sich Lehrende und Lernende aktiv begegnen. Denn Lernende liefern ihre Bedeutungen, ihren für sie relevanten Sinngehalt, und Lehrende stellen den dazu passenden sprachlichen Input zur Verfügung.

Freire[10] nennt sein Verständnis von Bildungsarbeit „*befreiend*", denn dieses *versteht sich als Aktion der Erkenntnis und nicht als Übermittlung von Informationen*. Seine problemformunierende Methode hebt die traditionelle Rollenverteilung zwischen LehrerIn und SchülerIn auf; vielmehr legt die Lehrperson ihren SchülerInnen das Material zur eigenen Überlegung vor und überdenkt ihre früheren Überlegungen neu, während die SchülerInnen die ihren formulieren.

> *Das Wort macht dabei das Wesen des Dialogs als menschliches Phänomen aus, in dem sich Aktion und Reaktion begegnen.*[11]

Das gemeinsame Bearbeiten von szenischen Aufgabenstellungen, die basierend auf individuelle Lernziele und thematische Interessen der Gruppe aufbereitet wurden, motivieren authentische Äußerungen und Dialoge, sodass Lernende sich ganzheitlich den jeweils gezeigten (Film-)Szenen annähern können und dabei auch die Möglichkeit finden, ihre eigenen Erfahrungen in die Gruppe einzubringen, so sie das möchten.

Im Gespräch über gemeinsam gesehene, individuell ausgemachte Bedeutungen kann kollektives Wissen produziert und eigene Überzeugungen neu überdacht werden, denn aus unmittelbarer Erfahrung konstituiert sich die wahrgenommene Wirklichkeit; und das Teilen dieser Erfahrungen bestätigt die eigene Selbstwirksamkeit wie im empirischen Teil gezeigt werden kann.

---

[9] Vgl. Freire 2007: 93
[10] Vgl. Ruping 1993:293
[11] Ebda.

II.3 Konstruktivismus und Autopoiese als Herausforderung

„Wie wirklich ist die Wirklichkeit?“ fragt der Kommunikationswissenschaftler und Psychotherapeut Paul Watzlawick. Als Vertreter des Konstruktivismus bezog er seine Erkenntnisse aus Beobachtungen, was ihm die Kritik des Mangels an theoretischer Fundiertheit einbrachte. Daraufhin postuliert er pragmatisch:

> *„Der Konstruktivismus begreift sich selbst als eine Konstruktion und nicht als eine letzte Wahrheit, er ist eine Möglichkeit, die Dinge zu sehen. Für mich ist, dies kann ich auch mit Blick auf meine therapeutische Arbeit sagen, allein die Frage ausschlaggebend, welche Konstruktion sich als die nützlichste und menschlichste erweist.“* [12]

Paul Watzlawick betrachtete den Konstruktivismus in Bezug auf die menschliche Kommunikation. Es ging ihm darum zu zeigen, dass das, worauf wir uns in zwischenmenschlichen Beziehungen als Realität beziehen, häufig nicht etwas objektiv Vorhandenes, also im herkömmlichen Sinne ,,Wirkliches" ist, sondern vielmehr etwas, was wir selbst herstellen oder für ,,eigentlich" gehaltene Bedeutungen selbst zuschreiben.

Dabei betrachtet er die menschliche Kommunikation als offenes System, das heißt, dass zwei Personen, die kommunizieren, nicht als Einzelwesen zu sehen sind, sondern miteinander als Ganzes ein System bilden. In diesem System gibt es Rückkopplungen, so dass die Art der Kommunikation von Person A nicht nur eine bestimmte Wirkung hat, sondern gleichzeitig die Kommunikation der Person B bestimmt. Dieses Phänomen trifft verstärkt zu, wenn es darum geht, neue Wörter für Bedeutungskonstruktionen (beispielsweise zu Filmsequenzen) im Kurskontext des Fremdsprachenlernens gemeinsam zu erschließen.

Der Neurophilosoph Roth geht der Frage nach, ob unsere Wahrnehmung mit einer Abbildung der Welt oder aber ihrer Konstruktion begründet ist, dabei wird die Verlässlichkeit unserer Sinnessysteme untersucht. Auch er kommt zum Schluss, dass

> *… unser Gedächtnis das wichtigste Wahrnehmungsorgan ist. Denn über Sinnesorgane bewirkte Erregungen werden zu Konstruktionsprozessen unterschiedlicher Komplexität, und erst durch Lernprozesse werden Wahrnehmungsinhalte entstehen.*[13]

Aber auch aus den Wahrnehmungsinhalten selbst lässt sich umgekehrt nicht die Beschaffenheit der bewusstseinsunabhängigen Welt erschließen, weil das, was „von draußen“ kommt, sich von dem, was das konstruktive Gehirn daraus macht, nicht unterschieden werden kann, da beides ja nur „innerhalb des Gehirns“ vorhanden ist.

Nun ist aber die Welt, die wir aus eigener Erfahrung erschließen können, im Grunde sehr begrenzt. Jede/r von uns lebt und arbeitet nur auf einem ganz schmalen Teil der Erdoberfläche, bewegt sich innerhalb eines kleinen Kreises von Personen und auch von diesen kennt er/sie wiederum nur wenige wirklich genau.

---

[12] Watzlawick 1988:14
[13] Roth in: Schnell 2005:29 ff.

Dessen ungeachtet tendieren wir aber dazu, Meinungen zu entwickeln, die sich über einen weit größeren Raum und viel weitere Zeitspannen erstrecken, die über unsere eigenen direkten Erfahrungen weit hinausreichen. In diesem Zusammenhang stellt der Medienpsychologe Frey[14] fest,

> *dass es sich bei diesen Meinungen in der Regel nicht etwa um Wahnvorstellungen handelt, sondern um solides Wissen, auf das wir uns in unserem Denken und Handeln verlassen können.*[15]

Dies sei nicht unser eigener Verdienst, sondern wir verdanken diese Chance dem Umstand,

> *dass sich unsere Spezies mit der Erfindung der Sprache ein eigenes Kommunikationswerkzeug geschaffen hat. Denn erst mittels der Sprache eröffnet sich dem menschlichen Individuum die Möglichkeit, das Wissen, die Ideen und die Wertvorstellungen seiner sozialen Umwelt kennen zu lernen und für die Zwecke seiner eigenen Lebensführung nutzbar zu machen.*[16]

Sich aus dieser reichen Informationsquelle für sein/ihr eigenes Leben nützliches Wissen zu schöpfen, stellt Individuen aber vor eine Herausforderungen, denn es sind die Schwierigkeiten der Selektion sowie der Begrenztheit von persönlichen Ressourcen, die bewältigt werden müssen. Die wesentliche Instanz, die uns hilft, Entscheidungen zu treffen, stellen deshalb unsere Gefühle dar, wie später noch weiter ausgeführt wird. Zuvor sollen aber noch weitere, vertiefende Einsichten zum besseren Verständnis von Wahrnehmung diskutiert werden, um den Beitrag von Filmen und Medien zur Wirklichkeitskonstruktion nachvollziehen zu können.

Die beiden chilenischen Konstruktivisten und Neurowissenschaftler Humberto Maturana und Francisco Varela entwickelten das Konzept der Autopoiese, das in verschiedenen Wissenschaften wie z. B. Theater, Literatur-Film- und Medienwissenschaft wie auch in der (Fremdsprachen-)Pädagogik aufgegriffen wird, was aber nicht unproblematisch scheint. Deshalb wird dieser Begriff im Anschluss im Rahmen dieser Arbeit erläutert und dessen Verwendung definiert.

Denn überall, wo Konstruktivismus und Neurowissenschaften in Verbindung gebracht werden, sollte darauf hingewiesen werden, dass diese sehr stark von künstlicher Intelligenz, den Computerwissenschaften und Informationstechnologien beeinflusst wurden und werden. Erkenntnisstände, Erklärungsmuster, Welt- und Menschenbilder ändern sich gerade in diesen Zusammenhängen rasant, sie sind daher immer im Lichte der jeweils aktuellen Diskurse auch innerhalb dieser Wissenschaften zu verstehen.

Der Hirnforscher und Neurobiologe Fahle[17] untersucht die menschliche Wahrnehmung und betont, dass es noch vor zwanzig Jahren (bis ca. zum Jahr 1995) stärker als heute en vogue war, das Gehirn mittels einer Analogie zum Computer zu beschreiben.

---

[14] Frey in: Schnell 2005: 111f.
[15] Ebda.
[16] Ebda, S. 112.
[17] Fahle in: Schnell 2005: 61ff.

Diese mechanische Idee steht immer auch in Verbindung zu Lerntheorien, die regelmäßig an der Realität scheitern, obwohl sich mittlerweile die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass es sich beim menschlichen Gehirn keinesfalls um einen Computer handeln kann.

Seine Ausführungen zur Ästhetik als Teilaspekt bei der Synthese menschlicher Wahrnehmung spiegeln sich auch in den Erkenntnissen des Bewusstseinsforschers Damasio wieder, wie nachfolgend im Kapitel II.13 über Emotionen noch ausgeführt wird. Beide betonen, dass weder die Computeranalogie, noch die Idee eines stabilen „Geistes" haltbar sind, wenn die seit langem offensichtliche biologische Basis des menschlichen Gehirns in Betracht gezogen wird.

> *In unserem Kopf befindet sich keine Hardware, sondern eher „wetware", denn die Bestandteile unseres informationsverarbeitenden Apparates bestehen überwiegend aus Wasser*[18].

Damasio bezeichnet mit dem Begriff „Geist" einen anatomischen Prozess, der sich in fortwährender Bewegung befindet, keine bestehende Sache.

> *Der Ausschnitt des Geistes, den wir dank dem Bewusstsein kennen, ist ein ständiger Fluss von mentalen Mustern, die vielfach in logischer Wechselbeziehung stehen. Schnell oder langsam, stetig oder sprunghaft bewegt sich der Fluss in der Zeit voran, gelegentlich nicht nur mit einem, sondern mit mehreren Strängen gleichzeitig.*[19]

Der Psychologe Stangl greift ebenfalls diese dynamische Netzwerkidee auf und beschreibt beispielsweise Autopoiese als ein System, das sich nicht nur selbst organisiert, sondern auch selbst erzeugt:

> *Es ist ein Netzwerkmuster, das in jedem Bestandteil die Funktion hat, sich an der Erzeugung oder Umwandlung anderer Bestandteile im Netzwerk zu beteiligen. Auf diese Weise macht sich das Netzwerk andauernd selbst.*[20]

Die Wurzel des Begriffes Autopoiese liegt im Griechischen: (altgriechisch: αὐτός autos „selbst" und ποιεῖν poiein „schaffen, bauen") und wird auch im Wörterbuch mit der Selbsterschaffung und -erhaltung eines Systems übersetzt.[21]

Autopoiese als „Selbsterschaffung" verstanden, bezogen auf Medienaneignung und die Anwendung für den Bereich des Lernens, erfordert eine jeweils spezifische Definition, denn hier gehen individuelles und kollektives Verstehen ineinander über.

Autopoiese kann auch für eine Perspektive stehen, die sich nicht als „Repräsentation der Welt da draußen"[22] versteht, sondern als ein andauerndes Hervorbringen einer Welt durch den Prozess des Lebens selbst.

---

[18] Fahle in: Schnell 2005:62
[19] Damasio 2002:405
[20] Stangl 1989:67
[21] Vgl. http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/autopoiesis Download 01.02.2015.
[22] Als *Autopoietisierung* bezeichnet man im Journalismus auch eine Reihe von Phänomenen und Beobachtungen, die auf eine zunehmende Selbstbezüglichkeit der Medien und schließen lassen: Der Journalismus bezieht sich immer mehr auf den Journalismus selbst, d.h. auf selbstreferenzielle Quellen, und weniger auf die medienexterne Umwelt. Um eine Sensibilität für diese Unterscheidungen entwickeln zu können, ist es unter anderem wichtig, Filme und Medien im DaZ-Unterricht kritisch zum Thema zu machen.

Die Theaterpädagogin Fritz stellt fest, dass

> „*diese Erkenntnis verpflichtet. Sie verpflichtet uns zu einer ständigen Wachsamkeit gegenüber der Versuchung der Gewissheit. Sie verpflichtet uns dazu einzusehen, dass unsere Gewissheiten keine Beweise der Wahrheit sind, dass die Welt, die jedermann sieht, nicht die Welt ist, sondern eine Welt, die wir mit anderen hervorbringen.*[23]"

Diese Ausführungen zeigen die Problematik, die fest geschriebenen Bedeutungen und sogenannte Gesetzmäßigkeiten mit sich bringen können, wenn es vernachlässigt wird, verwendete Sinnzuschreibungen und Begriffe auf ihre kommunikative Angemessenheit hin zu überprüfen, ob die damit bezeichneten Dinge noch gültig sind.

Gewissheiten bezogen auf Wörter als Träger von Bedeutungszuschreibungen nehmen gerade auch im DaF/DaZ-Unterricht einen zentralen Stellenwert ein. Denn manchmal verschwimmen kulturelle und soziale Sinnzuschreibungen bei muttersprachlichen Lehrenden aufgrund von überholten Konventionen, die Lerner einer Fremdsprache so nicht erkennen können.

Sie können gerade im Lernkontext mit Filmen alternative Bedeutungskonstruktionen und Sichtweisen einbringen, die für MuttersprachlerInnen erfrischend neue Perspektiven eröffnen können. Dieser Gewinn ist möglich, wenn zwischen Lehrenden und Lernenden ein Dialog auf gleicher Augenhöhe stattfindet. Diese Möglichkeit kann sich aber nur dann ergeben, wenn bestimmte Antworten auf gestellte Fragen nicht schon erwartet werden, sondern Lernende sich frei äußern können und diese auch wissen, dass ihre Äußerungen wichtig sind.

Konstruktivismus als Lerntheorie verstanden, stellt die persönlich konstruierte Erfahrung der LernerInnen in den Vordergrund, wie auch der Sprachphilosoph Steger formuliert:

> „*Der Lehrende nimmt die Rolle eines Coaches ein, der gemeinsam mit den Lernenden den Lehrstoff erforscht, der Lernprozess selbst bleibt aber dem Lerner überlassen. Lernen ist eine individuelle Konstruktion, dessen Ergebnis unvorhersehbar ist.*"[24]

Hackenberg stellt weiter die Frage nach der Differenz von kommunikativ (im Sinne von kulturell generalisiert) und persönlich angeleiteten Bedeutungskonstruktionen bei der individuellen Filmrezeption. Bewusstseinssysteme[25] werden dabei als operativ geschlossene, selbstreferenzielle Systeme[26] verstanden.

---

[22] Fritz 2013:317ff.
[23] Ebda.
[24] Vgl. http://homepage.univie.ac.at/martin.steger/Handout_k.pdf letzter Zugriff 03.02.2015
[25] Als Bewusstseinssystem wird in der Neurowissenschaft die Schnittstelle der Innenwelt des Gehirns: Emotionen, Erinnern, Vorstellungen zur Außenwelt: Sinneseindrücke, Wahrnehmung, Kommunikation, verstanden. In der Soziologie (Luhmann; Systemtheorie) wurde der Begriff der „strukturellen Koppelung" definiert. (Bökmann, 2000)
[26] Hackenberg 2004:19 ff.

II.4 Autopoiese und Filmverstehen

Das persönliche Verstehen innerhalb einer Kommunikationssituation beschreibt demnach den Anteil an Kommunikation, der durch die Parameter der individuellen und intrasubjektiven Unterscheidungen einer selbstreferenziellen Beobachtung des intersubjektiven Kommunikationsangebotes (Anm. BL: der Filmsequenzen im Kurs) konstruiert wird.[27]

Filminhalten können nur soweit individuelle Bedeutungen zugeschrieben werden, als diese auch persönlich wahrgenommen und verstanden werden können. Für die Wahrnehmung wiederum sind die Anschlusskriterien an Vorerfahrungen sowie das kulturelle Vorwissen des Individuums entscheidend.

Dieses Verstehen betrifft zwei Ebenen: die der individuellen Bedeutungskonstruktion, eben das persönliche Verstehen sowie auch das intersubjektive beziehungsweise kulturelle oder soziale Verstehen im Rahmen einer Kommunikationssituation.[28] Durch die Aushandlung des persönlichen Film-Verstehens im Kurs kann der Unsicherheitsfaktor des selbst-zugeschriebenen, emotionalen wie kognitiven Verstehens verringert und aufgehoben werden, indem mittels fremd-zugeschriebenen Bestätigungen in der Gruppe eine Art individuelles Feedback gegeben wird.

Dieser Prozess der „gegenseitigen sozialen Kontrolle“[29] kann dazu führen, dass die jeweiligen individuellen Wirklichkeitskonstruktionen sich in gewissen Bereichen ähneln, respektive gemeinsam akzeptierte kulturelle beziehungsweise gesellschaftliche Unterscheidungen aufweisen. Dadurch kann es sowohl zu einer Weiterentwicklung des eigenen Bewusstseinssystems durch die soziale Absicherung des Verstehensprozesses in der Gruppe kommen, als auch zu einer Weiterentwicklung der jeweiligen Zuschreibung von kulturell relevanten Bedeutungen für die beteiligte Gemeinschaft.

Die Übertragung des ursprünglich aus Naturwissenschaften hervorgegangenen Begriffs der Autopoiese auf Sozialwissenschaften wird vom Soziologen W.L. Bühl kritisiert.[30] Er argumentiert mit Luhmann und sieht die Gefahr einer Ideologisierung, wenn es nicht um eine empirische Anwendung und Erprobung der autopoetischen Systemkonzeption, sondern es gleich zur *Verkündung eines neuen Paradigmas, ja einer neuen „Supertheorie“* geht:

> „*Die Erfassung autopoietischer Systeme ist zugleich ein kognitives und ein pragmatisches oder auch moralisches Problem. Sie setzt nicht nur voraus, dass der Beobachter imstande ist, die das System als eine Einheit definierenden Relation zu erfassen bzw. die Grenzen auszumachen, die diese Einheit in dem sie realisierenden Raum definieren. … Sie erfordert im Grunde auch, dass der Forscher sich aller Handlungsinteressen entschlägt, dass er sich aus dem System heraushält. …*

[27] Ebda. S. 27.
[28] Ebda, S. 30.
[29] Ebda.
[30] Bühl 2004:4

Das aber mag bei fremden biologischen Systemen, insoweit es sich beobachtungsmäßig distanzieren kann, noch in der Annäherung möglich sein; bei sozialen Systemen, in die ForscherInnen selbst kognitiv und handlungsmäßig, emotional und statusmäßig einbezogen sind, wird es außerordentlich schwierig"[31].

Dieser Hinweis hilft TrainerInnen, ihre Rolle als FremdsprachenlehrerInnen immer wieder, bezogen auf die Kursgruppe, neu zu hinterfragen; besonders wenn es darum geht, die Aussagen der Lernenden sprachlich zu bewerten und dementsprechend zu kommentieren.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass es hier gerade in der Erwachsenenbildung sehr wichtig ist, die Rolle der Lehrenden als eine moderierende zu verstehen, damit können lebendige Diskussionen über Bedeutungsinhalte zustande kommen. Und der Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht dient dabei als Motivation, tiefer in die Fremdsprache einzudringen.

II.5 Sprachliches Wissen und persönliches Filmverstehen

Der Einsatz von Filmen in einer gemeinschaftlichen Lernsituation wird zu einem persönlich-differenten Verstehen aller Beteiligten über ein und dieselbe Filmsequenz führen. Diese differenten Lesarten von Filmen sowie weder wiederholbare noch übertragbare, individuelle Rezeptionsprozesse bieten innovative und kreative Ausgangspunkte, um Inhalte, die im Curriculum oder Kursdesign vorgesehen sind, zum gemeinsamen Thema zu machen.

Über die Besprechung des präsentierten Themas hinaus kann auch weiterführend die mediale Präsentation von Inhalten und die Semiotik audiovisueller Medien im DaF/DaZ-Kurs thematisiert werden. Die gemeinsame Analyse von Filmsequenzen und deren Inhalte kann für das weiterführende Rezipieren von audiovisuellen Medien, wie z.B. dem Fernsehen, einen wesentlichen Beitrag leisten.

Spielfilme im Unterricht können bewirken, massenmedial kommunizierte Themen differenzierter zu verstehen. Denn egal, ob ein/e RezipientIn eine Zeitung liest, Radio hört oder fernsieht, hat er/sie nicht in jedem Moment ein Gegenüber und ist somit allein auf das selbst zugeschriebene Verstehen angewiesen, die Inhalte zu bewerten.

Eine Voraussetzung für das Verstehen und Bewerten medialer Inhalte ist zunächst sprachliches Wissen auf fortgeschrittenem Niveau, um den massenmedial kommunizierten Themen inhaltlich folgen zu können.

Die sprachliche Voraussetzung dabei ist, nicht nur von sich selbst reden zu können, sondern auch fähig zu sein, allgemeine Themen zu kommunizieren, wie es mit den GER-Kompetenzbereichen „Sprechen" und auch "Schreiben" für die Niveaustufen ab B1 definiert wurde, während A2 auf den persönlichen Bereich abzielt.[32]

---

[31] Ebda.
[32] Die Wiener Volkshochschulen: Programm aller Deutschkurse in Wien 9/2014 – 6/2015, S. 8-9.

Doch was bedeutet „sprachliches Wissen"? Die Sprachwissenschaftlerin und Medienforscherin Claudia Fraas[33] schlägt dafür eine doppelte Perspektivierung vor; zwei Seiten von Wissen: Kognition und soziokulturelle Überformung.

Wissen aus kognitionswissenschaftlicher Sicht soll hier nicht weiter beleuchtet werden, denn für diese Arbeit ist vor allem das Wissen aus sozialwissenschaftlicher Sicht bedeutend. Hier werden Wissens-Inhalte, sofern sie über sprachliche Realisierungen in Texten nachvollzogen werden können, fokussiert.

> „*Diese Wissens-Inhalte sind – soweit sie nicht private Eindrücke und Erfahrungen betreffen und es sich um ein episodisches Wissen handelt – ein soziales, kollektiv geprägtes Phänomen, also etwas, das der Mensch im Prozess seiner Sozialisation erwirbt. Insofern ist Wissen kollektiv, kulturell geschaffen und bis zu einem gewissen Grade normativ stabilisiert.*"[34]

Fraas schließt an die soziologisch tradierte Vorstellung von kollektivem Bewusstsein an, und bezieht sich dabei ebenfalls auf konstruktivistische Auffassungen: Demnach konstituiert sich Wissen in ständig ablaufenden Verstehens- und Interpretationsprozessen, die vom sinnvollen und anschlussfähigen Handeln der Individuen in Gesellschaft und Geschichte geprägt sind.

> „*Wissen wird sowohl als biologisches als auch als soziokulturelles Phänomen aufgefasst. Damit verbunden ist die Charakterisierung von Wissen, zu einem in seiner neurophysiologisch und kognitiv-psychologischen Gebundenheit an Individuen, und zum anderen in seiner durch soziale Interaktion nach sozialen Regeln geformten kulturell und gesellschaftlich bedingten Ausprägung.*"[35]

Diese Perspektivierung wird auch von Hackenberg vorgenommen. Individuelles Wahrnehmen, Denken, Fühlen, Erinnern, Handeln und Kommunizieren ist entscheidend bestimmt von den Mustern und Möglichkeiten, die jeden Menschen als Gattungswesen, als Gesellschaftsmitglied, als Sprecherin einer Muttersprache und als Angehörigen einer bestimmten Kultur prägen.

Maturana entwickelte dazu das Modell der strukturellen Koppelung von Kognition und Kommunikation, mit dem Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse aneinander anschließen können.

> „*Strukturelle Koppelung ermöglicht das In-Beziehung-Setzen von Phänomenen, die einen notwendigen Zusammenhang, jedoch kein einheitliches System bilden: Bewusstseins- und Kommunikationsprozesse sind durch Synchronizität aufeinander bezogen, laufen jedoch getrennt voneinander ab. Sie stehen im Verhältnis der Gleichzeitigkeit, nicht der Kausalität. … Vermittelt wird die strukturelle Koppelung zum einen durch Sprache, zum anderen durch Medienangebote.*"[36]

Film als audiovisuelles Medium stellt eine Gleichzeitigkeit von Klängen und Texten her; Sprache wiederum koppelt Bewusstsein und Kommunikation.

---

[33] Fraas in: Pohl 2002:41 ff.
[34] Ebda.
[35] Ebda S. 43
[36] Ebda S. 44

Über die sprachliche Sozialisation werden soziale Wirklichkeit, kulturelle Themen, Texte, und Standards verinnerlicht. Diese werden in Filmen als kulturelle Bedeutungsträger komprimiert dargestellt und schaffen so ein gemeinsames Identifikationsmuster.

Darin liegt auch die integrative Stärke des Films, denn bei Filmszenen bleibt nichts dem Zufall überlassen, jedes kleinste Detail ist inszeniert, jede Szene eine aufwendige Produktion, eine „ver- und erdichtete", komprimierte Wirklichkeit: Film is bigger than life.

Fraas betont weiter, dass Sinn- und Wissensproduktion für ein Individuum nur durch die soziokulturelle Prägung kognitiver Operationen und deren ständigen Rückbezug auf kollektives Wissen möglich ist. Dafür wird die Theorie des *Common Sense* eingeführt, wodurch das Konzept der strukturellen Koppelung von Maturana noch weiter ausdifferenziert wird.

> *„Common-Sense-Wissen ist kommunikativ konstituiertes Wissen, also nicht nur individuell verfügbar, sondern kollektiv geteiltes Wissen.*[37]

Kollektiv geteiltes Wissen braucht demnach eine Gemeinschaft für Gespräche mit Personen, die über dieses kulturelle Wissen verfügen. Es sind im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenerwerb im Land der Zielsprache häufig Personen, die wesentliche Perioden ihrer Sozialisation / ihrer Bildungsbiografie im Zielsprachenland verbracht haben und so über dieses Common-sense Wissen, das allgemeine kulturelle Wissen des Kulturgebiets der Zielsprache, verfügen. Filme bieten verdichtete Einblicke in kulturelle Zusammenhänge; das ist zwar ein entscheidender Vorteil für die Sprach- und Kulturaneignung, jedoch verlangen audiovisuelle Medien, insbesondere Filme, ihre eigene Lesart.

Diese gilt es zu entschlüsseln, um sich aus den diversen Filminhalten entsprechende Zusammenhänge und Informationen zugänglich machen zu können. Eine weiterführende, explizite Beschäftigung mit Filmsemiotik würde zu einer umfassenden Medienkompetenz entscheidend beitragen können, wie nachstehend aufgegriffen wird. Filme oder Filmsequenzen unterstützen den Spracherwerb aber vor allem durch ihre emotionalen Qualitäten, die mit den dargestellten Inhalten eingebracht werden.

Dafür ist es förderlich, die durch individuelle Filmrezeption ausgelösten Empfindungen besprechen zu können, zunächst um eine Vergewisserung für sich selbst zu bekommen, ehe diese kommuniziert werden. LernerInnen haben so die Gelegenheit, ihre Emotionen, ihre Empfindungen in der jeweiligen Situation im geschützten Rahmen eines DaF/DaZ-Kurses zu äußern. Berühren diese einen persönlichen Bereich, der nicht preisgegeben werden soll, bieten sich Film-SchauspielerInnen als RepräsentantInnen an, über das Dargestellte zu reden. Im DaF/DaZ-Kurs kann beides ineinander greifen: Filme bzw. Filmsequenzen können gesehen und Inhalte auf allgemeine kulturelle Konventionen hin durchaus kontrovers diskutiert werden. Somit wird (Selbst-) Sicherheit gewonnen, um im Alltag, der oft von der Berufswelt dominiert ist, einen eigenen Standpunkt kommunizieren zu können. Es kann eine Brücke vom eigenen, privaten Verstehen hin zum Mitglied einer Gemeinschaft geschlagen werden.

---

[37] Fraas in Pohl 2002:44

II.6 Bemerkungen zur Medienaneignung

Filme werden in der Freizeit häufig als reine Unterhaltungs-, Ablenkungs- oder Entspannungsmedien konsumiert, was durchaus Berechtigung hat, quasi als sozialer Kitt nach dem Motto: „*Unterhaltung als sozialer Unterhalt*“[38] liefern Filme aktuelle Gesprächsthemen und erfüllen unter anderem ähnliche Funktionen, wie es auch das Fernsehen vermag.

Unterschiedliche Perspektiven auf die Entstehung von Bedeutung und den Transfer vom Medium zu ZuschauerInnen haben sich im Laufe der Wirkungsforschung immer differenzierter mit dem Verständnis von Kultur, Medien und Macht auseinandergesetzt.

> *Medien kommt aufgrund ihrer kommunikativen Reichweite bei der Etablierung von Neuem sowie bei der Aufrechterhaltung der bestehenden, dominanten Diskurse und Bedeutungen eine zentrale Rolle und eine damit zusammenhängende Machtposition zu.*[39]

Durch ihre Analyse von sozialen Umwelten und Bedingungen nehmen Medien eine zentrale Position in der Gesellschaft ein; deshalb werden Massenmedien als „vierte Macht“ im Rechtsstaat bezeichnet, gerade auch in Bezug auf die Ausschnitte der Wirklichkeit, die sie aufgrund von visuell aufbereiteten Inhalten produzieren.

Diese Arbeit kann keine differenzierte Beschäftigung mit Medienpolitik und Medienpädagogik bieten, aber auch die Analyse von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht verlangt eine medienpädagogische Perspektivierung. Für eine weiterführende Beschäftigung dazu sei an dieser Stelle auf *Cultural Studies* verwiesen, die dafür einen profunden theoretischen Unterbau anbieten, Machtpositionen im Zusammenhang mit Medien und die daraus konstruierten Haltungen zu verstehen.

Spielfilme, besonders der für diese Arbeit ausgewählte, können jedoch einen Beitrag leisten, um Medienkompetenz insofern zu entwickeln, als die Aufmerksamkeit der Kursgruppe auf die fiktionale Beschaffenheit der Filmwirklichkeit gerichtet wird. Winter stellt fest, dass Filme dazu beitragen können, die Zuschauer darauf hinzuweisen,

> *dass die heutige Wirklichkeit aus Bildern und Repräsentationen besteht und einen flüchtigen und instabilen Charakter hat. Diese Problematisierung des Verhältnisses zwischen der Repräsentation und dem Realen ermöglicht einen Einblick in die semiotische Struktur der Wirklichkeit.*[40]

Filmische Zeichen zu verorten, zu verstehen und womöglich auf die eigene Wirklichkeit zu beziehen richte sich, so Winter, an *die diskursiven Kompetenzen der ZuschauerInnen, die diese in ihrer Mediensozialisation erworben haben und deren produktive Anwendung der Film hervorbringt.*[41]

---

[38] Vgl. Maase 1997:76ff.
[39] Vgl. Winter 1997:48
[40] Winter 2010:91
[41] Ebda. 92

Denn Medien (und ihre Wissenschaften) liefern nicht nur verschiedene Interpretationen einer „gegebenen" Realität, vielmehr entsteht diese erst im Kontext der vielfältigen Erzählungen. Darin vermutet Winter eine *Basis für eine mögliche Emanzipation*[42], die auf der ästhetischen Ebene angesiedelt ist.

Mediale Bilderwelten beeinflussen Lebensstile und so bilden sich immer wieder neue, instabile Gruppierungen, die Möglichkeiten anbieten, auch soziale Klassen, die seit der Antike durch strenge gesellschaftliche Grenzen definiert waren, zu überschreiten.

Denn postmoderne Gemeinschaften sichern ihr Fortbestehen hingegen im „Hier und Jetzt", hängen vom emotionalen Engagement ihrer Beteiligten, von Netzwerken und deren gemeinsamen symbolischen Markierungen ab und haben einen temporären, oft oberflächlichen Charakter. [43]

> „*Die postmodernen Massen sind so nicht an der Verwirklichung von Utopien interessiert, sondern an der unmittelbaren Befriedigung von Gefühlen, die ihre Identität in der Gemeinschaft von Gleichgesinnten bestätigen.*"[44]

An den Bruchstellen dieser flüchtigen Gruppierungen und deren Erfahrungen ergeben sich Anknüpfungsmöglichkeiten in der realen, alltäglichen Kommunikation, sei es im Beruf oder in der Freizeit. Welche Bereiche der Alltagskommunikation aber mit derartigen Verbindungen und sich daraus ergebenden Beziehungen zum Thema gemacht werden können, wird meist durch Erleben und Erfahrung gelernt.

Zwar eröffnet ein positives Potenzial gemeinsamer Erlebnisse den Zugang zu Menschen und Gruppierungen, kann aber genauso in Abweisung und Frustration enden, speziell dann, wenn falsche Hoffnungen oder Gewissheiten vorausgesetzt werden.

In Spielfilmen werden derartige Erlebnisse zum Thema gemacht, Umgangsformen zur Schau gestellt. Über das Lernen am Beispiel und das Erzählen der selbst erlebten Situationen anhand der Darstellung durch Schauspieler könnten kulturelle Normen und Verhaltensweisen anhand konkreter Situationen diskutiert werden, ohne persönliche Lebensepisoden benennen zu müssen. Dadurch kann auch Humor entstehen, und man kann lernen, dass nicht immer alles so ernst genommen werden muss.

---

[42] Ebda. 96
[43] Ebda. 98
[44] Ebda. 99

II.7 Filmzugänge und Filmsprache

Filme für den Spracherwerb entsprechend zu didaktisieren kommt dem spracherwerbstheoretischen Prinzip eines *intensiven Inputs, den ein erfolgreicher Unterricht braucht*, entgegen, wie Faistauer betont:

> „*Input ist die Voraussetzung für den Spracherwerb. Dies bedeutet ein reichhaltiges Angebot an authentischen Texten, denn die Zielsprache ist Medium und Inhalt des Unterrichts. … Auch dieses Prinzip vermag Film im Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, da er durch seine Authentizität reichhaltigen Input darstellt.*“ [45]

Besonders die Vermittlung neuer (oder mit neuem Blick gesehener) landeskundlicher Inhalte sei hier zu erwähnen, ebenso die Möglichkeiten, durch Filme Verbindungen zum eigenen Erleben herzustellen. Filme sind „*Türöffner in eine neue Welt und fördern das Eintauchen in die Zielsprachenkultur*“.[46]

Im Fremdsprachenunterricht kann nicht davon ausgegangen werden, dass audiovisuelle Informationen oder symbolische Darstellungen in Filmbildern von den LernerInnen als solche „gelesen“ werden oder auf kulturell eindeutiges Verständnis stoßen.

Daher erscheint es sinnvoll, mit einer Didaktisierung auch Zugänge zum Verstehen von Filmbildern in einzelnen Szenen zu berücksichtigen, sodass einschlägig als Unterrichtsziele geforderte, mediale Kompetenzen aufgebaut werden können.

Lima de Santana[47] betont ebenfalls die Notwendigkeit für Lehrende, für eine Filmdidaktisierung über entsprechende Kenntnisse der Filmsprache zu verfügen, um Filme gezielt für bestimmte Zielgruppen aufbereiten zu können.

Bei der Didaktisierung eines Filmes sind das generelle Unterrichtsziel und das auf den Film bezogene Ziel (der jeweiligen Aufgabe) wesentliche Ausgangspunkte; vor allem folgende Frage stellt sich dabei: *Was will man mit dem Film erreichen?*

Für eine sorgfältige und sinnvolle Didaktisierung hilft es den Lehrenden auch, wenn sie über eine entwickelte Kenntnis der Filmsprache und Filmsemiotik verfügen, weil sie dann präzise Entscheidungen treffen können. Nicht alle Lernenden interessieren sich aber für die filmsprachlichen Elemente eines Films, geschweige denn für Filmsemiotik. Es ist deswegen in der Regel die Aufgabe des Lehrenden, Filme so zu bearbeiten, dass deren Verwendung im Unterricht gleichzeitig auch die Medienkompetenz fördert – ohne dass sich die Lernenden gezwungen fühlen, sich mit Filmsprache auseinandersetzen zu müssen. Filme sollten daher so didaktisiert werden, dass das inhaltliche Ziel des Unterrichts erreicht wird und der Unterricht selbst attraktiver und interessanter für beide, Lehrende und Lernende, gestaltet wird.

„*Man sieht nur, was man weiß. Eigentlich: Man erblickt nur, was man schon weiß und versteht*“; so das bekannte Zitat von Goethe; oder in seiner Umkehrung: *Wer nichts weiß, sieht nichts.*

---

[45] Faistauer in: Welke/Faistauer 2010:42
[46] Ebda.
[47] Lima de Santana in: Welke/Faistauer 2010:102

Spielfilme für den Unterricht auszuwählen bedeutet, einen intellektuellen und sprachlichen Mehrwert zu erreichen. Dafür ist es wesentlich, entsprechende Zugänge für das bewusste Sehen zu schaffen.

Eva und Dirk Fritsch[48] bemerken dazu einen mangelhaften interdisziplinären Dialog zwischen den durchaus heterogenen Forschungsansätzen[49] innerhalb der Filmwissenschaften und den pädagogischen Disziplinen, sodass ein Transfer des Filmverstehens in den Unterricht bisher nicht ausreichend gewährleistet wurde. Es wird sogar von einer *Wissenskluft* gesprochen, da Filmverstehen an den Schulen und an Universitäten in den letzten Jahren nicht hinreichend gelehrt worden ist.[50] Beispielsweise wird der Neoformalismus als ein übertragbares, wissenschaftliches Paradigma in der Filmwissenschaft, angesehen, das sich für den Transfer in andere Disziplinen eignet.

Dieser geht davon aus, dass formale Charakteristika des Films, besonders filmische Formen und Stile, dafür verantwortlich sind, dass und wie Filme verstanden werden.

> „*Den Hintergrund für das Verständnis bildet unser audiovisuelles Gedächtnis-Archiv, geprägt von historisch und kulturell spezifischen Wissensbeständen und Erfahrungen der Rezipienten. (…) Die neueren Rezeptionsforschungen unterstreichen übereinstimmend einen Trend zur systematischen Beschäftigung mit dem Filmverstehen.*"[51]

Da Lehrende im 21. Jahrhundert angehalten sind, bewegte Bilder zu analysieren, um deren technische Innovation begreiflich machen zu können, sind konkrete Anhaltspunkte notwendig, wie Filmzugänge gelehrt und gelernt werden können. Dafür könnten vier sich überschneidende Untersuchungsbereiche angeführt werden:[52]

- Filmrealität
- Bedingungsrealität
- Bezugsrealität und
- Wirkungsrealität

Bei der Vergewisserung über die **Filmrealität** geht es um die Ermittlung aller am Film selbst feststellbaren Daten, Informationen wie Aussagen, Inhalt, formale und technische Daten, Einsatz filmischer Mittel, Aufbau, handelnde Personen, Informationslenkung und Spannungsaufbau.

Im Fall von „Die Vermessung der Welt" des jungen deutsch/österreichischen Autors Daniel Kehlmann (geb. 1975) werden beispielsweise historische Gegebenheiten thematisiert wie die Forschungsreise von Alexander von Humboldt nach Amerika.

---

[48] Vgl. Fritsch/Fritsch 2010:15ff.
[49] Fritsch/Fritsch 2010, S. 14ff: genannt und diskutiert werden Ansätze aus philosophischer, psychoanalytischer, semiotischer, textstruktureller, genretheoretischer, formalistisch-konstruktiver und feministischer Perspektive
[50] Vgl. auch Welke:Faistauer 2015. Diese Aussage wird noch im empirischen Teil dieser Arbeit durch die Aussagen von erfahrenen Trainerinnen belegt werden können. Sie wurden erstmals mit verschiedenen, differenzierten Methoden mit Filmsequenzen konfrontiert, bewerten diese gut, aber haben noch nie Filme verwendet, weil sie es während ihrer Ausbildung nie kennen gelernt hatten.
[51] Ebda.
[52] Ebda; zit. nach Korte, 2001:21ff.

Dazu treten Figuren auf, die eine durchaus zeitgenössische Sprache sprechen und in ihren makellosen, historischen Kostümen in einer an Abenteuertourismus erinnernden, tropischen Küstenlandschaft stehen, das alles wird in einer technisch perfekt in Szene gesetzten Umgebung gezeigt (vgl. Kapitel III.5.4)

Emotional nehmen diese Bilder sofort gefangen, und als die Schauspieler dann auch noch Worte wie diese sagen „*endlich weg von daheim, …endlich weit weg von der Familie, … endlich atmen können … es gibt nichts Besseres" (Filmminute 22:00)* wird für viele junge Erwachsene einschlägiges Identifikationspotenzial geschaffen.

Die literarische Grundlage dieses Filmes ist der gleichnamige „philosophische Abenteuerroman", der zwar die realen, historischen Persönlichkeiten ins Zentrum stellt, aber nicht den Anspruch auf Wiedergabe von historischen Tatsachen erhebt, sondern ein phantasievolles, literarisches Werk ist.

Der große Erfolg des Romans bezieht sich vor allem auf dessen hintergründige, humorvolle Sprache, die Geschichte, mit Ironie und Parodie „gewürzt", in die Gegenwart holt. Diese Elemente sind in einer Fremdsprache schwierig auszumachen, daher ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass es sich bei der Realität des Filmes um eine Fiktion des Autors handelt, und nicht die tatsächliche Abbildung realer Verhältnisse beabsichtigt ist, sondern entsprechende Anspielungen enthalten, die es zu entschlüsseln gilt (vgl. Kapitel II.8).

Die **Bedingungsrealität** wird durch die Benennung der Kontextfaktoren, die die Produktion des Filmes beeinflusst haben, deutlich. Hierzu gehört die Aufarbeitung der historisch-gesellschaftlichen Situation zur Entstehungszeit des Filmes, der Stand der Filmtechnik, und die Stellung des Films im Vergleich zur zeitgenössischen Filmproduktion und zum Gesamtwerk des Regisseurs.

Die bei „Die Vermessung der Welt" eingesetzte 3D Technik und deren Wirkung sowie Geschichte könnte an dieser Stelle thematisiert werden. Außerdem gibt es Interviews mit dem Romanautor Kehlmann, mit dem Kameramann sowie mit den Protagonisten des Films auf der einfach erhältlichen DVD, die eingesetzt werden können, um die Produktion des Filmes zu reflektieren.[53]

Die **Bezugsrealität** umfasst die inhaltliche und historische Problematik, die im Film thematisiert wird. Dabei können verschiedene Ebenen des Film-Verstehens herangezogen werden. Und oft sind dies Nebenrollen, Einstellungen und nur einzelne Szenen, mit denen gesellschaftskritische Positionen ins Blickfeld gerückt werden. Um diese Details „lesen" zu können, müssen einschlägige Recherchen vorausgesetzt werden. Erst mit entsprechendem Hintergrundwissen ist es möglich, angemessene szenische Aufgabenstellungen entwickeln zu können.

[53] Der Roman „Die Vermessung der Welt" stellt den ersten, wirklich großen Durchbruch des jungen Autors dar; seinen Helden C.F. Gauß legt er im Film die (durchaus selbstreflexive) Aussage in den Mund: „Mein Lebenswerk ist getan. Von nun an ist alles Nachspiel." Dieser Aussage folgt im Film ein Heiratsantrag; diese Szene bietet durchaus hintergründiges Reflexionspotenzial zum Autor; auch im Kurs (vgl. Kapitel III.5.3)

DaF-Lernende, die in Österreich studieren wollen, interessieren sich gewöhnlich sehr für historische Gegebenheiten der deutschen und österreichischen Geistesgeschichte und deren Anknüpfung an aktuelle Probleme, wie sie die anschließenden Vorschläge zur Erstellung von szenischen Aufgabenstellungen anbieten.

Auch DaZ-lernende Jugendliche, an denen oft ein wenig interessanter, überwiegend verbal und schriftlich vermittelter Geschichtsunterricht eher unverständlich vorbeigezogen ist, empfinden beispielsweise die Interpretation der bildgewaltigen Darstellungen einer barocken Tischgesellschaft beim Herzog von Braunschweig (etwa Min. 11-15) als motivierend, um sich weiterführend zu informieren.[54] Um die Überhöhungen und die Satire zu erkennen, können Perspektiven der Geschichtsschreibung generell thematisiert werden.

In diesem Zusammenhang soll wieder auf die Bewegung der *Cultural Studies* verwiesen werden, vor allem auf die Arbeiten von John Fiske, *der in seinen synthetisierenden Arbeiten (…) ausgehend von einer dekonstruktiven Analyse von Fernsehtexten deren polysemen Charakter herausarbeitete*.[55]

Bezogen auf die **Wirkungsrealität**, bei der es um Intentionen der Hersteller sowie den Umgang mit Rezeptionsdokumenten geht, können unterschiedliche, aktuelle Rezensionen aus verschiedenen Printprodukten verglichen und auch selbst verfasst werden, wie mit nachfolgenden Aufgabenstellungen angeführt wird (vgl. Kap. III.4).

So eröffnen Spielfilme einen breiteren Zugang zur aktuellen Medienlandschaft, und es wird damit die Unterscheidungsfähigkeit medialer Darstellungsformen geschult, wie beispielsweise in Printmedien rezipierte Kommentare und Rezensionen.

Ausgezeichnete, aktuelle Spielfilme werden meist in anderen Medien besprochen und bieten so, durch adäquat aufbereitete Aufgabenstellungen, ein Herausarbeiten der Stärken/Schwächen der jeweiligen Textsorte im Medienvergleich.

Zudem fördert der Vergleich medialer Ausdrucksformen die Heranbildung einer umfassenden Medienkompetenz. Der zunächst naheliegende Medienvergleich ist der zwischen Buch und Film, die Betrachtung einer Literaturverfilmung nach ihrer Werktreue und die Argumentation ihrer Interpretation.

Literaturverfilmungen können durch einen Vergleich einzelner Textstellen der Romanvorlage mit ausgewählten Szenen und Sequenzen der Verfilmung zum aufmerksamen, analytischen Lesen, aber auch zum kritischen Medienkonsum heranführen.[56]

---

[54] Lernende der Berufsmatura Wien bestätigten über einen Unterrichtszeitraum von 3 Jahren wiederholt, dass ihnen das barocke Menschenbild während ihrer bisherigen Schullaufbahn nie anschaulich nahegebracht wurde. Ihr Interesse für historische Zusammenhänge wurde hingegen durch diese bildhaften Darstellungen und satirischen Überhöhungen geweckt.

[55] Vgl. Winter, 1997:52

[56] Zu Literaturverfilmungen existieren bereits viele einschlägige Auseinandersetzungen sowie Empfehlungen für den Unterricht, deshalb wird dieses Thema anlässlich dieser Arbeit nicht weiter ausführlich diskutiert.

Oft ist es für LernerInnen eine entscheidende Barriere, innerhalb kurzer Zeit ausreichend Lesekompetenz aufzubauen, um eine Prüfung auf dem Niveau C1 zu bestehen. Das wiederholte Lesetraining mit immer mehr Lesestoff verlangt eine Konzentrationsintensität, die für berufsbegleitendes Lernen, abends in der Erwachsenenbildung, oft nicht zu leisten ist. Einen interessanten Zugang zum Lesen durch Literaturverfilmungen zu schaffen ist eine gute Möglichkeit, sich gemeinschaftlich anspruchsvolle Lesetexte zugänglich zu machen und nachhaltig an das Lesen heranzuführen.[57]

II.8 Die Wahrheit des Films – der Vertrag mit dem Publikum

Schmid[58] fragt in seinem Aufsatz Observation und Objektivität: Was kann an einem Film „faktisch" sein? „*Was kann im Spielfilm observiert werden und wie kann dessen Objektivität veranschlagt werden?*" Und er betont weiter, dass sich durch Observation zeigen lässt, wie sogar die Objektivität historischen Perspektiven unterworfen ist. Hinzugefügt wird,

> „*dass nur wenige Menschen aufmerksam observieren; die Aufmerksamkeit der meisten ist so gering, dass ihnen Dinge, von denen man sagen möchte, sie stächen ins Auge, überhaupt nicht auffallen.*"

Deshalb wird für den Film „Die Vermessung der Welt" das Anhalten von Szenenbildern an markanten Stellen empfohlen, um Details wahrzunehmen, die nur bei entsprechender Sensibilisierung bewusst gesehen werden.

Diskutiert wird dazu auch der „Vertrag" mit dem Publikum, gestellte Szenen als reale Teile der erzählten Geschichte wahrzunehmen, sozusagen der „*Untermischung des Faktischen und des Fiktiven*".

Dabei habe

> „*es der Film nie zu einem Status gebracht, den etwa das Theater seit langem innehat. Aus der Literatur sind wir gewöhnt, dass auch „die präzisesten Beschreibungen durch die textuelle Apparatur eine Art Übersetzung in abstrakte Bereiche erfahren.*[59]
>
> *Der Roman erfordere „die Aktivierung des inneren Auges, das mentale Bilder davon produzieren muss, was der Film in Form einer Präsentation realer Elemente liefere.*"[60]

Dazu soll betont werden, dass unterhaltsame Filme und interessante Aufgabenstellungen gute Möglichkeiten bieten, ein Verständnis für Medien zu entwickeln, um zu begreifen, wie Filme die eigene Wahrnehmung lenken, um medial vermittelte Informationen aktiver und kritischer beurteilen zu können.

---

[57] Speziell mit der werktreuen filmischen Montage der einzelnen Kapitel des Romans bietet es sich an, den ganzen Roman gemeinschaftlich zu lesen.
[58] Vgl. Schmid in Ballhausen, Thomas / Barberi, Alessandro Hg.: Die Wahrheit des Films. Cinema´s Truth. 2013:23ff.
[59] Ebda.
[60] Ebda.

Von der Seite der Erwachsenenbildung soll an dieser Stelle auch auf das Lernen, mit Zeitstrukturen umzugehen, wie es Oskar Negt[61] als „Historische Kompetenz" definiert hatte, verwiesen werden. Historische Kompetenzentwicklung wird hier als Prozess verstanden, mit dem in der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ein Bewusstsein von der „Gewordenheit" der Gegenwart durch menschliches Handeln entwickelt wird, das einschließt, dass es die Möglichkeit zur Veränderung gegenwärtiger Verhältnisse durch menschliches Handeln gibt.

Besonders die für dieses Beispiel ausgewählten Filmsequenzen aus „Die Vermessung der Welt" machen den Zusammenhang zwischen Rollenbildern, Bildung, Herrschaftsverhältnissen und Chancengleichheit deutlich und zeigen, wie sehr Lebensumstände durch den Zugang zu Bildung geprägt sind. Repräsentiert werden diese Problematisierungen durch den Blick des Autors, Regisseurs und Kameramanns auf die Filmproduktion; getragen und vermittelt wird die Bedeutung und der gesamte Inhalt aber durch SchauspielerInnen, die durch ihre Körperlichkeit und ihre Interpretation des Stücks die Zuseher ansprechen, begeistern, ihre Gefühle erwecken. Deshalb kommt den SchauspielerInnen durch die Figuren, die sie darstellen, eine zentrale Rolle im Zusammenhang mit Filmverstehen zu. Um szenische Aufgabenstellungen eines Films für den DaF/DaZ-Unterricht aufzubereiten, ist es nicht zwingend notwendig, sich mit der Arbeit des/der SchauspielerIn an der Rolle auseinanderzusetzen, es sei nur darauf hingewiesen, dass die Darstellungen von SchauspielerInnen oft in einschlägigen Medien besprochen werden. Reflexionen dazu können besonders interessant sein, wenn SchauspielerInnen den LernerInnen aus anderen Filmen bereits bekannt sind.

Figuren zu analysieren kommt beim Sprechen über Filminhalte eine Schlüsselfunktion zu, denn Figuren treiben mit deren Intentionen und Handlungen die Geschichte voran. Die darstellenden SchauspielerInnen laden ein, sich mit Filmfiguren zu identifizieren, an ihrer Rolle Anteil zu nehmen, mit den verkörperten HeldInnen und deren AntagonistInnen mitzufühlen. Gerne lassen wir uns als RezipientInnen in fremde Leben, an ferne Schauplätze und utopische Szenen entführen, um unserem Alltag kurz zu entfliehen. Danach können wir vielleicht unsere Realität, wie auch immer, angereicherter, reichhaltiger, entspannter erfahren.

Und SchauspielerInnen sind der Schlüssel, um uns die Tore zu fremden Welten zu öffnen, sie machen diese durch ihre Interpretation der Figuren für uns erfahrbar.

[61] Negt, Oskar: Vortrag im Rahmen der „Wiener Vorlesungen" am 22.06.2014 in Wien.

II.9 Figurenanalyse

Eder[62] bietet mit seinem Werk zur Figurenanalyse auch die Methode „Uhr der Figur" an, die Lehrenden dabei hilft, durch ein systematisches und analytisches Vorgehen eine theoriegeleitete Besprechung über Figuren zu gewährleisten.

Geklärt soll vorab werden, dass der Ausdruck „Figur" sehr Unterschiedliches bezeichnet, grundsätzlich wird dabei auf eine wahrnehmbare Form verwiesen, die sich vom Hintergrund abhebt; und auf die menschliche Fähigkeit, etwas zu formen, zu erschaffen und zu gestalten. Im Film sind Figuren meist erfundene Wesen, oder Darstellungen realer, meist historischer Persönlichkeiten durch SchauspielerInnen.

Eder bemerkt einführend, dass die Erschaffung von Figuren genau genommen etwas Merkwürdiges ist, denn:

> „*In einer Welt, deren Bevölkerung ständig wächst, in der wir immer dichter beieinander leben und unsere Kontakte sich durch technische Kommunikationsmittel und zunehmende Mobilität vervielfältigen – in dieser schrumpfenden, globalisierten Welt explodiert zugleich die Zahl erfundener Wesen, mit denen wir uns beschäftigen. Parallel zum realen Bevölkerungswachstum findet ein Wachstum der fiktiven Bevölkerung in unseren Medien, unseren Gedanken, Träumen und Vorstellungen statt. Fiktive Figuren, Produkte der menschlichen Vorstellungskraft, sind überall, und wenn sie nicht vergessen werden, sterben sie nie.*"[63]

Jeder kennt die ewig lebenden Figuren, Dracula, Dagobert Duck, Schneewittchen aber auch zu Mythen gewordene Personen wie Marylin Monroe oder John Lennon. Sie alle liefern Gesprächsstoff, solange wir uns an sie erinnern.

Eder führt aus, warum die kulturelle Bedeutung von fiktiven Gestalten kaum überschätzt werden kann:

> „*Figuren dienen der individuellen und kollektiven Selbstverständigung, der Vermittlung von Menschenbildern, Identitäts- und Rollenkonzepten, sie dienen dem imaginären Probehandeln, der Vergegenwärtigung alternativer Sichtweisen, der Entwicklung empathischer Fähigkeiten, der Unterhaltung und emotionalen Anregung.*"[64]

Wahrscheinlich ist der Mensch das einzige Lebewesen mit der Fähigkeit, künstliche Welten zu erfinden, vom kindlichen Rollenspiel bis hin zur Produktion komplexer Medienwelten wie Dramen, Romane oder Spielfilme. Da Menschen nicht nur imaginationsfähige, sondern auch soziale Lebewesen sind, wenden sie ihre Aufmerksamkeit dabei vor allem dargestellten Gestalten zu, denen sie Bewusstseinsvorgänge und Handlungsfähigkeit zuschreiben: den Figuren.

Denn die Geschichten fiktionaler Erzählungen sind immer Geschichten von jemandem, ihre Handlung setzt Handelnde voraus. Oft sind diese handelnden Charaktere, wiedererkennbare Gestalten mit differenziert dargestellter Persönlichkeit.

---

[62] Eder, Jens (2014)
[63] Eder 2014:10
[64] Eder 2014:12

So stehen im Mittelpunkt von Spielfilmen Figuren verschiedenster Art. Sie bilden Zentren der Identifikation und Kristallisationspunkte der Gefühle, fungieren als Vorbilder und abschreckende Beispiele, vermitteln neue Perspektiven oder bestätigen alte Vorurteile.

Figuren sind für das Verstehen und Erleben, für die Ästhetik und Rhetorik von Filmen ein zentraler Faktor. Sie prägen entscheidend deren Affektstruktur und Ideologie.[65]

Die Frage nach dem Entstehen von Figuren, wie es im Kapitel über Medienaneignung bereits thematisiert wurde (vgl. Kap. II.6), ist wesentlich ein kommunikativer Akt. Figuren werden durch Kommunikation erschaffen, durch Handlungszusammenhänge, die in Texte hergestellt und aufgenommen werden, um mentale Zustände zu beeinflussen: Gedanken, Gefühle und auch Verhalten. Dabei werden Kommunikationsebenen differenziert aktiviert und angesprochen:

> „*Genauer gesagt kommen Figuren in zwei spezifischen Formen der Kommunikation vor: in fiktionalen und metafiktionalen Filmen dienen sie als Imaginationsangebote, als Werkzeuge mit der Funktion, bei Zuschauern Vorstellungen und Gefühle über erfundene Welten hervorzurufen, damit sie diese Welten erleben und intersubjektive Prozesse der Figurenrezeption auslösen sollen, in deren Mittelpunkt Vorstellungen über fiktive Wesen stehen.*
>
> *So bildet fiktionale Kommunikation die Grundlage für Figuren, die auf der Ebene metafiktionaler Kommunikation zum Gegenstand von Zuschauergesprächen, Werbung, Kritiken, Analysen und Interpretationen werden können. Erst hier werden Behauptungen über Figuren aufgestellt, z.B. dass sie psychologisch differenziert seien. Kurz: Figuren werden durch fiktionale Kommunikation konstruiert und durch metafiktionale Kommunikation thematisiert.*“ [66]

Eder überträgt ein allgemeines Modell der Filmwahrnehmung auf den engeren Bereich der Figurenrezeption und nennt dafür folgende vier Stufen[67]. Eine Verbindung zur später erläuterten Bewusstseinsbildung, wie sie von Damasio beschrieben wird (vgl. Kapitel III.12), ist hier leicht auszumachen:

- ***Basale Wahrnehmungen:*** Die audiovisuellen Informationen filmischer Figurendarstellungen werden in teils vorbewussten, doch empirisch nachweisbaren und neutral beschreibbaren Vorgängen der perzeptuellen Informationsverarbeitung wahrgenommen und miteinander verknüpft, noch bevor ein Erkennen und eine Kategorisierung der wahrgenommenen Gegenstände einsetzt. Die Wahrnehmung von Formen, Farben und Mustern, Bewegungen und Tönen bildet das Fundament und die stets vorhandene Unterströmung der Figurenrezeption. Sie bringt Perzepte und affektive Reaktionen hervor, noch bevor sie zum Erkennen der Figur führt. Die basalen Wahrnehmungsprozesse sind objektlos, bereiten die Bildung mentaler Modelle vor, begleiten sie und fließen in sie ein.

[65] Ebda.
[66] Eder 2014:69
[67] Eder 2014:101ff.

- ***Bildung mentaler Modelle:*** Die wahrgenommenen Informationen aktivieren Gedächtnisinhalte und Verstehensprozesse, die bei den Zuschauern die Entwicklung von Figurenvorstellungen bzw. Figurenmodellen auslösen. Damit ist eine besondere Art mentaler Repräsentation gemeint, die Informationen aus verschiedenen Quellen zum Gesamtbild eines fiktiven Wesens integrieren und sich im Filmverlauf verändern.

- ***Erschließung indirekter Bedeutungen:*** Ausgehend vom Figurenmodell können die Zuschauer abstraktere Gedanken entwickeln oder übergeordnete Bedeutungen assoziieren. Solche indirekten Bedeutungen können auf teils vorbewusste Schlüsse zurückgeführt werden, ebenso wie diese als Gedanken über allgemeine thematische Aussagen verstehen.
  Auf diese Weise kann die Figur Eigenschaften exemplifizieren oder Ideen repräsentieren, Tugenden oder Laster verkörpern, Metaphern transportieren, als Zeichen oder Symbol für etwas fungieren, als Allegorie oder Personifikation dienen oder allgemeine Themen vermitteln.

- ***Reflexion über kommunikative Kontexte:*** Die Zuschauer können über jede der vorigen Rezeptionsebenen reflektieren und auf deren Verbindungen zur kommunikativen Realität schließen. Das Figurenmodell dient als Ausgangspunkt für Schlüsse auf sämtliche kommunikative und pragmatische Kontexte in der Realität, die in Form von mentalen Kontextmodellen repräsentiert sind. Ziel der Erschließungsbewegungen sind die konkreten und allgemeinen Ursachen der Wirkungen von Figuren in dieser Realität, einschließlich der mentalen Beweggründe und Einstellungen der Kommunikationsteilnehmer.

Eder stellt ein Instrument der Figurenanalyse vor, das eine überaus brauchbare Basis bei der Arbeit im Unterrichtskontext anbietet, um sich einer genreübergreifenden Thematisierung von Figuren im Unterrichtskontext anzunähern. Das Interessante und Innovative an Eders Ansatz stellt seine Betonung der Rezeption dar, die an die Ausführungen zur Medienaneignung anschließt. Die Analyse einer Figur ist laut Eder unvollständig, wenn sie nur auf der Ebene des filmischen Textes verharrt ohne auch die intendierte und reale Rezeption zu berücksichtigen. *Der Weg zur Figur führt in jedem Fall über Rezeption und Kommunikation*. Dieser Ansatz macht das Werk gerade für den DaF/Daz-Unterricht so brauchbar:

> *"Figurenanalyse ist im Grunde nichts anderes als eine systematische Rekonstruktion und Elaboration verschiedener Rezeptionsformen auf der Basis möglichst genauer Daten und Beobachtungen."*[68]

Diese von der Rezeptionsseite ausgehende, breite Definition einer Figurenanalyse findet ihr Analysemodell schließlich in der sogenannten „**Uhr der Figur**"[69]. Diese besteht aus vier Bereichen, innerhalb derer Figuren analysiert werden können.

---

[68] Eder 2014:107

Die ersten beiden Sektoren stehen für Figuren als Artefakte und als fiktive Wesen auf der Produktionsseite, während Figuren als Symbole und Symptome auf der Rezeptionsseite angesiedelt sind.

Diese „Uhr der Figur" bietet demnach ein Modell der Figurenanalyse in jeweils vier Sektoren an, und stellt auch forschungsleitende Fragestellungen dafür vor:

- Die Figur als Artefakt
- Die Figur als fiktives Wesen
- Die Figur als Symbol
- Die Figur als Symptom

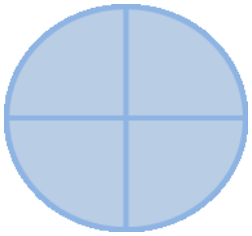

Abbildung 1: Die Uhr der Figur
Vgl. Schöps 2015:70 ff.

Die **Figur als Artefakt** (1) untersucht die Produktionsseite und inkludiert die Intentionen der Filmemacher. Dieses Artefakt-Modell lenkt die Wahrnehmung der Zuschauer und ihre kognitiven sowie emotionalen Reaktionen, je nach den im Film verwendeten Darstellungsmittel, die dem Zuschauer Informationen über die Figuren vermitteln und dadurch zentral für die Informationsvermittlung sind.

Dazu gehören: Besetzung, Star-Image und Performance der Darsteller sowie Mise-en-Scène, Kameraführung, Tongestaltung, Musik und Montage.

Diese Artefakt-Eigenschaften von Figuren verdichten sich auf der zweiten Ebene im Kopf des Zuschauers zu einem mentalen Modell, das auf dieser Grundlage und mittels verfremdender Ergänzungen eine komplexe fiktive Person, eine BewohnerIn einer erzählten Welt, konstituiert.

Die **Figur als fiktives Wesen** (2) beschäftigt sich ganz traditionell mit dem filmischen Text. Figuren zeichnen sich als fiktive Wesen durch körperliche, mentale und soziale Eigenschaften aus, die durch die Kunst der SchauspielerInnen nahegebracht werden.

Um den Status, die Bedeutung und die Wirkung solcher fiktiven Personen analysieren zu können, muss man sie anhand ihrer Eigenschaften beschreiben – in etwa so, wie man reale Menschen beschreibt, und zwar anhand der Körperlichkeit (wozu die Gestalt, die Gestik, die Mimik, die Kleidung etc. gehören), der Sozialität (womit u.a. der soziale Status, Beziehungen, Macht etc. gemeint sind) und der Psyche.

Die **Figur als Symbol** (3) und **als Symptom** (4) untersuchen jeweils die verschiedenen Bedeutungen, die in Figuren hineingelesen werden können, ihren symbolischen Gehalt ebenso wie den historisch politischen Kontext, in dem sie entstanden sind.

Die als fiktive Wesen gebildeten mentalen Figurenmodelle können auf der dritten Stufe der „Uhr der Figur" als Symbole verstanden werden und somit möglicherweise Schlüsse auf weitere, indirekte Bedeutungen zulassen.

---

[69] Eder 2014:131ff.

Und schließlich können diese fiktiven Personen auf einer letzten Ebene Symptome sein für eine bestimmte Verfasstheit des Produzenten, oder einen bestimmten soziokulturellen Kontext bzw. Diskurs, die den kommunikativen Akt oder Text in seiner aktuellen Form geprägt haben.

Kurz, auf dieser Ebene werden die Gründe für die Konzeption und Rezeption der Figur (also 1 und 2) verhandelt, die ihr Bedeutungen in einem gesellschaftlichen Kontext verleihen können, z.B. Typus einer Generation oder Ausdruck eines bestimmten Menschenbildes zu sein.

Das zentrale Element dieses Modells ist die Bildung mentaler Modelle, in denen die auf der Darstellung beruhende Wahrnehmung zu einer ganzheitlichen fiktiven Person verbunden wird, die als in bestimmte Kontexte eingebettet vorgestellt wird, wozu der narrative Kontext der Filmerzählung genauso gehört wie ein kommunikativer, eine Botschaft vermittelnder Kontext, der näher an der außerfilmischen Wirklichkeit angesiedelt sein kann. In all diesen Kontexten steht die fiktive Person in Relation mit anderen Figuren, auch mit dem Selbstbild des Zuschauers kann sie in Wechselwirkung treten – wobei dieses Selbstbild natürlich auch ein mentales Modell ist.

Diese Auseinandersetzung mit dem Selbstbild des Rezipienten kann verschiedene Formen haben, vollständige Ablehnung, Unverständnis, aber auch Verständnis oder sogar Identifikation.

Emotionen für oder gegen eine Figur lassen sich somit auf der Grundlage des Kontextes und der Dispositionen des Rezipienten in Auseinandersetzung mit den durch die Darstellung vermittelten, mentalen Figurenmodellen verstehen.

Eder[70] listet detaillierte Ansatzpunkte für konkrete Fragestellungen zur Analyse von den auf die Rezipienten bezogenen Wirkungen spezifischer Figurendarstellungen im Einzelfall auf:

- Figuren können zum Lernen am Modell werden. Sie können prosoziales Verhalten fördern, zur Klärung und Konkretisierung moralischer Vorstellungen beitragen und als Empathie-Training dienen.
- Figuren können als Anlass zur Reflexion über eigene und fremde Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften, als Medium der Selbsterkenntnis eigesetzt werden. Das Lernen am Beispiel der Figur beinhaltet aber auch den Erwerb von Vorurteilen, Stereotypen, unzutreffenden Meinungen und ideologischen Einstellungen; am offensichtlichsten ist das bei Propagandafilmen.
- Figuren als Vor- und Gegenbilder können die Identitätsbildung der Zuschauer beeinflussen.
- Figuren können Imitationshandlungen auslösen, und in Extremfällen kann sich die gesamte Lebensweise von Zusehern an einer Figur oder einem Star orientieren.

[70] Vgl. Eder 2014:551

- Figuren können Sozialkontakte simulieren oder als Ersatz für sie fungieren. Mitglieder von Fankulturen tauschen sich intensiv über Figuren aus und ahmen sie im Spiel oft nach. Einsame oder schüchterne Menschen können durch parasoziale Beziehungen zu Figuren Erleichterung erfahren.
- Figuren können Ersatzbefriedigung eigener Wünsche ermöglichen. Um Gefühle der Knappheit, Erschöpfung, Depression, Manipulation und Fragmentierung zu kompensieren, wenden sich Zuschauer oft Figuren zu, die Überfluss, Energie, Intensität, Transparenz und Gemeinschaft verkörpern und mit erlebbar machen.

Als Rahmen dafür werden zudem analyseleitende Fragestellungen zur Figur als Symbol und Symptom angeboten, die sich hervorragend als stabile Konstante für eine theoriegeleitete Herangehensweise zur Figurenanalyse im DaF/DaZ-Unterricht eignen:[71]

Steht die Figur für etwas Weiteres, vermittelt sie eine indirekte Bedeutung?

Um welche Arten der Bedeutung handelt es sich?

Besonders die Funktion von Nebenrollen, die häufig den Kontext des Filmgeschehens oder die Perspektive des/der AutorIn schärfer umreißen, können mit nachstehenden Fragestellungen beleuchtet werden:

- Steht die Figur für allgemeine menschliche Eigenschaften, Probleme, Tugenden oder Laster, für Ideen oder Prozesse?
- Für soziale Rollen, Gruppen oder Archetypen? Verweist sie auf andere, populäre, mythische oder religiöse Figuren?
- Vermittelt die Figur (durch ihre Eigenschaften, Motive oder Entwicklungen) allgemeine Themen, Gedanken, Aussagen oder Fragen?
- Verkörpert oder durchlebt sie allgemeine menschliche Erfahrungen und Probleme? Ist sie in ein Netzwerk von verschiedenen Ideen eingebunden?
- Wie auffällig sind die indirekten Bedeutungen der Figur – treten sie offensichtlich in den Vordergrund oder werden sie eher nebenbei und unterschwellig vermittelt?
- Gehört die Figur zu einer Gruppe ähnlicher Figuren, die Aufschluss über kulturelle Hintergründe geben oder Zuschauer kumulativ beeinflussen? In welcher Weise?

Je tiefgehender die Auseinandersetzung mit einer Figurenanalyse erfolgen kann, desto reichhaltiger wird auch die Erkenntnis und letztendlich auch der Gewinn beim Erkennen von Andeutungen und Hinweisen, die mit dem Film ausgedrückt werden, auf der ZuseherInnenseite sein, sofern diese Symbole als Anspielungen entschlüsselt werden. Es geht letztendlich um die angestrebte Beziehung zwischen Figuren und Publikum, Eder nennt das die Perspektive auf Figuren mit Figuren:

[71] Vgl. Eder 2014:559

> *Unsere imaginative und emotionale Anteilnahme an Figuren ist in doppelter Hinsicht perspektivisch: Wir haben durch unser Wahrnehmen, Wissen, Bewerten, Wünschen und Fühlen nicht nur bestimmte Perspektiven auf Figuren, ihre äußeren Erlebnisse und Ihr Innenleben. Unsere Perspektive auf die dargestellte Welt – einschließlich der Figuren selbst - steht auch in bestimmten Verhältnissen zu ihrer eigenen.* [72]

Um diese beiden Ebenen der Identifikation, die des Zusehers mit der Figur und die der Figur auf die Welt des Films, verstehen zu können ist es zunächst vorteilhaft, sich mit der individuellen Identifikation mit Figuren als fiktive Wesen zu beschäftigen, um darüber hinaus eine Satire, Kritik oder eine generelle Anspielung des Filmemachers erkennen zu können.

Dabei soll aber beachtet werden, dass diese zweite Ebene einen Abstraktionsgrad erfordert, der im DaF/DaZ-Unterricht nicht vorausgesetzt werden kann, zudem viele Deutschlernende wenig medienkritische Auseinandersetzung erfahren haben, da diese im österreichischen Bildungssystem vernachlässigt wird. Denn eine Voraussetzung dafür wäre, sich allgemein mit Medienpolitik einerseits, aber auch mit Medienwirkungen andererseits zu beschäftigen.

Um die emotionale Wirkung von Filmen adäquat zu thematisieren, ist es notwendig, sich auch mit der Affekt- und Emotionslenkung von filmischen Darstellungen auseinanderzusetzen. Diese Überlegungen sollen nachfolgend eine Überleitung zur Beschäftigung mit Emotionen darstellen.

II.10 Identifikation und Empathie

Eder[73] zieht ein Identifikationskonzept (des Philosophen Berys Gaut, 1999), das einem Alltagsverständnis nahe kommt, einer Definition aus der Psychoanalyse, wie diese gerne im Zusammenhang mit Filmfiguren vorgenommen wird, vor, da die Entstehungszeit der Psychoanalyse und der des Filmes nicht weit auseinander liegen. Darauf wird im Kapitel III.13 über Emotionen und Bewusstsein noch genauer eingegangen. Auch Eders Konzept der Identifikation wird für die vorliegende Arbeit übernommen (vgl. Kapitel II.9):

> *Zuschauer identifizieren sich mit einer Figur, wenn sie sich in mindestens einer relevanten Hinsicht vorstellen, sich in der Situation des fiktiven Wesens zu befinden oder dessen Eigenschaften zu haben.* [74]

Wichtig dabei ist, dass sich die Zuseher in der Regel nicht vollständig mit der Figur identifizieren, sondern nur hinsichtlich einzelner Aspekte. Demnach können folgende Aspekte der Identifikation unterschieden werden:

---

[72] Eder 2014:595
[73] Eder 2014:599
[74] Ebda.

- Körperliche Identifikation; z. B. die Vorstellung, fliegen zu können
- Soziale Identifikation; z. B. die Vorstellung, ein Ausgestoßener zu sein
- Psychische Identifikation; z. B. die Vorstellung, über besondere Intelligenz zu verfügen.

Immer, wenn sich ZuschauerInnen mit einer Figur identifizieren, ist daher die Nachfrage angebracht: In welcher Hinsicht?[75]

Empathie wird bei Eder als Sonderfall der Identifikation beschrieben, als eine Perspektivenübernahme in emotionaler Hinsicht. Sympathie, die emotionale Parteinahme für eine Figur, kann dagegen zwar durch Identifikation und Empathie unterstützt werden, hängt aber nicht grundsätzlich von ihnen ab, sondern manifestiert sich in einer Vielfalt von psychischen Vorgängen:

> *Perspektivenübernahmen lassen sich genauer mithilfe des psychologischen Konzepts der Simulation beschreiben. … Demzufolge versucht man andere Menschen – oder Figuren – manchmal dadurch zu verstehen, dass man ihre inneren Vorgänge mental simuliert, d.h. ähnliche Vorgänge des Denkens, Fühlens, etc. in sich selbst hervorruft.*[76]

Figuren zu verstehen heißt erstens, ihre konstanten Eigenschaften zu kennen, und zweitens, ihre flüchtigen Erlebnisse zu erfassen; beides hängt eng zusammen:

> *Das Verständnis einer Figur kann vom bloßen Wissen um ihr Innenleben zu dessen mentaler Simulation reichen. Im Alltagsleben lernen die meisten Menschen nur Ausschnitte der intimen Erlebnisse und verborgenen Motive weniger Personen kennen; im Kino kommen sie Figuren regelmäßig auf diese Weise nahe.* [77]

Dieses Verstehen ist jedoch im Kino stets auf einzelne Aspekte bezogen und partiell. Man kann die Wahrnehmung von Figuren teilen, deren Interesse man teilt, man kann sogar mit Figuren sympathisieren, deren Werte man ablehnt.

Ein Zuschauer kann abwechselnd die Wahrnehmungsperspektive des idealisierten Helden und eines sadistischen Mörders einnehmen, kann ihre Ziele gegensätzlich bewerten und sich trotzdem keinem von beiden wirklich nahe fühlen.

Diese Möglichkeit der wechselseitigen Perspektivenübernahme stellt ein lange diskutiertes, inzwischen wissenschaftlich breit abgesichertes Potenzial dar, das Filme und Figuren ihren ZuseherInnen anbieten. Diese können emotionale Hochschaubahnfahrten unternehmen und dabei ruhig im Kinosessel sitzen bleiben, und vielleicht erleichtert wieder nach Hause gehen; das bekannte Zitat „life is like a roller coaster" findet sich ebenso häufig in der Variante „film is like a roller coaster".

Wie auch immer das Zusammenspiel von Identifikation und emotionaler Anteilnahme individuell unterschiedlich erlebt wird, die Entwicklung von Empathie ist jedenfalls für alle Individuen wichtig, aber auch für das Zusammenleben in der Gesellschaft, wie der Psychologe Lelord bestätigt:

---

[75] Eder 2014:601
[76] Eder 2014:602
[77] Eder 2014:635

> *Studien belegen, dass Empathiefähigkeit die Bereitschaft zu gegenseitiger Hilfe erhöht. Bei schwacher Empathie wächst hingegen das Risiko, dass man straffällig wird.*[78]

Um Empathie ausdrücken zu können, muss man aber erst einmal den Standpunkt des anderen begreifen sowie auch grundlegend über die eigenen Emotionen informiert sein. Lelord empfiehlt seinen PatientInnen zur Steigerung der emotionalen Kompetenz zunächst die Beschäftigung mit Medien:

> *Wir glauben, dass sie das Bewusstsein um die eigenen Emotionen auch deutlich erhöhen können, indem sie Romane lesen oder Filme sehen. Hierbei werden sie nämlich an selbsterlebte Situationen erinnert und an die zugehörigen Emotionen, die sie damals akzeptiert oder aber abgelehnt haben.*[79]

SchauspielerInnen bieten durch ihre Darstellung von Figuren den ZuseherInnen reiches Potenzial zur Identifikation an, jedoch wird das Mitfühlen mit Figuren durch einen narrativen Zusammenhang bestimmt, denn SchauspielerInnen agieren als Figuren auf der Grundlage von Geschichten.

Die Dramaturgie der Handlung sowie der filmische Blick evozieren Gefühle, womit Lernende im DaF/DaZ-Unterricht aktiv in die filmische Narration eingebunden werden können. Das Eintauchen in die Welt des Films nur mit ausgewählten Sequenzen, dazu die unmittelbare Reflexion und Analyse mit szenischen Aufgabenstellungen, fördert durch emotionale Anteilnahme auch die Konzentration der LernerInnen. Mit dem empirischen Teil dieser Arbeit kann gezeigt werden, dass LernerInnen[80] durch das visuelle Erleben profitieren, weil das Lernen mit szenischen Aufgabenstellungen durch die persönliche Anteilnahme als interessanter erlebt wird.

Berthold Brecht hatte mit seinem „epischen Theater" und der Technik der Verfremdung die Illusionsbildung durchbrochen, indem bewusst Erzähler mit auf Tafeln geschriebenen Botschaften auf der Bühne erschienen, um die ZuseherInnen zum Nachdenken über das im Stück behandelte (bei Brecht stets gesellschaftskritische) Thema anzuregen, wie im Kapitel über den Begriff der Verfremdung noch ausgeführt wird. (vgl. Kapitel II.11)

Bezogen auf die Arbeit mit Filmsequenzen im DaF/DaZ-Unterricht kann zur Technik der Verfremdung eine Parallele gezogen werden, indem nur ausgewählte, emotional starke Schlüsselsequenzen gezeigt werden, die ein spannendes Angebot für LernerInnen darstellen. So werden sie angesprochen, für sich selbst durch die Einbindung in einen narrativen Kontext sinnvolle Bedeutungszusammenhänge zu konstruieren.[81]

Die Poetik des Aristoteles zielt auf geschlossene Handlungen ab, auf eine Einheit von Zeit und Raum. Für ihn war die gespielte Darstellung eine abgeschlossene, ganze Handlung, die im antiken Griechenland von Sonnenauf- bis Sonnenuntergang dauerte.

---

[78] Lelord 2014:377
[79] Lelord 2014:369
[80] Nach deren eigenen Angaben, die im empirischen Teil belegt werden
[81] Das Gegenteil wäre, wie es meist im Unterricht praktiziert wird, den ganzen Film zu zeigen und die Dramaturgie nicht durch ein reflexives Anhalten und Besprechen zu unterbrechen.

Viele der klassischen Hollywood-Blockbuster dauern zwar nicht so lange, bieten aber dennoch ganz glatte, geschlossene Handlungen, gespickt mit teuren Spezialeffekten, um eine perfekte Illusion zu erzeugen, deren Rezeption ausschließlich auf emotionalen Stimulus ausgerichtet ist, und so weder Irritationen noch Reflexionen braucht, um sinnvolle Bedeutungszusammenhänge zu erschließen.

Wodurch kann aber nun die Dramaturgie der Handlung im Film und das aktive Erleben einer Geschichte so verknüpft werden, so dass die emotionale Anteilnahme ein reflexives Potenzial bietet, im Gegensatz zu unbestimmten, auf bloße Reize ausgerichteten Affektlenkungen?

Oder: wie und welche Filme können dazu beitragen, nicht nur eine emotionale Hochschaubahnfahrt anzuregen, sondern auch durch ihr intellektuelles Potenzial einen Mehrwert anzubieten und zudem von den LernerInnen als interessant erlebt werden?

Um eine Auswahl treffen zu können, deren erste Orientierung die Interessen der LernerInnen sowie deren Lernziele sind, kann zunächst ein Verständnis des Verhältnisses von Rezeptionsbedingungen von filmischen Texten generell sowie von durch Erzählungen evozierte Emotionslenkungen nützlich sein.

Mit nachfolgendem Hinweis auf den Begriff der Verfremdung und von Überlegungen zu Massenmedien soll ein Hinweis auf die erkenntnisleitende Funktion von filmischen Erzählungen eingeleitet werden.

II.11 Verfremdung und szenische Aufgabenstellungen als Forum

„Verfremdung“ wird meist mit dem epischen Theater nach Bertold Brecht (1898 - 1956) in Verbindung gebracht. Zwei Anknüpfungspunkte werden für diese Arbeit hervorgehoben:

- Die Ähnlichkeit mit einem Roman, der sich über große Zeitsprünge und Ortswechsel erstreckt, um schlussendlich den ZuschauerInnen mögliche Einblicke in ein vielschichtiges Geschehen zu vermitteln.
- Durch das Einbringen eines Erzählers sollte das Publikum auf den gesellschaftskritischen Gehalt des Stückes aufmerksam gemacht werden.
  Die SchauspielerInnen haben nicht nur die Aufgabe in eine Rolle einzutauchen, sie beurteilen und reflektieren das Verhalten der Figuren und ermöglichen somit über die mitgelieferte Botschaft und die darin enthaltene Kritik nachzudenken und womöglich auch auf sich selbst zu übertragen.

Der Verfremdungseffekt wird somit als Auslöser für die Reflexion der ZuseherInnen gesehen. Das Bekannte und Alltägliche wie beispielsweise gesellschaftliche Verhältnisse werden in einem neuen, ungewohnten Zusammenhang gezeigt, um den Denkprozess der ZuseherInnen anzuregen, der zu einem tieferen Verständnis der eigentlich längst bekannten Sachverhalte führen soll.

Durch die Einführung des Erzählers auf der Bühne[82] wird eine Bühnenhandlung kommentiert, es wird so mit Argumenten gearbeitet; durch diese Art der Auseinandersetzung mit der Darstellung werden Entscheidungen vom Publikum eingefordert.

Brecht selbst äußert sich über den Begriff der Verfremdung:

> *Was ist Verfremdung? Es heißt, dem Vorgang oder Charakter das Selbstverständliche, Bekannte zu nehmen und über ihn Staunen und Neugierde zu erzeugen. … Damit aus dem Bekannten etwas Erkanntes werden kann, muss es aus seiner Unauffälligkeit herauskommen; es muss mit der Gewohnheit gebrochen werden. …*
>
> *Der V-Effekt besteht darin, dass das Ding, das zum Verständnis gebracht wird, aus einem gewöhnlichen, bekannten, unmittelbar vorliegendem Ding zu einem besonderen, auffälligen, unerwarteten Ding gemacht wird. … Das Selbstverständliche wird in einer gewissen Weise unverständlich gemacht, dies geschieht aber nur, um es dann umso verständlicher zu machen.*[83]

Der pädagogische Gehalt dessen könnte somit zu folgender Formel gekürzt werden:

verstehen – nicht verstehen – neu verstehen.

Eine umfassende Beschäftigung mit dem Verfremdungseffekt kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden, dieser Begriff wurde hier eingeführt, weil für diese Arbeit auf zwei Verfahren hingewiesen werden soll, die mit dem V-Effekt umschrieben werden könnten:

Historische Darstellungen schaffen Distanz zu dargestellten Szenen und deren Inhalte; damit eröffnet sich ein erweiterter Spielraum für Interpretationen.

Filmsequenzen unterbrechen den Fluss der dargestellten Handlung und ermöglichen somit, auf gezeigte Themen sowie auch auf filmische Details gezielt einzugehen. Damit können Inhalte weiterführend diskutiert sowie auch mediale Darstellungsformen gezielt analysiert werden.

Brecht war auch Zeitzeuge der Verbreitung vom Film und Radio in Deutschland, er erkannte und kritisierte die politische Agitation von Massenmedien.[84]

Für den Rundfunk schlägt er bereits 1932/33 eine demokratisierende Umfunktionierung vor:

> *Der Rundfunk ist aus einem Distributionsapparat in einen Kommunikationsapparat zu verwandeln. Der Rundfunk wäre der denkbar großartigste Kommunikationsapparat des öffentlichen Lebens, ein ungeheures Kanalsystem, d.h., er wäre, wenn er es verstünde, nicht nur auszusenden, sondern auch zu empfangen, also den Zuhörer nicht nur hören, sondern auch sprechen zu machen und ihn nicht zu isolieren, sondern in Beziehung zu setzen.*[85]

---

[82] Deren Wurzeln aber weit zurück reichen, auch das A-part-Sprechen in Possen der Commedia dell'arte könnte dahingehend interpretiert werden; wenn auch unter gänzlich anderen Umständen; jedoch mit dem eindeutigen Verweis auf Volkstheaterformen im ggs. zum bürgerlichen Theater.
[83] Vgl. Fankhauser 1971:27
[84] Dieses Thema kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter ausgeführt werden kann. An dieser Stelle wird, um auf die Arbeit mit Filmsequenzen weiterführend zu erläutern, auf die Arbeiten von Eder (2005) verwiesen: Affektlenkung im Film. Das Beispiel Triumph des Willens.
[85] Vgl. Brecht 1997:147f.

Ähnliche Entwicklungen wie etwa die freien Radios konnten in Österreich erst mit dem Beitritt zur Europäischen Union in Form von Vereinen verankert und so vom Rundfunkmonopol befreit werden.[86] Der Beitrag zur demokratisierenden Funktion von Massenmedien ist hier insofern von Bedeutung, als sich für Brecht dadurch neue Überlegungen zu seinen Theatertheorien entwickelten, etwa das Radiostück[87] oder mit seinen Lehrstücken neue Überlegungen zur Rollenverteilungen am Theater. Brechts Lehrstücke stehen in engem Zusammenhang mit der Arbeiterbewegung der damaligen Zeit.

Seine pädagogischen Überlegungen für das Theater und zur Rolle des Schauspielers können später auch in Verbindung mit der Arbeit des Brasilianers Augusto Boal gebracht werden:

> *Die große Pädagogik verändert die Rolle des Spielens vollständig. Sie hebt das System Spieler und Zuseher auf. Sie kennt nur mehr Spieler, die zugleich Studierende sind. … Demgegenüber führt die kleine Pädagogik eine Demokratisierung des Theaters durch. Die Zweiteilung bleibt im Grunde bestehen, jedoch sollen die Spieler möglichst aus Laien bestehen. …*
>
> *Stücke und Darstellungsart sollen den Zuseher in einen Staatsmann verwandeln, deshalb soll im Zuschauer nicht an das Gefühl appelliert werden, das ihm erlauben würde, ästhetisch abzureagieren, sondern an seine Ratio. Die Schauspieler müssen dem Zuschauer Figuren und Vorgänge entfremden, so dass sie ihm auffallen. Der Zuschauer muss Partei ergreifen, statt sich zu identifizieren.*[88]

Die didaktische Theaterarbeit Augusto Boals (1931 – 2009), der wiederum wesentlich vom brasilianischen Pädagogen Paolo Freiere inspiriert wurde, ging von der Gleichstellung der Subjekt – Objekt – Konstellation aus:

> *Lehrer-Schüler, Bühne-Publikum, Sender-Empfänger, aktiv-passiv, lebendig-tot. So wie die alte didaktische Erziehung der letzten Jahrhunderte abgelöst wird von moderner, demokratischer Pädagogik, so muss das alte didaktische Theater ersetzt werden durch das, sagen wir, pädagogische Theater. …*
>
> *Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden.*[89]

Boal entwickelte verschiedene Theaterformen für sein „Theater der Unterdrückten", das in Lateinamerika seinen Ursprung nahm, setzte seine Arbeit aber auch in der Zeit seines politischen Exils in Europa und den USA um. Sein Ziel war es immer, Formen der Unterdrückung zu entlarven und abzuschaffen, und zwar mit den Mitteln des Theaters:

> *Das Theater der Unterdrückten ist immer Dialog: Wir lehren und lernen.*[90]

---

[86] Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre entstand eine rege PiratInnenradioszene in Wien und weiteren Orten Österreichs. Das bestehende Rundfunkmonopol des ORF, ein wesentlicher Antrieb für diese Entwicklung, wurde durch das politische und rechtliche Engagement der RadiopiratInnen zu Fall gebracht, durch ein Urteil des Europäischen Gerichtshofes am 24. November 1993.

[87] Vgl. zB.: Brecht: Das Verhör des Lukullus Ein Radiostück; UA: Ursendung: Radio Beromünster, Schweiz 12.05.1940

[88] Vgl. Brecht 1997:115

[89] Vgl. Boal 2013:8

[90] Boal, 2013:68

Wie werden aber die dargelegten Überlegungen für den DaF/DaZ-Unterricht mit Filmsequenzen nutzbar?

Eine von Boal entwickelte Theaterform ist das Forumtheater, das zur Formatvorlage für szenische Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen werden kann.

Voraussetzungen dafür sind Motivation und dass sich alle Beteiligten in der gezeigten Szene direkt oder indirekt wiederfinden. Beim Forumtheater werden Szenen entwickelt und dargestellt mit dem Bestreben, eine Lösung für eine problematische Situation zu finden.

Eine zentrale Rolle im Forumstück nimmt der Joker ein. Er ist quasi Spielleiter, bei ihm laufen die Fäden des Forumstücks zusammen. Boal nennt ihn eine Springer-Figur zwischen SchauspielerInnen und Publikum ist ein „Verteidiger" der Unterdrückten und Anwalt des Publikums.

Er tauscht die Rollen zwischen SchauspielerInnen und Publikum aus, damit eine kollektive Lösung der dargestellten Problematik entwickelt werden kann.

> *Der wichtigste Gedanke für den Joker ist der, dass es etwas zu entschlüsseln gilt. Es soll eine Entdeckung gemacht werden, es soll schließlich gelernt werden! So ist es für ihn absolut notwendig, daran zu glauben, dass dafür alle Voraussetzungen geschaffen sind, wenn Menschen mit diesem Ziel zusammen kommen. „Man kann etwas tun, gemeinsam sind wir stärker als jeder von uns allein."* [91]

Das Lernen in der Gruppe kann an Intensität gewinnen, wenn auch nicht unbedingt als Theaterprojekt, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle DaF/DaZ-Lernenden begeistert in ein Rollenspiel einsteigen wollen. Wird jedoch mit einer Filmsequenz ein gemeinsames Thema gefunden, zu dem sich jede/r äußern kann, und dazu ein emotionaler Bezug hergestellt, wirkt dies meist motivationssteigernd.

Somit können szenische Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen helfen, alle Lernenden in das Geschehen einzubinden, ebenso wie von den einzelnen Beiträgen zu profitieren. Dass dabei emotionale Anteilnahme eine treibende Kraft ist, auf offene Fragestellungen einzugehen um Lösungen zu entwickeln, wird nachfolgend dargestellt.

[91] Ruping 1993:126ff.

II.12 Emotionen und Erzählen im Film

Der Literaturwissenschaftler Palmier[92] untersucht Literatur und Filme, die Gefühle thematisieren, um Gefühlszugänge zu Texten und ihre Bedeutung für das Textverstehen beschreiben zu können. Er wählt dafür Werke, die „unentscheidbar" erzählen, damit ist gemeint, dass sie einen logisch-reflexiven Zugang zur Handlung verstellen und Mehrdeutigkeiten zulassen. Das Verstehen solcher Werke (durch emotionale Annahme) belegt für ihn somit, dass emotionale Zugänge zu Texten eine verständnisleitende Funktion haben.

Damit sei das Gefühl ein konstitutives Element der Lektüre, und nicht erst der nachträglichen Textanalyse. Denn wenn der Zugang zu einem Text über ein Gefühl führt, dann liegt es (laut Palmier) in seiner Wirkungsstruktur, dieses Gefühl zu erzeugen und somit das Vertrauen in die Gefühlswirksamkeit von LeserInnen zu stärken.

Erzählungen, Texte wie Filme, können alle möglichen Gefühlsphänomene hervorrufen: Empfindungen, Stimmungen und Emotionen. Um hier eine Unterscheidung dieser Phänomene treffen und deren Verhältnis zu literarischen Texten verstehen zu können, verweist Palmier auf die narrative Struktur von Erzählungen, die ebenso für Filme gilt.

Palmier zitiert in seiner Analyse unter anderem Erkenntnisse und Beschreibungen der Neurowissenschaften, deshalb wird anschließend (im Kapitel II.13) diesen Quellen nachgegangen und die zum besseren Verständnis notwendigen Begrifflichkeiten definiert.

Mit der narrativen Bezogenheit von Emotionen aus der Perspektive der literatur- und filmwissenschaftlichen Emotionsforschung wird von Palmier[93] die emotionale Wirkung von Erzählungen mit der Struktur von Geschichten belegt. Denn jede emotionale Geschichte trägt zur individuellen Disposition, einer Anordnung und Aufgliederung ihrer Inhalte bei. Die Frage nach dem emotionalen Erleben bei Fiktionsbrüchen wird damit auf die narrative Natur der Sinnbildung bezogen.

Emotionen gehen immer auch mit körperlichem Empfinden einher, werden aber erst durch Gedankeninhalte spezifiziert.

Mit Stimmungen stehen Emotionen in enger Verbindung, Stimmungen können Emotionen hervorrufen oder ihre Evokation beschleunigen; oder Emotionen können in Stimmungen ausklingen. Je komplexer Emotionen sind, desto stärker ähneln sie der Struktur und dem Inhalt von Erzählungen.[94]

Emotionen sind daher für das Verständnis von Texten wichtig, und daher werden sie auch in Erzählungen so häufig thematisiert. Außerdem, und darin liegt eine besondere Relevanz für den DaF/DaZ-Unterricht, wird im Erleben von Geschichten emotionales Verhalten eingeübt.

---

[92] Vgl. Palmier:2014
[93] Vgl. Palmier 2014: 49ff.
[94] Vgl. Palmier 2014:57

Stimmungen haben wie Emotionen eine Affinität zu Geschichten. [95] Sie öffnen grundsätzlich weite narrative Spielräume, weil es so viele Geschichten mit charakteristischen Stimmungen gibt.

Stimmungen rufen Emotionen und Geschichten gleichermaßen ins Gedächtnis. Sie verhindern aber auch, dass solche Geschichten und Emotionen erinnert werden, die sich nicht mit ihnen vertragen, denn das emotionale Erleben gewährt die Einsicht in das Erzählte, die Gefühle aber bringen Geschichten hervor und treiben deren Handlung voran. Dafür wird zwischen Empfindungen und Stimmungen unterschieden. Stimmungen lassen sich wiederum so beschreiben, dass zu körperlicher Befindlichkeit Gedankeninhalte dazukommen. Das mentale Zusammenwirken von körperlichem Zustand und gedanklicher Tätigkeit führt zur grundsätzlichen und bewussten Gestimmtheit einer Person.

Stimmungen färben daher nicht nur Gedanken ein, sondern stellen zugleich eine Art Aufmerksamkeit für verwandte Emotionen dar: Wer gereizt ist, wird schnell wütend, und mitunter ist die wütende emotionale Reaktion unangebracht.

Stimmungen und Emotionen stehen in einem Wechselverhältnis, weil sie in ähnlichen oder identischen Körperzuständen bestehen und sich durch verwandte kognitive Inhalte auszeichnen, denn aus der unbestimmten Intentionalität folgt nicht, dass sie keinen kognitiven Gehalt haben.

In Abgrenzung zu Stimmungen zeichnen sich Emotionen gerade dadurch aus, dass sie klar umrissen sind mit Anfang, Verlauf und Ende.

Emotionen können in diffusen Stimmungen ausklingen, wenn Körperempfindungen fortdauern und Gedanken weiterhin um das emotional besetzte Thema kreisen oder leicht dorthin zurückkehren.

Mit seinen Fragen nach dem, was Emotionen eigentlich sind, zitiert Palmier unter anderem den Neurologen Antonio R. Damasio, der in kaum einer Literaturliste fehlt, wenn Emotionen im Zusammenhang mit Geisteswissenschaften thematisiert werden. Die Vorstellung vom Erkennen hat auch für Damasio eine große Ähnlichkeit zum Geschichtenerzählen im Kino, wenn er beschreibt, was sich in unserem Geist vollzieht, wenn neue Inhalte mit evidenten Erinnerungsbildern abgeglichen werden, um Referenzen für neue Erfahrungen zu schaffen.

> *Was in jeder Einstellung geschieht, was Kamerabewegungen an unterschiedlichen Perspektiven liefern können, was Schnitte bewirkten und was es für Folgen für die Erzählung hat, wenn bestimmte Einstellungen gegenübergestellt werden – all das ist in mancher Hinsicht mit dem zu vergleichen, was dank den Mechanismen, die für visuelle und akustische Vorstellungen zuständig sind, und dank der vielen Ebenen der Aufmerksamkeit in unserem Geist vor sich geht.* [96]

---

[95] Vgl. Palmier 2014:61ff. Hier wird ausgeführt, wie sich narrative Emotionen als Stimmungen beschreiben lassen, was auch bei Geschichten der Fall ist, die damit ihr Potenzial für Identifikation anbieten. Und hier wird dafür auf Damasio verwiesen, der für seine Analyse von Bewusstheit wiederum Beispiele aus Film und Literatur verwendet.

[96] Damasio 2002:77

Offensichtlich weiß unser Gehirn mehr, als das Bewusstsein im selben Moment ihm offenbart, ohne es bewusst parat zu haben. Ähnlich verhält es sich auch mit den verschiedenen Perspektiven einer gelungenen Dramaturgie, welche die „Moral der Geschichte" erst zum Schluss offenbart. Im anschließenden Exkurs (vgl. Kapitel II.13) werden die in diesem Zusammenhang genannten Begrifflichkeiten wie Emotionen, Gefühle und Bewusstsein beschrieben.

Damit wird aber nicht der Anspruch einer umfassenden Definition erhoben, sondern vielmehr soll die verständnisleitende Funktion von Emotionen beschrieben werden.

II.13 Ein kurzer Exkurs: Emotionen, Gefühle, Bewusstsein und Sprache

Mit seinem Werk „Ich fühle, also bin ich" hat der Neurologe Antonio R. Damasio einen revolutionären Beitrag zur Bewusstseinsforschung geliefert, indem er Gefühle an den Beginn des Bewusstwerdungsprozesses stellt. Alle in diesem Kapitel folgenden Ausführungen beziehen sich auf dieses Werk.

Um den Ablauf unserer Bewusstwerdung verständlich zu machen, wird zunächst eine grundlegende „Verhaltens-Partitur" beschrieben[97]:

- **Wachsein**
- **Hintergrundemotionen**
- **basale Aufmerksamkeit**
- **fokussierte Aufmerksamkeit** [Anm.: die ideale Voraussetzung für das Lernen]
- **spezifische Emotionen**
- **spezifische Handlungen**
- **sprachlicher Bericht**

Wachsein, Hintergrundemotionen und basale Aufmerksamkeit sind also äußere Zeichen für innere Bedingungen, die mit dem Vorliegen von Bewusstsein in Einklang stehen. Andererseits sind spezifische Emotionen, Vigilanz[98] und fokussierte Aufmerksamkeit sowie gezielte Verhaltensweisen, die dem Kontext über längere Zeiträume angemessen sind, gute Hinweise darauf, dass in dem Subjekt, das wir beobachten, tatsächlich Bewusstsein vorliegt, selbst wenn wir als externe Beobachter dieses Bewusstsein nicht direkt sehen.[99]

BildungswissenschaftlerInnen[100] beziehen sich häufig auch auf Damasio, wenn ausgeführt wird, welche Rolle Gefühle für das Verstehen und das Lernen spielen. Um Begrifflichkeiten in diesem Zusammenhang besser verstehen zu können, wird an dieser Stelle näher darauf eingegangen:

---

[97] Damasio 2002:112
[98] Zustand erhöhter und dauerhafter Reaktionsbereitschaft
[99] Vgl. Damasio 2002:112
[100] Wie z.B. Wiltrud Giesecke

Emotionen

Zuerst bringt uns das Nachdenken über Emotionen vermutlich eine der bekannten Basisemotionen in den Sinn: Freude, Trauer, Furcht, Ärger, Überraschung oder Ekel. Dabei ist aber nicht zu vergessen, dass es zusätzlich zahlreiche andere Verhaltensweisen gibt, die mit dem Etikett „Emotion" versehen worden sind. Dazu gehören die sogenannten sozialen Emotionen: Verlegenheit, Eifersucht, Schuld, Stolz und andere wie etwa Wohlbehagen oder Anspannung.

Das Wort „Emotionen" wird gewöhnlich oft auch für Triebe und Motivationen, für Zustände von Lust und Unlust verwendet. Jedoch dient allen Emotionen als gemeinsame biologische Basis unser Körper, quasi als Theater, womit ihre verschiedenen Ausdrucksformen repräsentiert werden.

Diese emotionalen Reaktionen sind wiederum für Veränderungen in der Landschaft des Körpers (und des Gehirns) verantwortlich. Die Gesamtheit dieser Veränderungen bildet dann das Substrat der neuronalen Muster, die schließlich zu gefühlten Emotionen werden.

Emotionen haben eine doppelte biologische Funktion: Die erste besteht darin, auf die auslösende Situation eine spezifische Reaktion hervorzurufen. Zweitens haben Emotionen die Aufgabe, den inneren Zustand des Organismus zu regulieren, so dass er auf spezifische Reaktionen vorbereitet ist, etwa auf Flucht oder auf andere entsprechende Aktionen, die unmittelbare Auswirkungen haben. Demnach sind Emotionen eng verbunden mit Belohnung und Bestrafung, mit der Idee von Gut und Böse.

Emotionale Zustände wirken sich unmittelbar körperlich aus, wie z. B. durch die Ausschüttung von Stresshormonen, damit gehen Symptome wie Schweißausbruch, Herzklopfen usw. einher, so werden Emotionen spürbar bzw. bemerkbar. Der Definition einer Emotion als eine spezifisch verursachte, vorübergehende Veränderung im Zustand des Organismus, entspricht folgende Definition für das Fühlen einer Emotion:

> *Es ist die Repräsentation der vorübergehenden Veränderung im Zustand des Organismus in Form neuronaler Muster und der daraus folgenden Vorstellungen. Wenn diese einen Augenblick später vom Selbst-Sinn im Akt des Erkennens begleitet und wenn sie verstärkt werden, dann gelangen sie ins Bewusstsein. … Sie sind, in der eigentlichen Bedeutung des Wortes, Gefühle von Gefühlen. … Nichts an emotionalen Reaktionen ist verschwommen, geheimnisvoll oder unspezifisch, ebenso wenig wie an Repräsentationen, die Gefühle von Emotionen werden können.*[101]

Gefühle

Damasio beschreibt den Ausgangspunkt des Ereignisablaufs von der Emotion zum Gefühl und zum Wahrnehmen des Gefühls als Inanspruchnahme des Organismus durch einen Emotionsauslöser, beispielsweise ein bestimmtes Objekt, das visuell verarbeitet und repräsentiert wird. Doch das ist kein bewusster Akt und kann es auch nicht sein.

---

[101] Damasio 2002:339

Wir müssen uns des Auslösers einer Emotion nicht bewusst sein und sind es auch häufig nicht. Außerdem können wir einige unserer Emotionen nur teilweise willkürlich kontrollieren – Ärger unterdrücken, Traurigkeit verbergen.

Doch die meisten von uns verstehen sich nicht so gut darauf, und das ist einer der Gründe dafür, weshalb wir viel Geld dafür bezahlen, gute SchauspielerInnen zu sehen, die Übung darin haben, den Ausdruck ihrer Emotionen zu kontrollieren. Um die Beziehungen und Abhängigkeiten von Körperreaktionen (verstanden als innere Zustände, die nach außen sichtbar werden) und Gefühlen verständlich zu machen, verwendet auch Damasio den Vergleich mit den dramatischen Künsten.

Er schlägt beispielsweise vor, zu überlegen, wann man in der Öffentlichkeit mehr oder weniger erfolgreich versucht hat, Ergriffenheit und intensive, emotionale Anteilnahme zu verbergen.

Das gelingt vielleicht im Dunkel eines Kinosaals sitzend, aber sicherlich nicht beim Halten einer Abschiedsrede für einen lieben, verstorbenen Freund. Hier würden sicher durch die Stimme die empfundenen Gefühle offenkundig.

Wenn aber Gefühle das Subjekt über das unmittelbare Hier und Jetzt beeinflussen, muss dafür ein Bewusstsein vorhanden sein. Denn die vollständige und andauernde Wirkung von Gefühlen bedarf des Bewusstseins, weil jedes Individuum nur mit den Anfängen seines Selbst-Sinnes erkennen kann, dass es Gefühle hat.

Der Organismus kann demnach Gefühle nur erkennen, wenn sich an die Prozesse der Emotion und des Gefühls ein Prozess des Bewusstseins anschließt. Nach Damasio sorgt das Bewusstsein dafür, dass wir ein Gefühl „fühlen“ können.

Bewusstsein

Als Bewusstseinsforscherer führt Damasio zunächst den Begriff des Kernbewusstseins und später den des erweiterten Bewusstseins ein.

Das Kernbewusstsein ist in der Rangordnung des Gehirns nicht weit über anderen grundlegenden Eigenschaften, wie z. B. Emotion und sensorische Repräsentationen angesiedelt, die wir mit nichtmenschlichen Arten teilen.

Das Kernbewusstsein gehört zum Fundament eines komplizierten Gebäudes [Anm.: den höheren Funktionen des Gehirns], es gehört nicht zu den prachtvollen Türmen an der Spitze [Anm.: wie etwa Sprache].

Das Kernbewusstsein, so Damasio, beruht auf einer unablässig erzeugten Vorstellung des Erkenntnisaktes, der zunächst das Gefühl des Erkennens zu einer Verstärkung der Objektvorstellung führt und von ihr begleitet wird.[102]

[102] Vgl. hierzu die vorgegangenen Ausführungen über die Vorstellung vom Gehirn als Computer (vgl. Kapitel II.3)

Doch wie kommt es, dass wir bewusst werden? Unser Organismus konstituiert innerlich eine bestimmte Art von wortlosem Wissen und bietet dieses innerlich dar, das Gefühl des Erkennens wird etabliert. Aber wie wird solches Wissen gesammelt und warum tritt es zuerst als Gefühl auf?

> *Kernbewusstsein liegt vor, wenn die Repräsentationsmechanismen des Gehirns einen vorgestellten, nicht sprachlichen Bericht erzeugen, in dem niedergelegt ist, wie der eigene Zustand des Organismus davon beeinflusst wird, dass er ein Objekt verarbeitet, wenn dieser Prozess die Vorstellung von dem verursachenden Objekt verstärkt, so dass es in einem räumlichen und zeitlichen Kontext hervorgehoben wird. … Die Erzeugung dieses nichtsprachlichen Berichts über die Objekt-Organismus-Beziehung ist der Selbst-Sinn des Erkenntnisaktes.*[103]

Der erste Schritt des bewussten Erkennens ist ein Gefühl, so stellt Damasio fest, und dieses Gefühl erwächst aus der Re-Repräsentation des Nichtbewussten.

Damasio sagt, Bewusstsein sei ein rein privates Phänomen, und als solches bleibe es ganz auf die Perspektive der ersten Person beschränkt, auf jenem privaten Prozess in der ersten Person, den wir Geist nennen. Es sei somit ein großartiger Passierschein in die Zivilisation, aber nicht diese selbst.

Der Begriff Geist, wie ihn Damasio verwendet, umfasst sowohl bewusste als auch unbewusste Operationen. Denn Bewusstsein und Geist seien jedoch eng an äußere Verhaltensweisen geknüpft, die sich aus der Perspektive der dritten Person beobachten lassen. Wir haben alle teil an diesen Phänomenen – dem Geist, dem Bewusstsein im Geist und dem Verhalten und wir wissen genau, dass sie miteinander verknüpft sind, erstens dank unserer Selbstbeobachtung und zweitens dank unserer natürlichen Neigung, andere zu beobachten.

Sowohl unser natürliches Wissen als auch die Wissenschaften vom menschlichen Geist und Verhalten beruhen auf dieser unbestreitbaren Beziehung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen: Erste-Person-Geist auf der einen Seite und Dritte-Person-Verhalten auf der anderen.

Das Wissen um diese Triangulation hat eine höchst glückliche Entwicklung eingeleitet: Die traditionellen Welten der Philosophie und Psychologie haben nach und nach ihre Kräfte mit der Welt der Biologie vereinigt und so eine produktive Allianz begründet.

Mit losen wissenschaftlichen Ansätzen, die man unter der Bezeichnung „kognitive Neurowissenschaft“ zusammenfasst, sind beispielweise neue Fortschritte im Verständnis von Sehen, Gedächtnis und Sprache möglich geworden.

---

[103] Damasio, 2002:104

Sprache

Aus der beobachteten Tatsache, dass Denkprozesse von Patienten ungeachtet der Schwere von diagnostizierten Sprachstörungen im Wesentlichen intakt geblieben sind und ihr Bewusstsein in keiner Weise beeinträchtigt ist, lässt sich kein Beitrag der Sprache zum Kernbewusstsein entdecken. Somit können Theorien, dass das Selbst und das Bewusstsein nach der Sprache entstehen und direkte Konstrukte der Sprache sind, nicht richtig sein.

Auch für das Gedächtnis ist die Sprache nicht ausschlaggebend, wovon Patienten mit Gedächtnisstörungen (Amnesien) beweisen könnten. Sie können zwar nichts in Erinnerung behalten, jedoch ihre Sprache ist intakt geblieben.

> *Denn der Verdienst der Sprache ist die Fähigkeit, mit einem hohen Maß an Genauigkeit Gedanken in Wörter und Sätze sowie Wörter und Sätze in Gedanken zu übersetzen, verbales Wissen zu kategorisieren usw. …* [104]

II.14 Relevanz für den Unterricht

Sigmund Freud und nach ihm zahlreiche Neurologen, Psychologen und Psychotherapeuten haben bereits auf die Verwandtschaft zwischen dem Dunkel eines Kinosaals und dem Wesen des Unbewussten hingewiesen.

Mit den heutigen Erkenntnissen der Neurowissenschaften und der Bewusstseinsforschung wird nach wie vor diese Metapher bedient, eben weil sich damit der Weg des bewussten Erkennens gut nachvollziehen lässt.

Denn obwohl uns visuelle Anreize und mediale Darbietungen überfluten bleibt es doch ein zutiefst individueller Prozess, wie und ob jede/r Einzelne von uns darauf reagiert und neue Bedeutungen für sich konstruiert.

Bildhaft deutlich wird das im dunklen Kinosaal, wo ein anonymes Publikum gespannt die Heldentaten und Leiden der ProtagonistInnen mit verfolgt, aber mitunter ganz unterschiedlich empfindet. Jede/r kennt das Gefühl, die Tränen nur schwer unterdrücken zu können oder hemmungslos zu lachen, wenn sich eine komische Szene zeigt.

Manchmal teilen wir unsere emotionalen Reaktionen mit anderen, aber wie und welche Gefühle wir dabei haben, welche Bezüge wir herstellen und welchen Sinn für uns die Geschichte ausmacht, darüber können wir uns im Anschluss zwar unterhalten, sonst aber bleibt diese Bedeutungskonstruktion unsere individuelle Erfahrung.

Wir alle kennen das Gefühl des intensiven Erlebens nach einem Kinobesuch, ebenso wie die aufschlussreichen Gespräche unter Freunden über die unterschiedlichen Bewertungen des Filmgeschehens.

---

[104] Damasio, 2002:133

Dieses Bewusst-Machen, Diskussionen und Gespräche über die gemeinsam gesehene Geschichte, die mitgeteilten Erfahrungen aufgewühlter Gefühle, und sei es auch nur durch rezipierte Erlebnisse, wie sie uns Film-Schauspieler vorführen, dieser kommunikative Akt trägt dazu bei, für unsere individuellen Denkprozesse sprachliche Bedeutungen auszuhandeln, Phrasen kennen zu lernen, Meinungen zu bilden und emotionale Vor-Urteile zu hinterfragen.

Deshalb ist es wichtig, diese integrierende Möglichkeit für den DaF/DaZ-Unterricht aufzuzeigen, denn in den Kursräumen der Erwachsenenbildung kann mit Spielfilmen (oder Sequenzen daraus) ein gemeinsames Thema vorgeführt werden, zu dem sich, mit entsprechenden kreativen Aufgabenstellungen, jede/r emotional beteiligen und sich demnach individuell äußern kann.

Gewiss ist es nicht notwendig, sich differenziert mit Bewusstseinsphänomenen auseinanderzusetzen, um Unterricht spannend und effektiv gestalten zu können. Um Forderungen nach mehr Medienbildung im Unterricht nachkommen zu können wäre es aber vorteilhaft, Wissen über Medienwirkungsforschung zur Verfügung zu stellen und dieses in einschlägigen Curricula der Aus- und Fortbildung von Lehrenden aufzunehmen.

Ebenso wäre ein differenziertes Wissen über Medienaneignung für die LehrerInnen-Ausbildung vorteilhaft, um künftige Lehrende nicht nur mit einem Basiswissen aus den Film- und Medienwissenschaften auszustatten, sondern auch um aktuelle Einblicke in die Bedingungen für das Verstehen audiovisueller Texte zu vermitteln damit Unterricht effizient, zeitgemäß und spannend mit Medien gestaltet werden kann.

III DAS FILMBEISPIEL: DIE VERMESSUNG DER WELT

III.1 Zur Auswahl des Filmes „Die Vermessung der Welt“

„Die Vermessung der Welt“ ist ein 3D-Spielfilm (2012), der nach dem gleichnamigen historischen Abenteuerroman (2005) verfilmt wurde. Werktreu wie in seiner literarischen Vorlage, portraitiert der Film abwechselnd die Biografien zweier deutscher Wissenschaftler: Alexander von Humboldt und Carl Friedrich Gauß.

Die gleichnamige Romanvorlage zum Film wurde international als Sensationserfolg rezensiert, das Werk fand sich beinahe zeitgleich zum Erscheinen auch als Literaturempfehlung auf Deutschmatura-Leselisten. Inzwischen ist bereits ein Lektüreschlüssel für SchülerInnen bei Reclam (2012) erschienen, das Buch wurde zudem in mindestens sieben Sprachen[105] übersetzt, die DVD (2013) ist jedoch nur in Deutsch mit englischen Untertiteln erhältlich.

Mit Übersetzungen wird ein sprachlich breiterer Zugang zur Erzählung ermöglicht, was interessierten LernerInnen sehr entgegenkommt. Die Erfahrung hat gezeigt, dass nach dem Unterricht mit szenischen Aufgabenstellungen wiederholt sowohl muttersprachliche als auch DaZ-LernerInnen (in Kursen der Berufsmatura Wien) sowie DaF-Lernende (im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Arbeit) motiviert waren, den Roman „nachzulesen“. Damit kann bestätigt werden, dass durch die Filmauswahl auch das Lesen von anspruchsvoller Lektüre begünstigt werden kann.

Die Beschäftigung mit der Literaturverfilmung „Die Vermessung der Welt“ bietet sich zudem an, den in den Massenmedien geführten Diskurs über Chancengleichheit durch Bildung besser zu verstehen sowie über Bildungssysteme in verschiedenen Epochen sowie in verschiedenen Ländern auf einer Metaebene nachdenken zu können.

Zudem werden weiterführenden Rechercheaufgaben mit anderen Medien (Büchern, Printmedien, Internet) angeregt, dadurch wird auch eine Sensibilisierung für die kommunikativen Funktionen verschiedener Textsorten bewirkt.

Lernende können schon allein während der ersten Filmminuten Ich-Bezüge herstellen, indem sie die für heutige Verhältnisse stark verfremdete, historische Situationen auf ihre eigenen schulischen Erfahrungen beziehen und verschiedene Bildungssysteme vergleichen.

Die von Biechele[106] formulierten zehn Lernzielbereiche für fiktionalen Film im Fremdsprachenunterricht werden für die beschriebene Zielgruppe gut abgedeckt, denn von primärer Bedeutung für die Auswahl von Spielfilmen für den Unterricht sind Alter und Herkunftskultur der Lernenden sowie deren Bildungsziele.

---

[105] FAZ vom 30.03.2007: Letzter Zugriff am 17.12.2015
[106] Biechele in Welke/Faistauer 2010:23

Für die Niveaustufe B2 bis C1 sind vor allem die problematisierten Themen und deren Tiefe, die durch diese Filminhalte angeboten werden, entscheidende Gründe für die Auswahl des Spielfilmes „Die Vermessung der Welt“:

- Der im Curriculum für eine Prüfung auf diesem sprachlichen Niveau geforderte, thematische Input wird mit diesem Spielfilm weitreichend behandelt, über die beeindruckende Bildsprache werden außerdem reichhaltige, landeskundlich relevante Inhalte gezeigt.
- Lernenden bieten die problematisierten Themen jedenfalls adäquate Anknüpfungspunkte zur eigenen Biografie.
- Die Möglichkeit, Zugang zu Wissen über historische Epochen zu motivieren und mit den Themen Bildung, Rollenbilder und gesellschaftspolitische Werte zu verbinden wird mit diesem Film ermöglicht.
- Den Film als Hinführung zum Lesen einzusetzen und Medienkompetenz zu fördern bedient breite Bildungsaufgaben.
- Der große Erfolg der gleichnamigen Romanvorlage nach dem Erscheinen 2005.
- Die humorvolle Erzählweise der fiktiven Doppelbiografie zweier Genies von einem jungen Autor, der mit einer Mischung aus Fakten und Fiktion spielt.
- Das Mitwirken des Autors am Drehbuch zum Film; die subtile Komik der Figuren.
- Bildgewaltige Umsetzung mit 3D-Technik, die den Film visuell bereichert.

Generell betont auch Faistauer[107] das große Potenzial des Mediums Film für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache, sowohl für Erwachsene als auch für Jugendliche, und nennt dazu einige für gerade diesen Spielfilm zutreffende Kriterien wie Möglichkeiten der Wahrnehmung landeskundlicher Elemente durch Kleidung und Gestik. Die Kostüme, Sprache und Gestik sowie Ausstattung bieten in „Die Vermessung der Welt“ historisches Kulturwissen mit moderner Technik in Szene gesetzt an, was besonders Jugendlichen entgegenkommt und den Film visuell sowie ästhetisch interessant macht.

Zudem wird damit eine Verfremdung (Vgl. Kapitel II.11) geboten, die es erleichtert, eigene Bezugspunkte auf die Themen des Filmes zu beziehen und reflektiert vom bewussten Filmerleben bis hin zur weiterführenden Interpretationen, zur Filmanalyse und Kritikfähigkeit in Bezug auf mediale Darstellungsformen zu gelangen.

Die bereits existierenden Unterrichtsmaterialien, veröffentlicht auf der von Filmladen, Verein zur angewandten Medienforschung und Medienförderung[108], initiierten Website *www.kinomachtschule.at*, wurden für vorliegende Arbeit berücksichtigt und in die szenischen Aufgabenstellungen miteinbezogen.

Es wurde auch Kontakt mit dem Verein aufgenommen und die rechtliche Erlaubnis für die Verwendung dieses Films im Unterricht, auch außerhalb der Regelschule, explizit eingeholt.

---

[107] Vgl. Faistauer in Welke/Faistauer 2010:35
[108] Filmladen Filmverleih, 1070 Wien, Mariahilferstraße 58/7.

Grundsätzlich stehen Downloads von Materialien und Bildern für Schulzwecke sowie die Verwendung der Materialien im Unterricht kostenlos zur Verfügung. Diese bestehenden Materialen eignen sich mit ihren offenen Fragestellungen als Input für den Unterricht von MuttersprachlerInnen.

Für DaF/DaZ LernerInnen sind hingegen detailliertere Aufgabenstellungen, wie sie mit beispielhaften szenischen Aufgabenstelllungen in dieser Arbeit angeboten werden, notwendig, um sprachliche Strukturen aktiv reflektieren zu können und somit eine höhere Niveaustufe der Sprachverwendung zu forcieren.

Die Materialien vom Filmladen[109] können aber für DaF/DaZ LernerInnen zusätzlich zu szenischen Aufgabenstellungen als Lesetexte eingesetzt werden, wenn beispielsweise die aktuelle Unterrichtssituation keine Recherchemöglichkeit mit Computer und Internet zulassen sollte. Angaben zu nachfolgenden Kurzbiografien (Kapitel III.2) beider Protagonisten sind teilweise diesen Materialien entnommen.

III.2 Protagonisten und Dramaturgie

Alexander von Humboldt (1769 – 1859), Bruder des deutschen Staatsmannes und Bildungsreformers Wilhelm von Humboldt, bereiste Südamerika und betreibt wissenschaftliche Feldstudien. Begleitet wird er dabei vom französischen Arzt und Biologen Amie Bonpland, zwischen ihnen kommt jedoch nie eine Beziehung auf Augenhöhe zustande. Doch sie kämpfen sich gemeinsam durch den Urwald, befahren den Orinoko und dringen unerschrocken zu katholischen Geistlichen vor, die Indios als Sklaven halten. Humboldt unterzieht sich Selbstversuchen, kriecht in bis dahin unerforschte Erdlöcher und gemeinsam mit Bonpland werden 6.000 Meter hohe Vulkane bestiegen und physikalische Phänomene beschrieben. Die Expedition am Orinoko war für damalige Verhältnisse mit den modernsten Instrumenten ausgestattet. Bedient werden diese Tatsachen mit der Schauspielkunst von Albrecht Abraham Schuch, der die sprichwörtliche preußische Gründlichkeit darstellt, ständig alles zu sammeln, zu ordnen und zu vermessen.

Der Mathematiker und Astronom Carl Friedrich Gauß (1777 - 1855) wächst als Sohn eines einfachen Gärtners in sehr bescheidenen Verhältnissen in Braunschweig auf. Sein Dorflehrer prügelt ihn zwar ständig, aber erkennt seine mathematischen Fähigkeiten und empfiehlt ihn an den Herzog von Braunschweig weiter. Gemeinsam sprechen sie bei diesem vor, sodass er letztendlich ein Stipendium für eine höhere Schule erhält.

Nicht nur im Bereich der Mathematik, sondern auch auf dem Gebiet der Astronomie macht er bahnbrechende Entdeckungen und erlangt so bis heute weltweite Berühmtheit. Er verlässt kaum seine Heimatstadt, verbringt sein Leben mit (Ehe-)Frauen und seinen zwei Kindern, ist aber so besessen von seinem Talent, dass er selbst in der Hochzeitsnacht aus seinem Ehebett springt, um eine Formel zu notieren.

[109] Vgl. (http://www.kinomachtschule.at/data/vermessungderwelt.pdf) lt. Zugriff 04.03.2015

Beide Protagonisten vermessen die Welt auf ganz unterschiedliche Weise, doch die gemeinsame Neugier und ihr Forscherdrang verbinden sie und zeichnen diese beiden, ganz unterschiedlichen Wissenschaftler aus.

Mit hintergründigem Humor beschreibt sie der deutsch/österreichische Autor Daniel Kehlmann in seinem Roman und auch im Drehbuch zum Film.

> „Er bearbeitet ihre Gratwanderung zwischen Lächerlichkeit und Größe, Scheitern und Erfolg als ein detailreiches Spiel mit Fakten und Fiktion."[110]

Genau darin liegt der Unterhaltungswert dieses Filmes, denn je mehr Vorwissen den ZuseherInnen zur Verfügung steht, desto mehr Details können wahrgenommen werden und umso dichter wird das Filmerlebnis.

Souverän und elegant begegnen sich die beiden episodischen Erzählstränge des Films zu einer abgestimmten Dramaturgie, auch durch fiktive Begegnungen beider Protagonisten an entscheidenden Stellen.

Die Sequenzen zu den jeweiligen Biografien werden mit kunstvollen Überblendungen abwechselnd zusammengefügt, es wird für jeden Schnitt ein einleitendes Motiv gezeigt, das eindeutig auf die Welt der jeweils anderen Figur verweist.

Diese Parallelmontagen werden eingeführt, indem bereits am Anfang zuerst die historische, ärmlich in Brauntönen gehaltene und trist anmutende Schulsituation von Gauß als jungen Schüler gezeigt wird (Abb. 2), darauf folgen in weniger als einer Minute folgende Szenen:

Ein harter Schnitt zeigt die farbenprächtige Großaufnahme einer Kröte, dazu ebenfalls bunt eine Nahaufnahme von Alexander von Humboldt als Kind, mit einer Lupe eine Kröte untersuchend, aus dem Off die Stimme der Mutter, die seinen Namen ruft und ihn damit aus seinem Tagtraum herausholt, dann wieder ein harter Schnitt zum noblen Salon der Familie Humboldt, in dem ein Privatlehrer Alexander und seinen Bruder Wilhelm im Beisein ihrer barock kostümierten Mutter in Latein unterrichtet (Abb. 4 und 5).

Diese Bildgewalt entspricht den barocken Räumlichkeiten sowie der farbenprächtigen Natur der Urwaldszenen, die laufenden Überblendungen erhöhen die Aufmerksamkeit, indem damit die Spannung kontinuierlich hoch gehalten wird. Aufgrund der werktreuen Umsetzung des Romans folgt die Verfilmung keiner klassischen Spielfilmdramaturgie mit einer Gliederung in drei Akte (Syd Field), abgeleitet von den fünf Akten im Theater. Demnach ist es auch nicht möglich, mit einem Exposé von üblicherweise acht bis zwölf Minuten bereits die Helden vorzustellen sowie deren Probleme einzuführen.

In dieser Doppelbiografie gibt es keinen klassischen Helden, sondern zwei Protagonisten, die sich eigentlich kaum begegnen. Auch die Orte des Geschehens müssen so verbunden werden, dass dem Zuschauer jederzeit eine Orientierung innerhalb dieser vielschichtigen Handlungsepisoden möglich ist.

---

[110] Siehe Buchdeckel „Vermessung der Welt"2005.

Selbst Daniel Kehlmann, Co-Autor des Drehbuchs, zeigt sich im Gespräch über die Verfilmbarkeit seines Romans viel umgänglicher als in seinen diesbezüglichen Stellungnahmen zum Buch (III.14):

> *Diese Struktur von zwei Leben, die nur motivisch miteinander zu tun haben, sich die meiste Zeit aber gar nicht kreuzen und erst im Alter treffen – das ist das Gegenteil gängiger Filmdramaturgie. Bei Humboldts Reisen passieren zwar Dinge, aber es ist dennoch nicht der ganz große Abenteuerfilm, sondern mehr eine philosophische Komödie, bei der es keinen ganz klaren, strengen Handlungsbogen gibt.*
>
> *Ältere Drehbuchfassungen wollten das unbedingt aufs Herkömmliche zurechtbiegen. Aber wir haben uns entschlossen, einen offenen, luftigen Film zu machen.*[111]

III.3 Literaturverfilmung und Medienwechsel

Dem Vorurteil, das Lesen eines Buches sei aktiver als das Interpretieren eines Filmes, ist nach der von vielen Seiten bemängelten „Filmlesekompetenz" nicht länger haltbar, besonders dann nicht, wenn es um die Verwertung von Filmen für Unterrichtszwecke geht.

Mit Recht könnte gesagt werden, dass dem Genuss eines Filmes (z.B. zu Unterhaltungszwecken) nicht per se eine Bildungsfunktion innewohnt. Hingegen ist zu betonen, dass sich das Lesen eines Buches schon allein durch den Zeitfaktor erheblich vom Filmkonsum unterscheidet.

Zur Theorie der Literaturverfilmung wird von Staiger[112] festgehalten, *dass die Rezeption eines Filmes genauso wie das Lesen eines Schrifttextes eine kognitiv anspruchsvolle und gleichzeitig produktive Tätigkeit ist.* Wenn ein Film für den Unterricht aufbereitet wird und entsprechende Aufgabenstellungen angeboten werden, so tritt der Zeitfaktor, der möglicherweise eine intensivere Auseinandersetzung mit einem Roman rechtfertigen würde, entschieden in den Hintergrund.

Schmerheim[113] betont, dass es problematisch sei, Vergleiche zwischen Buch und Film anzustellen, da es speziell bei Literaturverfilmungen nicht bloß um zwei verschiedene Ausdrucksformen gehe, sondern um einen Transformationsprozess von einem verbalsprachlichen Text hin zu einem audiovisuellen Medium, der als „Medienwechsel" bezeichnet wird. Wahrnehmungssensibilität für derartige Transformationsprozesse zu wecken ist eine Voraussetzung für den sukzessiven Aufbau von Medienkompetenz.

Um intermediale Wechselbeziehungen deutlich zu machen, eignen sich Literaturverfilmungen hervorragend, denn aufgrund des Vorhandenseins des literarischen Textes kann die Qualität des jeweiligen Mediums anschaulich verdeutlicht werden. Die Konzentration soll hier ganz auf den Film gelenkt werden, denn hierfür gilt es, einschlägi-

---

[111] http://www.tvdigital.de/magazin/interviews/bestsellerautor-daniel-kehlmann-im-interview lt. Zugriff 29.09.2015
[112] Staiger 2010:10
[113] Schmerheim 2014:22

ge Zugänge zu schaffen. Dadurch kann der Film im Sprachunterricht helfen, durch seine faszinierende, emotionale wie intellektuelle Kraft interessante Einblicke in ein Kultursystem anzubieten.

Allerdings ist es aus diversen, guten Gründen nahezu unmöglich, einen ganzen Spielfilm im Unterricht anzusehen und zu analysieren. Daher bewährt es sich, nur mit einzelnen Sequenzen und Filmausschnitten zu arbeiten, um die beabsichtigten Unterrichtsziele zu erreichen. Diese Herangehensweise wird aber zu Beginn des Arbeitens mit Filmen im Unterricht oft kritisch hinterfragt. Weber[114] fasst diese Diskussion wie folgt zusammen:

> *Obwohl durchaus nicht unumstritten, kann und sollte (…) nicht nur mit vollständigen Filmen, sondern auch mit Ausschnitten gearbeitet werden. … Gegen die Arbeit mit Ausschnitten spricht bei besonders gelungenen Filmen das Argument, den künstlerischen Wert des Filmes zu schädigen. Nun ist aber der Sprach- und Landeskundeunterricht kein absoluter. ….*
>
> *Wichtiger jedenfalls in Fragen der künstlerischen Gestaltung ist es, diese im Unterricht herauszuarbeiten und zu verdeutlichen, um zu vermeiden, dass etwa Verfremdungen, Parodien und freie Erfindungen als historische „Fakten" wahrgenommen werden. Das Analysieren solcher künstlerischen Gestaltungsmerkmale ermöglicht oft erst das Verstehen der Intentionen des Filmes.*

Besonders bei der Arbeit mit Filmen, die historische Themen eines fremden Kulturkreises in einer Fremdsprache zeigen, ist eine differenzierte Rezeption für das bewusste Verstehen der dargebotenen Inhalte unabdingbar. Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache können spannende Einsichten in die Zielsprachenkultur bieten und liefern interessante, aktuelle Themen in verfremdeter Darstellung, sodass distanziert darüber nachgedacht und diskutiert werden kann.

Weber[115] nennt als Grundlagen für die Arbeit mit historischen Spielfilmen die bewusste Auseinandersetzung mit den zu beachtenden, unterschiedlichen Zeitebenen bei Spielfilmen mit historischen Themen. Die dargestellte Epoche ist im Fall von „Die Vermessung der Welt" das Ende des 18. und das beginnende 19. Jhd.; die Entstehungszeit des Filmes und die Rezeptionszeit sind jedoch beide in der Gegenwart angesiedelt, was einen zeitgenössischen Zugang erleichtert.

Zu den oft als problematisch diskutierten Interpretationszugängen betreffend Werktreue und Textnähe zur Literaturvorlage hält Staiger[116] fest, dass das *Medium Film eine übersetzte Lesart bzw. Interpretation eines schriftlichen Textes ist oder eine* [117]

> *Transformation von einem Zeichensystem in ein anderes.*

---

[114] Weber in: Welke/Faistauer 2010:147
[115] Ebda S. 143
[116] Staiger 2010:15
[117] Ebda S.11

Und genau hier greift auch die Möglichkeit, durch Didaktisierungen von interessanten Filmen, die für spezielle Zielgruppen motivierend sind, einschlägige Zugänge zu Bildungskapital (Bourdieu) zu schaffen.

Durch die mit gezielten Aufgabenstellungen gelenkten Inhalte finden die Lernenden Zugänge zur eigenen Kreativität und können so selbstständig an den zu präsentierenden Themen arbeiten. *Denn es geht bei Literaturverfilmungen*[118] *laut Staiger um eine gelungene Übersetzung des „Wesentlichen"*.

Der Werktreue der Verfilmung kommt sehr entgegen, dass zum Film „Die Vermessung der Welt" der Autor der Romanvorlage (die keine direkten Reden enthält[119]) selbst die Dialoge für das Drehbuch geschrieben hat und auch am Set mitwirkte.

III.4 Rezensionen zu Roman und Film

Wie bereits betont, erzielte die Romanvorlage zum Film sensationelle Verkaufserfolge und wird als Bestseller gelistet. Literaturkritiker und selbst renommierte Größen der Germanistik lobten die gelungene Doppelbiografie und den intelligenten Humor, mit dem Kehlmann von Gauß und Humboldt erzählt.[120]

Abgesehen vom allgemein lobenden Widerhall in der deutschsprachigen Literaturszene, reagierten die meisten europäischen Länder ebenfalls durchwegs positiv; in mehr als vierzig Ländern wurden sogar Übersetzungslizenzen verkauft. Stein[121] begab sich auf eine Spurensuche der internationalen Rezension und berichtet, dass dieser Roman sogar in Mexiko und Argentinien präsentiert wurde.

In Europa wurde „*Measuring the World*" vor allem auch in Großbritannien[122] mit großer Begeisterung rezensiert: „*Ein unwahrscheinlicher Bestseller bringt Leichtigkeit und Humor zurück ins deutsche Erzählen.*" Bereits vor dem Publikationstermin wurden Buchbesprechungen veröffentlicht *(Times Literary Supplement*), es wird dabei von einem „faszinierenden, verstörenden Buch, einem anti-historischen Roman verkleidet als Fiktion" gesprochen. Und weiter, bezeichnend auch für die allgemeine Begeisterung der Literaturkritik:

> *Kehlmann sei typisch für den Wunsch der deutschen Nachkriegsliteratur, nicht mehr von der kürzlich überstandenen Geschichte des Landes belastet zu sein. Der Roman sei ein Symptom für das Bedürfnis, von der Geschichte unterhalten zu sein und dabei vergessen zu können, auf welche Art die Geschichte uns, wohl oder übel, geformt hat.*[123]

---

[118] Ebda S.14

[119] In der Romanrezeption ist diese scheinbare Distanz der indirekten Rede beim historischen Erzählen ein großes Thema, das aber hier nicht weiter aufgegriffen wird, denn es werden Filminhalte behandelt. Kehlman selbst erklärt sein Stilmittel so: „Damit umgeht man das Problem, welche Sprache man die Figuren sprechen lässt. Man müsste sie ja sonst altertümeln oder in moderner, heutiger Sprache sprechen lassen – beide Alternativen sind unerfreulich. Mein Ziel war es, so zu schreiben, wie ein seriöser Fachhistoriker schreiben würde, wenn er verrückt geworden wäre." (Kehlmann: Vortrag 2010)

[120] Vgl. Schmidt-Dengler 2005 sowie Stein: 2008:136ff.

[121] Stein in: Nickel 2008:136 ff.

[122] Ebda.

[123] Ebda S. 140.

Diesem Höhenflug, wie er von JournalistInnen und LiteraturwissenschaftlerInnen beschrieben wird, kann die Verfilmung in keiner Weise gerecht werden, was zunächst nicht verwundert, denn der Zenit des Lobes dieses Abenteuerromans konnte, zumindest in Deutschland kurz nach dem Erscheinen, kaum noch überschritten werden. Mit zunehmend mehr veröffentlichten Kritiken werden diese, wie die Praxis zeigt, zunehmend selbstreferenziell und breiter in Urteil und Argumentationen. Typisch hierfür sind folgende Verweise, die zwei Jahre später veröffentlicht wurden:

> *Das Buch sei glänzend geschrieben, aber ein bisschen ein „Angeberbuch" für Bildungsbeflissene*[124]*. Oder „Die Vermessung der Welt stille Bildungshunger und komme dem neu erwachten Bildungsbürger gerade recht*[125]*."*

Kehlmann selbst äußert sich in seinen Göttinger Poetikvorlesungen sehr negativ über die deutsche Literaturkritik, dass sie beispielsweise sein Spiel mit der Wirklichkeit (in Anlehnung an lateinamerikanische Autoren) *einfach nicht verstehe*[126], oder es wird *eine weitgehende Inkompetenz der Leseprofis beklagt.*[127]

Gemessen an dem anfänglich überschwänglichen Widerhall zum Roman, kann zum Film nur ein Abstieg der Begeisterung folgen. Doch selbst und gerade auch wegen der sehr verhaltenen, wenn nicht sogar negativen Kritik des Filmes („Schlechter Gelehrtensex: *Von Kehlmanns Roman … bleibt im Film nur eine karikierende Bilderflut*" In: Die Zeit, 25.10.2012)[128] beinhalten gerade derartige Brüche und kontrastive Bewertungen ein großes Potenzial für den DaF/DaZ-Unterricht.

Nur zwei offenkundige Beispiele für die Vorteile des mit Überzeichnung und schönen Bildern gestalteten Films für den DaF/DaZ-Unterricht in der Erwachsenenbildung sollen hier explizit genannt werden, denn es obliegt der jeweils individuellen Rezeption der LernerInnen und deren Besprechung, eigene Bewertungen und Einschätzungen vorzunehmen.

III.4.1 Schauspielkunst und Darstellung der Protagonisten

Florian David Fitz (Gauß) spielt mit dem auf Pointe schielenden Timing einer Sitcom-Figur, die Darstellung von Albrecht Abraham Schuch (Humboldt) als Theaterschauspieler zeichnet sich durch eine punktgenaue Diktion aus.[129] Beide Figuren beziehen schlussendlich ihren Humor aus ihrem Scheitern und der daraus folgenden Lächerlichkeit, die ihr Verhalten zum Ausdruck bringt. Deshalb verwundert es nicht, warum dieser unterschiedliche Zugang in Rezensionen aufgegriffen wird, denn im Film sind SchauspielerInnen die VermittlerInnen von Bedeutung, während es in der Literaturvorlage alleine die Sprache ist, aus der das Werk gewoben ist.

---

[124] Zeyringer in Nickel 2008:79
[125] Zeyringer in Nickel 2008:86
[126] Zeyringer in Nickel 2008:78
[127] Zeyringer in Nickel 2008:79
[128] auch zeitnahe Kritiken im Spiegel, der Süddeutschen oder in Österreich der Standard
[129] Vgl. www.spiegel.de/kultur/kino vom 21.03.2015

Dieser Humor kommt im Roman sehr subtil zum Ausdruck, während es im Film die karikierende Wirkung der Protagonisten ist, die mit ihrer Darstellung sichtbar wird. Denn das Merkmal der Karikatur ist die offensichtliche Überzeichnung, die ein Lachen provozieren kann, die der Literatur der subtile Witz, der für Fremdsprachenlernende ungleich schwieriger auszumachen ist. Die Figur als Karikatur im bildgewaltigen Kino ist leichter zu identifizieren als der hintergründige Humor im Lesetext, darin liegt eine Stärke von Filmen als Medien für den Fremdsprachenunterricht.

III.4.2 Verdichtete Sprache und bildgewaltige Darstellungen

Ein Kritikpunkt zum Film „Die Vermessung der Welt" bezieht sich häufig auf dessen Länge von 124 Minuten, die aber ohne dramatische Actionszenen ebenso auskommen wie ohne blutrünstige Gewaltszenen. Deshalb ist es möglich, im Unterricht weitgehend unverfängliche Schlüsselszenen einzusetzen.

Für die der Sequenz mit der Szene zum Sklavenmarkt sollte genau überlegt werden, ob es den Gruppenmitgliedern und dem Lernziel auch wirklich förderlich ist, diese zu zeigen. Denn hier könnte die Kritik einen fehlenden postkolonialen Blick festmachen, besonders wenn die Darstellung nicht als Satire erkannt und so verstanden wird.

Jedenfalls kann beim gemeinsamen Sehen dieses Filmes die Darstellung von Macht- und Herrschaftsverhältnissen und die damit verbundene Fortschreibung derselben diskutiert werden.

Diese ästhetische Bilderflut in 3D, die historische Räumlichkeiten und Kostüme ebenso zeigt wie romantische Naturdarstellungen, begeistert ein breites Publikum und weckt das Interesse an den angesprochenen Themen und den dargestellten Personen.

Der Regisseur kompensiert die subtile, mit mehrdeutigem Humor versehene Sprache Kehlmanns im Film mit Bildern, die nicht detailgenau beschreiben können, was im Roman mit Worten zum Ausdruck kommt, sondern einzelne Szenen verdichten und überzeichnen, um einem detaillierten Erzählen im Roman gerecht werden zu können.

Dennoch erlaubt die Werktreue eine eindeutige Identifikation von Filmszenen mit Kapiteln, sogar mit einzelnen Stellen im Roman, was einer beabsichtigten Filmbildung sowie einer Heranführung an Medienkompetenz sehr förderlich ist. Der Spracherwerb wird mit einer Rückkoppelung und Offenlegung der mehrdeutigen Sprache mit den gezeigten Szenen jedenfalls gefördert, wie auch LernerInnen immer wieder betonen.

III.4.3 Filmbildung

Das mit dieser Arbeit beschriebene Verständnis von *Filmbildung* versteht sich als Bestandteil einer umfassenderen Medienbildung und folgt damit unter anderem der Definition von Hahn, wonach Filmbildung als ein Prozess verstanden wird, *durch den notwendige Kenntnisse und Fähigkeiten im Umgang mit dem Medium Film vermittelt werden ... und zugleich zur kritischen Auseinandersetzung mit anderen medialen Formen befähigt:*[130]

> *Wer die Sprache und Grammatik eines Films beherrscht, kann kompetent und kreativ mit unterschiedlichen audiovisuellen Angeboten umgehen – dies ist jedoch nicht selbstverständlich. Hier kommt die Filmbildung ins Spiel. Durch das Erlernen und Verstehen des Films, seiner Geschichte, Sprache und Wirkung wird die ästhetische Sensibilität gefördert, die Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit entwickelt, die Geschmacks- und Urteilsbildung unterstützt. … Filmische Zeichen und Symbole verstehen und auch selbst gestalterisch nutzen zu können, ist eine Grundlage, um sich in der Kommunikationskultur bewegter Bilder zu orientieren.*[131]

Auch Leitzke-Ungerer versteht Filmbildung im Fremdsprachenunterricht als umfassendes Konzept, das Filmkompetenz und Filmerleben integriert[132]. Sie betont, dass durch das Medium Film *Sinnbildungs- und Verstehensprozesse gesteuert werden*; eine Schulung des Seh-Verstehens bedeute daher, *diese Sinnbildungsprozesse bewusst zu machen.*[133]

Dadurch fordere der Film im Fremdsprachenunterricht seine ZuseherInnen auf, sich *auf die Reise in andere Welten und Kulturen zu begeben und zu einer empathischen Wahrnehmung des anderen zu gelangen.*"[134]

Filme als authentische Produkte der Zielkultur ermöglichen eine Begegnung mit fremden Lebenswelten und ihren Menschen, deren Lebensentwürfen, Normen und Werten, somit eröffnen bestimmte Filme auch die Möglichkeit des interkulturellen Lernens, zudem kann auch die Fähigkeit gefördert werden, sich an transkulturellen und globalen Diskursen zu beteiligen und kompetent zu äußern.[135]

---

[130] Hahn in: Welke/Faistauer 2015:14f.
[131] Vgl. http://www.bpb.de/lernen/projekte/151626/filmbildung-in-der-kulturellen-bildung lt. Zugriff 20.12.2015
[132] Leitzke-Ungerer 2009:17
[133] Ebda. S.14
[134] Ebda S. 15
[135] Ebda.

III.4.4 Vorerfahrungen zur Arbeit mit „Die Vermessung der Welt“

Ab dem Frühjahr 2010 wurde bereits wiederholt mit dem Roman „Die Vermessung der Welt“ gearbeitet, und zwar mit Jugendlichen, die im Rahmen ihrer Lehrausbildung auch gleichzeitig die Berufsmatura[136] in Wien nachholten und sich berufsbegleitend auf das Modul „Deutsch“ vorbereiteten. Dieser Roman wurde ausgewählt, weil er auch in die Matura-Leselisten von Prüfungsschulen der Berufsmatura Wien aufgenommen wurde.

Die dialogische Montage der 16 biografischen Kapitel im Buch kommt dem Lesen mit dieser Zielgruppe sehr entgegen, da es berufstätigen Lehrlingen, die Abendkurse besuchen, schwer möglich ist, innerhalb kurzer Zeit selbstständig das ganze Buch zu lesen.

Die ursprünglichen Aufgabenstellungen im Unterricht mit dem historisch-biografischen Abenteuer-Roman, noch bevor der Kinofilm im Jahr 2012 anlief und eine Bereicherung des Unterrichts mit Filmsequenzen möglich war, wurde so gestaltet, dass es keine unbedingte Voraussetzung für jede/n TeilnehmerIn war, das ganze Werk zu lesen, sondern nur je ein Kapitel daraus.

Die Choreographie der Aufgabenstellungen dazu war:

- Die 16 Kapitel des Romans wurden kopiert, während des Unterrichts verteilt und jeweils ein Kapitel davon von einzelnen Lernenden still gelesen.
- Anschließend wurden zwei Gruppen, die jeweils die Kapitel zu den beiden Protagonisten gelesen hatten, gebildet. Der Austausch in der Gruppe ergab dann einen Lebenslauf der Protagonisten Gauß und Humboldt.
- Die einzelnen Kapitel wurden wieder in Einzelarbeit schriftlich zusammengefasst.
- Den Lebensläufen der beiden Protagonisten entsprechend wurden die zusammengefassten Kapitel präsentiert und so der jeweils anderen Gruppe vorgestellt.
- Bei den Präsentationen wurden Fragen an die Referierenden gestellt, sodass die Inhalte hinterfragt und in der ganzen Gruppe besprochen wurden.
- Mit dem Lösen der Kapitel aus dem ursprünglichen literarischen Zusammenhang des Romans und der neuen Zusammenstellung gemäß den beiden Lebensläufen Gauß / Humboldt wurde das Stilmittel der literarischen Montage deutlich.

---

[136] An dieser Stelle wird erwähnt, dass die Schulabbruchquote an der Sekundarstufe II in Wien rund 50% beträgt, und überdurchschnittlich viele DaZ-LernerInnen daher im „Zweiten Bildungsweg“ die Matura nachholen. Vgl. auch Steiner, Mario: Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. IHS-Studie 16.06.2014. Die Autorin dieser Arbeit war von 2010-2012 Projektmanagerin des Comenius-Regio EU-Projekts „Stay on Track“ für vergleichende Drop-Out Präventionsmaßnahmen in Antwerpen und Wien.

- Alle Zusammenfassungen wurden für die ganze Gruppe vervielfältigt, sodass jedem/r eine Basis für eine noch auszuführende Inhaltsangabe des Romans zur Verfügung stand.
- Die Kurzfassungen des Romans wurden individuell zu Inhaltsangaben ausgestaltet.
- Die Unterschiede der Textsorten Kurzfassung/Zusammenfassung sowie Inhaltsangabe wurden damit trainiert, Rezensionen zum Buch bildeten die Grundlage für weiterführende Kommentare.

Nach dem Erscheinen dieses Films vorerst nur im Kino (2012) war es möglich, mit Berufsmatura-Gruppen den ganzen Film im Kino zu sehen. Beobachtungen der LernerInnen-Reaktionen im Zuge der Nachbesprechung motivierten die Autorin dieser Arbeit, unterrichtsergänzende Einsatzmöglichkeiten dieses Filmes zu entwickeln.

Denn zum einen war offensichtlich, dass der Film einen entscheidenden thematischen Mehrwert für die im Rahmen der Matura-Vorbereitung zu behandelnden Themenkomplexe darstellt, zum anderen regen Filme generell die Phantasie und Kreativität an, womit die fokussierte Aufmerksamkeit im Unterricht gesteigert wird.

III.4.5 Feststellung eines Optimierungsbedarfs

Nachdem auch die LernerInnen einen gemeinsamen Kinobesuch sehr begrüßten, wurde dieser nach Erscheinen des Films im Herbst 2012 organisiert. Dieses Vorhaben war abendfüllend, die LernerInnengruppe nach einem Arbeitstag und dem Kinobesuch erschöpft. Die Nachbesprechung zum Medienvergleich Buch : Film erfolgte am nächsten Kursabend in der darauffolgenden Woche. Ergebnisse dieser Besprechungen in verschiedenen Sozialformen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Viele Inhalte des Romans wurden für die Lernenden lebendig und die Zusammenfassungen der einzelnen Kapitel wurden selbstständig nachgelesen, auch die Originaltexte der einzelnen Kapitel im Roman, so wurde das gesamte Buch erfasst, denn die Beschäftigung mit dem Film motivierte dazu.
- Jene LernerInnen, die das Buch vorher gelesen hatten, kritisierten oftmals den Film negativ, da sie im Kopf bereits andere Interpretationen entwickelt hatten. Sie befürworteten aber grundsätzlich sehr, mit Spielfilmen im Unterricht zu lernen.
- Es wurden zwar die Protagonisten durch die Darstellung der SchauspielerInnen lebendig und boten Identifikationspotenzial an, aber die Rezeption des ganzen Filmes machte den Fokus auf einzelne, dargestellte Themenbereiche nur schwer möglich.
- Daher konnte durch das Sehen des ganzen Films in voller Länge kein tiefergehendes Verständnis für die im Roman und auch für die im Film dargestellten Themenbereiche und Figuren geschaffen werden.
- Für eine weiterführende Beschäftigung sowohl mit einzelnen Themen als auch mit Figurenanalysen und Filmsemiotik ist das Sehen eines ganzen Spielfilmes nicht gut geeignet.

Die **Gruppendiskussion** mit den Lernenden über ausgewählte, wieder in Erinnerung gerufene Filminhalte machte jedoch deutlich, dass die Filmbilder und die Darstellungen der Szenen wie auch der Charaktere generell nicht kritisch hinterfragt wurden, weil diese teilweise nicht mehr erinnert wurden. Positiv zu bewerten ist, dass allen Lernenden der Inhalt des Romans aufgrund des Films vertraut wurde.

Auffällig hingegen war, dass einzelne Lerner, die zwar massive Probleme beim Schreiben von Texten hatten, detaillierte Schilderungen von Szenen, die im Unterricht nicht explizit thematisiert wurden, abgeben konnten. Auch wurden manche LernerInnen auf Filmdetails aufmerksam, die ebenfalls weder in der Gruppe angeleitet noch zuvor angesprochen wurden, und das Bemerkenswerte war, dass diese LernerInnen sehr ausführliche, phantasievolle Schilderungen völlig selbstständig äußerten.

Daraus wurde der Schluss gezogen, dass die individuellen Lesarten von Filminhalten und die visuellen Inputs auf natürliche Art motivieren, sich emotional einzubringen und auch spontan das eigene Empfinden auszudrücken,

Somit entstand der Bedarf, eine entsprechende Grundlage für weiterführende szenische Aufgabenstellungen zu schaffen, um Sprach- und Kommunikationskompetenz durch den Einsatz von Filmen effektiver zu fördern.[137]

Dafür wurden Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen entwickelt, die in drei Blocks bearbeitet wurden: vor, während und nach dem Sehen. Grundsätzlich werden Filmabschnitte von nicht mehr als drei Minuten Länge verwendet, wie es facheinschlägig empfohlen und auch von urheberrechtlicher Seite her gestattet wurde.[138]

Diese bilden die Grundlage vorliegender Untersuchung und sind gleichzeitig das abgerundete Ergebnis von bereits erfolgreich eingesetzten, positiv bewerteten szenischen Aufgabenstellungen im Unterricht[139].

III.4.6 Neue Planung im Rahmen der vorliegenden Arbeit

Weder die literarische Vorlage noch der ganze Spielfilm im Stück dienen als Basis für diese Untersuchung. Stattdessen werden nur mehr einzelne, ausgewählte Filmsequenzen, wenn nötig wiederholt, im Unterricht gezeigt und auf diverse Problemfelder hin analysiert.

Dafür werden die im empirischen Teil verwendeten Filmsequenzen mit für die Szene sprechenden Filmbildern illustriert und eine kurze Inhaltsangabe der jeweiligen Sequenz angeschlossen (vgl. Kapitel III.5).[140] Die abgebildeten, beispielhaften Filmbilder sind der DVD entnommen und mit der betreffenden Filmminute markiert. Die erste Sequenz wird beispielhaft genauer ausgeführt, um darzustellen, wie Filmbildung (vgl. dazu Kapitel III.4.3), Spracherwerb, thematischer Fokus sowie Textsortentraining ineinander greifen können.

Werden Lernende erstmals mit der analytischen Arbeit zu Filmen konfrontiert eignet sich die Methode „silent viewing" sehr gut, um die visuellen und auditiven Informationen zu selektieren und damit auf filmische Gestaltungsmöglichkeiten gezielt hinzuweisen.

---

[137] Durch das DaF/DaZ-Seminar „Vom Hör-Seh-Verstehen zum Filmverstehen. Die 5. Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht" von Dr. Tina Welke an der Universität Wien im Sommersemester 2014 wurden die bereits eingesetzten Aufgabenstellungen verändert, bereichert und es fanden sich viele neue Ansätze.
[138] Vgl. Welke 2013:51 für facheinschlägige Informationen. Die Angaben zum Urheberrecht sind vorbehaltlich und beziehen sich auf die telefonisch eingeholte Auskunft beim Filmverleih (vgl. Kapital III.1).
[139] Von Lernenden der Berufsmatura Wien als auch im Rahmen einer Präsentation vor DaF-Studierenden
[140] Mit dieser Arbeit soll keine begründete Unterrichtsvorbereitung erstellt werden, sondern es werden beispielhafte Entwicklungen von szenischen Aufgabenstellungen gezeigt. Somit wird das weiterführende Potenzial von Filmen im Unterricht für diese Zielgruppen und deren Lernziele deutlich.

III.4.7 Sehen ohne Ton: Silent viewing

"Silent viewing"[141] ist eine Methode, um das Verständnis des Lernens mit Filmen zu erleichtern. Dabei wird der Film (die Sequenz) zunächst ohne Ton gezeigt, so dass sich die LernerInnen nur auf die Bilder, den Schauplatz und die nonverbale Kommunikation zwischen den DarstellerInnen konzentrieren können. Sie notieren oder besprechen was sie sehen und formulieren anschließend Vermutungen, dann vergleichen sie ihre Beobachtungen mit einem/r PartnerIn. Beim zweiten Anschauen mit Ton können sie sich besser auf die Sprache konzentrieren und mehr verstehen, als wenn sie den Film gleich mit Ton angeschaut hätten. Sie überprüfen gleichzeitig ihre Hypothesen, wenn in der Gruppe die Ergebnisse der Partnerübungen kommuniziert werden.

„Silent viewing" begünstigt auch, den Figuren eigene Worte in den Mund zu legen und dabei auszuprobieren, welche Stimmungen durch diese alternativen Dialoge mit anderen Stimmlagen entstehen würden. Dabei ist es von besonderem Interesse, auch die Mimik und die Prosodie so zu gestalten, dass die damit ausgedrückten Stimmungen zu den Inhalten der Aussagen passen oder zu prüfen, warum Worte und Stimme zusammenstimmen und warum nicht. Spannend kann auch sein, mit Reaktionen auf Mimik und auf Stimmvarianten durch entsprechende Variationen zu spielen.

III.5 Verwendete Sequenzen für szenische Aufgabenstellungen

Nachfolgend werden die im empirischen Teil verwendeten Filmsequenzen sowie Angaben zur Umsetzung im Unterricht beschrieben. Es werden ausschließlich Sequenzen aus den ersten 30 Filmminuten ausgewählt, denn mit dem ersten Viertel dieses Filmes wird bereits ein Bogen über den Erzählzeitraum gespannt und die zentralen Handlungsmotivationen der beiden Protagonisten weitgehend aufgedeckt, die Szenen des Alterns ausgenommen, weil diese dem Zielpublikum eher nicht entgegenkommen. Dennoch werden viele Lücken gelassen, die wiederum zur weiterführenden Beschäftigung mit der Literarturvorlage motivieren können.

Das Kriterium für die Auswahl der Sequenzen ist deren Intensität und die Handlungsmotivation der SchauspielerInnen, um mit einer Figurenanalyse gezielt Möglichkeiten zur Identifikation anbieten zu können. Entscheidend sind auch Inhalte und Themen, die durch die Techniken der filmischen Produktion angeboten werden.

Jeder der im empirischen Teil verwendeten Sequenzen wird mit einem Szenenbild vorgestellt, darunter folgt eine kurze Inhaltsangabe und Filmbilder, die markant für weitere Analysen sind und während des Sehens angehalten und besprochen werden können.

---

[141] Eine gute, komprimierte Beschreibung vieler Methoden, auch „silent viewing",
bietet diese Lektion: https://eslteacherdotnet.files.wordpress.com/2011/07/video-catesol.pdf lt. Zugriff: 05.01.016

Unter „**Thematische Inputs**“ wird das zu bearbeitende Themenfeld abgesteckt, dieses wird auch als Grundlage für Recherchen zu szenischen Aufgabenstellungen herangezogen. Hier treffen sich die jeweiligen Bildungsziele und die filmischen Darstellungen. Sofern Lernende das Agieren der SchauspielerInnen auf sich beziehen, wird damit Empathie angeregt (vgl. Kapitel II.10). Die thematischen Inputs stehen für eine Brücke von der konkreten Sequenz hin zur inhaltlichen Verwendung im Unterricht.

Filmbildung bezieht sich auf die spezifischen Möglichkeiten des audiovisuellen Lernens und auf die Sensibilisierung für eine umfassende Medienkompetenz, wie im Kapitel II.1 beschrieben. Damit werden auch Hinweise gegeben, wie Filmsequenzen mit szenischen Aufgabenstellungen emanzipativ im Unterricht verwendet werden können, um deren lernerInnenzentriertes Potenzial umzusetzen (vgl. Kapitel II.2 und II.7).

Mit den Ausführungen zum **Textsortentraining** wird gezeigt, wie die kommunikativen Funktionen von Texten sowie sprachliche Strukturen mit Filmsequenzen beispielhaft herausgearbeitet werden können und so leichter verständlich werden. Damit wird deutlich, dass szenische Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen alle sprachlichen Fertigkeiten anregen. Wobei mit dem Ansprechen einzelner Textsorten besonders auf die kreativen Möglichkeiten des gemeinsamen Schreibens hingewiesen werden soll, womit für die LernerInnen eine zusätzliche, überprüfbare Ebene geschaffen wird, mit der sie selbst ihr Lernen und die dazu gewonnenen, argumentativen Perspektiven der Gruppe bewerten können. Das gemeinsame Formulieren regt zudem sprachliche Lernprozesse an, wie im empirischen Teil dieser Arbeit gezeigt werden kann und stellt so auch eine Motivation zum Weiterlernen dar. Faistauer[142] belegt mit ihrer Untersuchung zum kooperativen Schreiben, dass durch gemeinsame Formulierungen sprachliche Lernprozesse der einzelnen gefördert werden, denn: *Lernen erfolgt kooperativ, Binnendifferenzierung wird durch eine natürliche Lernsituation hergestellt.*

[142] Faistauer1997:170f.

III.5.1 Bildung: Chancengerechtigkeit und soziales Umfeld

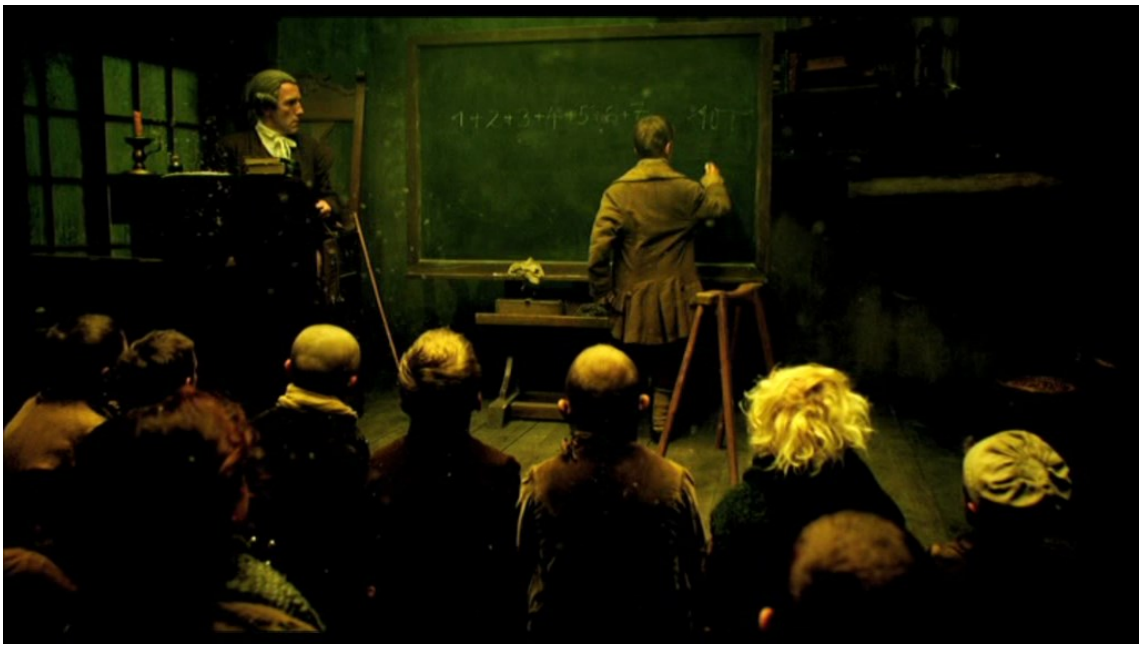

Abb. 2: Buck (2012): Die Vermessung der Welt. DVD, Edition Filmladen, Wien. Filmminute 06:35

Dargestellt wird der junge Gauß (Schüler an der Tafel) mit seinem Lehrer Büttner, der gerne zum Rohrstock greift, im historischen Klassenzimmer um 1785 im Herzogtum Braunschweig in Deutschland. Der Schüler Gauß wird zuerst von Büttner nicht gemocht. Aber dieser wird bekehrt, als Gauß ihm ohne Notizen zu machen, im Kopf und binnen kurzer Zeit, das Ergebnis einer vermeintlich langwierigen Aufgabe liefert, nämlich die Zahlen von 1 bis 100 zu addieren.

Etwas verunsichert bittet Büttner seinen Schüler, nach dem Unterricht dazubleiben. Also erscheint Gauß nach der letzten Lektion mit gesenktem Kopf vor dem Lehrerpult. Büttner verlangt dessen Ehrenwort, und zwar bei Gott, der alles sehe, dass er die Aufgabe allein ausgerechnet habe.[143]

Gauß verspricht es ihm, nimmt das übergroße, dicke und deutlich von der Benützung abgegriffene Buch über höhere Arithmetik von Büttner entgegen und blättert interessiert darin.

Der Lehrer Büttner sagt, Gauß solle es mit nach Hause nehmen. Gauß gibt es ihm aber zurück und erwidert, dass seine Eltern das nicht bezahlen können.

Büttner gibt ihm das Buch unentgeltlich, warnt Gauß aber eindringlich:

„*Aber ein Eselsohr, eine zerrissene Seite und du kriegst Prügel, dass der Herrgott sich erbarmen möge.*“

[143] Hier wird ein Zitat aus der Literaturvorlage gleichlautend übernommen und dem Lehrer in den Mund gelegt.

Als Gauß das Schulgebäude verlässt, erwarten ihn bereits seine Klassenkollegen:

Abbildung 3: Die Vermessung der Welt, Filmminute 10:15

Zu dieser Einstellung wird die erste Sequenz, die aus vier Szenen besteht, angehalten. Dieses Bild wird als Standbild gezeigt; an dieser Stelle endet in gewöhnlich langen Filmen das Exposé.

Bis dahin werden in dieser Sequenz noch Szenen der Ausbildungssituation im ganz anderen Umfeld von Alexander von Humboldt gezeigt, der zunächst beim Tagträumen während des Unterrichts durch den Privatlehrer geistig wieder zurück zum Studium in den elterlichen Salon geholt wird. Dazu ist dem Off die Stimme seiner Mutter zu hören, die „Alexander" ruft.

Abbildung 4: Die Vermessung der Welt, Filmminute 07:40

Zur Geistesgegenwart gemahnt, kehrt Alexanders Aufmerksamkeit mit einer Innenraum-Szene (Abb. 5) wieder zum Lateinunterricht zurück, der ihn nur mäßig begeistert. Diese bunte Nahaufnahme (Abb. 4) zeigt Schüler Alexander von Humboldt erstmals.

Deutlich wird hier, dass Alexander, eine Kröte beobachtend, lieber die Natur untersuchen würde als im Zimmer sitzend historische Sprachen zu lernen, wofür aber sein Bruder Wilhelm großen Eifer aufbringt.

Auf diese Szene (Abb. 4) folgt mit einem harten Schnitt die Nahaufnahme des Lehrers im Salon, der das Lehrbuch vor seinem Gesicht zuschlägt, eine Totalaufnahme des Wohnraumes folgt (Abb. 5).

Gezeigt wird der Privatunterricht im Hause Humboldt, Alexander mit Bruder Wilhelm und dem Lehrer; ihre Mutter im barocken Kostüm und Perücke sowie auffälliger Schminke ist ebenfalls im Raum anwesend:

Abbildung 5: Die Vermessung der Welt, Filmminute 07:45

Thematische Inputs

Mit dieser Filmsequenz werden die unterschiedlichen Unterrichtssituationen der beiden Protagonisten deutlich; Bildungsbenachteiligung bei Gauß, reiches Erbe bei Humboldt. Gerade wegen der verfremdeten, historischen Darstellungen und der Überzeichnung rücken Themen wie Chancengerechtigkeit und die Sensibilisierung, über Bildungssysteme auf einer Metaebene nachzudenken, näher.

Die meisten LernerInnen fühlen sich motiviert, damit auch über Vergleiche mit der Geschichte oder Situation im Herkunftsland sprechen zu wollen sowie den eigenen Lebenslauf in der aktuellen Bildungslandschaft in Österreich zu verorten.

Für Interessierte bietet es sich an, über die Situation in Wien um etwa diese Zeit zu sprechen und es liegt nahe, mit Reiseführer und Stadtplan die imperialen Bauwerke Wiens mitsamt dessen historischen BewohnerInnen einzuordnen sowie deren Wirken, das bis heute nachhallt, aufzugreifen.

Filmbildung

Diese Anfangssequenz lädt ein, über Filmdramaturgie im Allgemeinen zu sprechen, von der im Übrigen viel zum Aufbau und zur Gliederung von Textsorten gelernt werden kann.

Zudem ist es selbst für fortgeschrittene Lernende hilfreich, einen einfachen Lückentext mit Beschreibungen zu einzelnen Szenen dieser Sequenz auszufüllen, da damit das Detailverstehen beim Sehen ähnlich dem beim Lesen geübt werden kann. Deshalb können parallel dazu analytische Leseverstehens-Aufgaben zu den historischen Persönlichkeiten des Filmes hilfreich sein.[144] Es empfiehlt sich, bereits zu Beginn der Arbeit mit Filmsequenzen mit verschiedenen, analytischen Übungen zu arbeiten, um die Unterhaltungsfunktion klar von Lernsituationen abzugrenzen sowie für das bewusste Sehen als auch für dramaturgische Gestaltungen zu sensibilisieren.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass vor allem jugendliche LernerInnen dazu tendieren, bei Abbildung 3 (Filmminute 10:15) eine schicksalhafte Wendung der Geschichte zu vermuten. Spannung aufgrund von widerstrebenden Interessen wird dramaturgisch aufgebaut, Handlungsbedarf wird evident. Die damit entstehende Erwartungshaltung lässt LernerInnen, für die Filmanalyse ungewohnt ist, oftmals interpretieren, dass dem Schüler Gauß jetzt etwas ganz Schlimmes passiert. Ein derartiger, offensichtlich unmöglicher Fortgang der Geschichte sollte hier thematisiert werden, wenn vergegenwärtigt wird, was eigentlich dargestellt wird und dass Gauß tatsächlich erst an den Anfängen seiner Laufbahn als Mathematiker steht, was bedeutet, dass nach zehn Filmminuten der Protagonist seinen Werdegang relativ ungehindert fortsetzen wird. Ferner werden bis zu dieser Stelle bereits für die Affektlenkung[145] relevante Kameraeinstellungen[146] (Detail, Nah, Amerikanisch, Total und Panorama) sowie verschiedene Aufnahme-Perspektiven (vor allem Ober- Unter- und Normalsicht) gezeigt. Damit können Gemütsbewegungen und emotionale Reaktionen bei ZuseherInnen wie auch die Wirkung der Inszenierung besprochen werden.

Demnach wird eine Aufgabenstellung vorbereitet, mit der eine Sequenz nach diesem Filmbild (Abb. 3) fortgeschrieben wird. Als Vorlage dient ein gemäß den Szenen tabellarisch gestaltetes Arbeitsblatt für eine Übung zum orientierenden Hör-Seh-Verstehen, wo vermutete Szeneninhalte in die bereits tabellarisch vorgefertigten Lernunterlagen eingetragen und beschrieben werden. Nach dieser Gruppenaktivität folgen Präsentationen zu den verschiedenen weiterentwickelten Szenen.

---

[144] Das genannte, bestehende Unterrichtsmaterial bietet informative Biografien zu Gauß und Humboldt.
[145] Vgl. Eder 2005
[146] Vgl. Bienk 2010:52

Mit dem Ansprechen von Gefühlen der wartenden MitschülerInnen und beim Gespräch über deren mögliche Handlungsmotivationen, dem begabten Gauß aufzulauern und sich ihm in den Weg zu stellen, ihn zu verprügeln und das Buch zu beschädigen, mit dem er sich nochmals Prügel vom Lehrer einhandeln wird, werden verschiedene Standpunkte eingenommen. Mit der Perspektive der Kamera kann auch die Betrachtung aus dem Blickwinkel der gezeigten Figuren eingenommen werden. „Silent viewing" begünstigt, sich auf Körpersprache und Mimik isoliert zu konzentrieren.

Darüber hinaus können folgende, wichtige Fragen gestellt werden:

- Warum reagieren die Mitschüler so?
- Welche Gefühle haben sie? Welche Gefühle empfindet Gauß als Schüler?
- Wie prägend wirken diese Gefühle? Was ist die Ursache dafür?

Figuren weiterzudenken ist nicht nur eine kreative Aufgabe, sie motiviert auch die aktive Auseinandersetzung mit einem Perspektivenwechsel von der Hauptfigur hin zu Nebenrollen und damit die Fähigkeit, mehrere Standpunkte auch in der Fremdsprache denken und ausdrücken zu können (vgl. Kapitel III.5.2).

Es geht zunächst darum, die Ursache des Unmuts der Mitschüler, die auf Carl warten, zu er- und begründen. Warum lauern sie ihm auf?

Die unterschiedlichen Gruppenpräsentationen zur Fortsetzung derselben Szene werden erfahrungsgemäß als sehr inspirierend erlebt, zudem können gerade LernerInnen, die allein aufgrund ihrer Sprachkompetenz sonst wenig Möglichkeiten haben, sich in der Gruppe hervorzutun, hier wegen ihrer kreativen Kompetenzen Raum einnehmen, was die gesamte Gruppendynamik bereichert und Teamfähigkeit stärkt.

Textsortentraining

Mit dieser Karikatur als Interpretationsgrundlage soll ein ungleicher Zugang zur schulischen Bildung beschrieben werden.

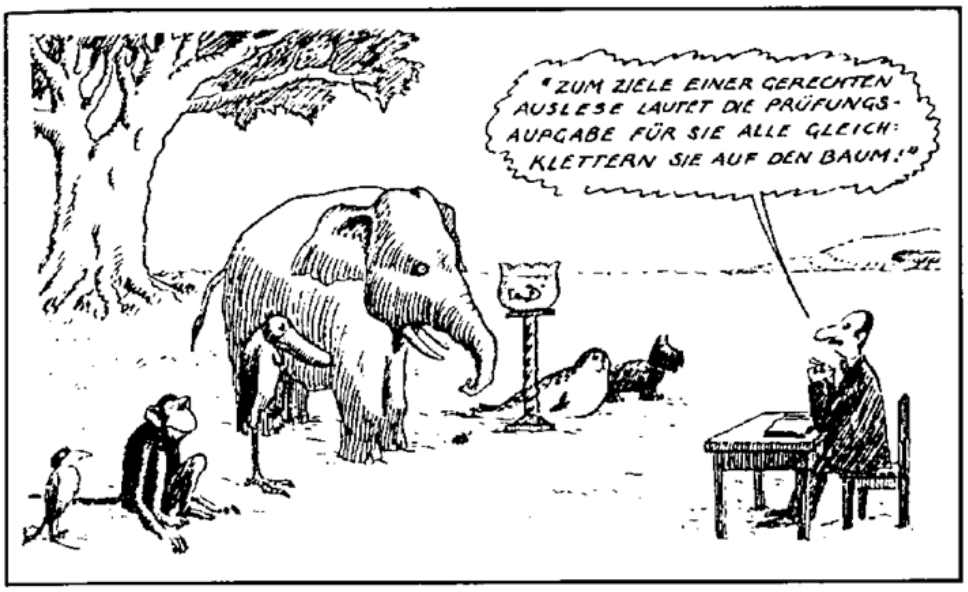

Abbildung 6: Quelle: http://www.tink.ch/new/article/2011/11/29/schueler-sind-mehr-als-nur-noten/ Download 30.09.15

Damit kann auf der sprachlichen Ebene trainiert werden eine Abbildung sachlich zu beschreiben, gleichzeitig wird auch die Möglichkeit geboten, über eigene Erfahrungen und Meinungen zu sprechen. Auch können Passiv-Formulierungen geübt werden, ebenso wie ein systematischer Zugang für Beschreibungen. Zudem bietet sich eine Grafik an, die Inhaltsebene von der persönlichen Interpretation auseinander zu halten.

Dafür wird zuerst die Zeichnung (Abb. 6) zur Chancengerechtigkeit interpretiert, anschließend die tabellarische Darstellung des österreichischen Schulsystems, die als Balken- und Tabellengrafik auf der Homepage des Bildungsministeriums (BMBF) mit einer beschreibenden Broschüre jeweils aktualisiert zu finden ist, als Informationsgrafik beschrieben.[147]

Die Textsorte „Analyse und Interpretation einer Informationsgrafik" ist zentral für viele Sprachprüfungen ab dem Niveau B2 sowie auch für das Berufsmatura-Modul „Deutsch" und die Berufsreifeprüfung für Erwachsene am zweiten Bildungsweg.

Ein wesentliches Bildungsziel hier ist es, sprachliche und argumentative Register einer persönlichen Betroffenheit in speziellen Situationen bis hin zur sachlichen Stellungnahmen zu gesellschaftlichen Gegebenheiten ausdrücken zu können. Ebenso wird bei vielen Sprachprüfungen auf dem GER Niveau C1 verlangt, Statistiken aussagekräftig beschreiben zu können.[148]

---

[147] https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_2014_grafik.pdf?4kd868
[148] Z. B. CAE oder CBE für Englisch

Die Verbalisierung (=Analyse und Interpretation) einer Infografik beschreibt gewöhnlich die in einem/r Schaubild/Tabelle/Grafik gebündelt dargestellten Informationen in sprachlich angemessener Weise. Um eine Vielfalt der Ausdrucksformen generieren zu können und zu üben, eine persönliche Wertung zurückzuhalten, können verschiedene grafische Aufbereitungen von Daten herangezogen werden, wie Balken- oder Tortengrafiken oder statistische Kurven.

Das Schreiben von Textsorten zu Filmen in der Kleingruppe wird nach dem Austausch über das individuelle Verstehen als besonders anregend empfunden (vgl. Kapitel IV.10.5).

Inhaltlich ist es für viele DaF/DaZ-Lernende wichtig zu wissen, wie das österreichische Schulsystem aufgebaut ist, wie es um dessen Durchlässigkeit bestellt ist bzw. welche Anschlussmöglichkeiten es bietet.

Gesellschafts- und bildungspolitische Voraussetzungen für Bildungsbiografien werden mit der nächsten ausgewählten Filmsequenz besonders deutlich gezeigt:

III.5.2 Bildungschancen, Herkunft und Rollenerwartungen

Abbildung 7: Die Vermessung der Welt, Filmminute 14:57

Diese Sequenz zeigt, wie der Lehrer Büttner mit seinem Schüler Carl Gauß beim Herzog von Braunschweig vorspricht, um ein Stipendium des Hofes zu erbitten. Dieses wird gewährt und Gauß somit ein Studium ermöglicht. Diese Szene weist insbesondere mit der Körpersprache der Figur des Lehrers auf gesellschaftliche Konventionen hin.

Im prunkvollen barocken Salon, in den geleitet wird, sitzen an der prächtig gedeckten Tafel bereits Alexander und Wilhelm, die Neffen des Herzogs, begleitet von ihrer Mutter und offensichtlich an Trisomie leidenden Kindern in prunkvollem Gewand. An der Wand stehen Diener und knapp neben der Tür der Lehrer Büttner mit Carl.

Die Mutter Humboldt spricht bei Tisch über die Probleme, die sie als Alleinerzieherin mit ihren Söhnen hat und über ruhmreiche zukünftige Positionen, welche für ihre beiden Jungen auserkoren wurden und die diese somit zum Wohl des Vaterlandes künftig einnehmen werden.

Heiratsabsichten für die beiden jungen Schüler werden ebenfalls bei Tisch erörtert.[149] Gauß mathematische Fähigkeiten hingegen werden eher belächelt, nachdem er nichts vorrechnet und dem Herzog erklärt, dass Mathematik nichts mit Rechenkunst zu tun habe. Lehrer Büttner entschuldigt sich sogleich für Carl, der „aus groben Verhältnissen“ stamme.

Anschließend begleitet er seinen Schüler nach Hause; in der nächsten Sequenz wird die körperlich hart arbeitende Familie Gauß dargestellt.

---

[149] Diese Aussagen werden selektiert und für Dialog- und Rollenspielübungen (im Kapitel III.5.3) verwendet

Vater Gauß reagiert auf die mögliche Universitätskarriere seines Sohnes grob, möchte diesem auf den Kopf schlagen, wovon ihn Lehrer Büttner aber abhält. Die Mutter hingegen fühlt sich geehrt und ist stolz auf Carl, als Büttner ihr das Talent ihres Sohnes bestätigt.

Thematische Inputs

Ein Lehrziel hier ist es, unterschiedliche Voraussetzungen für Bildungsbiografien zu erkennen und Folgerungen daraus ableiten zu können. Es bietet sich an, darüber zu sprechen, wie Bildung zur Chancengerechtigkeit beitragen kann und wie Investitionen in Bildung möglichen Herkunftsbenachteiligungen entgegenwirken können.

Zu diesem Thema erscheinen laufend aktuelle Publikationen in verschiedenen Zeitungen und Periodika, mit denen sich aktuelle Bezüge herstellen lassen und Argumente bewertet werden können.

Ein weiteres Lernziel kann es sein, eine zeitgeschichtliche Übersicht zu den wichtigsten Ereignissen und Epochen der europäischen Geistes- und Kulturgeschichte anhand von Eckdaten, die in diesem Film reichlich angeführt werden, zu erarbeiten. Ein solcher Überblick ist sehr hilfreich, um für gegenwärtige, mediale Darstellungen einen adäquaten Zugang entwickeln zu können ebenso wie (insbesondere politische) Aussagen in einem breiteren Horizont verorten und verstehen zu können.

Für den Ethnologen Clifford Geertz *bergen Gesellschaften ihre eigenen Interpretationen in sich, man müsse nur lernen, den Zugang zu ihnen zu finden*.[150] Ihm geht es vor allem um *Erläuterungen, um das Deuten gesellschaftlicher Ausdrucksformen, die zunächst rätselhaft erscheinen*.[151]

Diese Filmsequenz bietet ausgezeichnete Details gesellschaftlicher Ausdrucksformen, sowohl sprachlich als auch auf der Bildebene. Es sind dies Kostüme und Requisiten, die zunächst wie eine absurde Parodie erscheinen mögen, die aber als „dichte Beschreibung" gelesen, reichhaltige Interpretationen in sich tragen.

Filmbildung

Bildhafte Darstellungen von Ausstattung und Kostümen als gesellschaftliche Ausdrucksform einer bestimmten Epoche deuten zu können sowie bestimmte Merkmale zu erkennen, ist hier das auf der Hand liegende Filmbildungsziel. Dazu ist es notwendig, Filmbilder als Bestandteile von Filmsequenzen selektiert wahrnehmen zu können.

Diese Sequenz bietet darüber hinaus erste Schritte zur Figurenanalyse an:

Der Lehrer Büttner, der bereits in der ersten Sequenz eine zentrale Rolle einnimmt, wird hier mit einer ganz anderen Haltung vorgeführt: Er unterstützt seinen begabten Schüler beim Herzog, um ein Stipendium zu bitten.

---

[150] Geertz 1987:9
[151] Ebda.

In der ersten Sequenz, im ärmlichen, in Brauntönen gehaltenen Klassenzimmer erzählt eine Stimme aus dem Off vom Werdegang des Lehrers, dass bei ihm „*Fleiß und Ausdauer eben nicht gereicht haben, und so ist Büttner Lehrer geworden*". Diese biografischen Hinweise zur Lebensgeschichte Büttners werden im Film erzählt, als er Gauß das Mathematikbuch übergibt. Dazu wird eine Großaufnahme des Lehrers gezeigt, dessen Mimik ausdruckstark zur Wirkung kommt. In der Dorfschule ist er der uneingeschränkte Herrscher und als Pädagoge sehr autoritär.

Beim Herzog hingegen benimmt er sich devot, er zeigt eine beinahe gegenteilige Körpersprache als in der Schule. Der Lehrer tritt als Nebenrolle nur am Filmbeginn auf, seine Darstellung ist aber so dicht und facettenreich, denn er stellt sich besonders deutlich auf Umgebung und Gegenüber ein.

Um diese Figur zu analysieren, ist es nützlich, nochmals Szenen oder Standbilder aus der ersten Sequenz vorzuführen.

Textsortentraining

Als Anleitung zur Introspektion wird empfohlen, einen inneren Monolog des Lehrers zu verschiedenen Standbildern aus den ersten beiden Szenen zu schreiben. Um in einer konkreten Situation die Gedanken einer Figur auszudrücken zu können, sind sprachlich adressatenorientierte, pointierte Formulierungen angebracht, um der Darstellung der Figur zu entsprechen.

Zur Hinführung zu einer sehr persönlichen Ausdrucksweise bietet sich eine zusammenfassende Inhaltsangabe der bisher gesehenen Sequenzen wie auch Bildbeschreibungen von mehreren Standbildern an. Dazu werden unterschiedliche Diktionen von Beurteilung oder objektiver Beschreibung deutlich.

Zudem werden laufend Zeitungsartikel in verschiedenen Printmedien als Kommentare zum Lehrberuf sowie zum Bildungskapital und über Bildung als zentrale Ressource für Lebenschancen veröffentlicht, die sachlich distanziert analysiert werden können, um sprachliche Register für weiterführende Stellungnahmen zu erschließen.

III.5.3 Weibliche Rollenbilder, Heiratsantrag, Dialog oder Rollenspiel

Abbildung 8: Die Vermessung der Welt, Filmminute 61:17

Carl Gauß sucht als junger Mann seine einstige Mitschülerin Johanna auf, um ihr einen Heiratsantrag zu machen. Im Arm trägt er sein Lebenswerk, die „Disquisitiones Arithmeticae", sein Lehrbuch der Zahlentheorie, *eines der wichtigsten Werke in der Geschichte der Mathematik*, wie er selbst an dieser Stelle betont. Nachdem er schon beim Herzog von Braunschweig vorgesprochen hatte, um seine Formelsammlung zu präsentieren, erntete er zwar keine Begeisterung[152], aber hat die Zusage für eine Anstellung an der Universität bekommen. Damit ist die Voraussetzung für eine Familiengründung, ein geregeltes Einkommen, geschaffen. Er übergibt also Johanna sein Werk mit den Worten: „*Mein Lebenswerk ist getan, von jetzt an ist alles Nachspiel.*"[153]

So beginnt Gauß sein Anliegen, Johanna zu gewinnen, schließlich fügt er noch hinzu, dass sie sich um das Auskommen keine Sorgen zu machten brauche, denn „*Geld verdienen sei wirklich nicht schwer, wenn man nichts Besseres zu tun hat*".

Johanna, die neben drei anderen Frauen sitzend toten Gänsen das Gefieder ausreißt, zeigt sich zwar gerührt, bittet Gauß aber zur Seite, um ihn in dieser Szene doch zurückzuweisen. Sie liefert ihm eine haarscharfe Begründung für ihre Entscheidung und antwortet schließlich:

„Ich bin gerührt und fühle mich geehrt und es kann auch sein, dass ich dich liebe, aber ich sage …" An dieser Stelle wird der Film angehalten.

---

[152] Gauß betritt den Salon, in dem der Herzog gerade eingetroffene Exponate von Humboldt bewundert, wie etwa eine Riesenschlange, einen Affen oder ein Krokodil, weswegen Gauß mathematischen Erkenntnissen wenig Raum für Faszination übrig gelassen wird.

[153] Das Wort „Nachspiel" ist vielen vom Fußball bekannt, daher lohnt es, mit diesem Vergleich den Stellenwert einer Heirat im Lebensentwurf generell zu thematisieren.

Diese Szene ist vom Dialog zwischen Carl Gauß und Johanna geprägt, das Arbeitsumfeld beider Figuren ist bis dahin bereits bekannt: Gauß arbeitet als Landvermesser und erhält in naher Zukunft eine Anstellung an der Universität, während Johanna, wie auch Gauß´ Eltern, ihren Unterhalt mit der harten Arbeit ihrer Hände verdienen müssen. Vor allem auch an der Körpersprache zeigt sich der Standesunterschied beider Lebensentwürfe. Gemeinsam ist ihnen aber, dass eine Heirat für den weiteren Lebenslauf unausweichlich ansteht.

Filmbildung als Anleitung zum Dialog oder szenischem Spiel

Halbnah- und Naheinstellungen dominieren in dieser Sequenz, die den Dialog zwischen Johanna und Carl Gauß zeigen. Damit wird ein intimer Austausch simuliert, der unterstrichen wird, als Johanna mit ihrem Beiseitetreten Carl auffordert, ihr zu folgen, damit sie ihre Antwort ohne ihn bloßzustellen vorbringen und begründen kann.

Johanna war als erwachsene Frau bereits in anderen Szenen zu sehen, in der sie durch kluge Fragen und Antworten Carl Gauß zum Staunen brachte. Dadurch wird angedeutet, dass sie ihm intellektuell durchaus gewachsen ist. Gleichzeitig suggeriert ihre Rolle, dass es für Frauen aus einfachen Verhältnissen zu dieser Zeit ungleich schwieriger war, zu einer höheren Ausbildung zu gelangen. Hier bieten sich Modelle und Fragestellungen zur Figurenanalyse (vgl. Kapitel II.9; Figur als fiktives Wesen und als Symbol) und zu weiblichen Rollenerwartungen an. Der historische Kontext als Verfremdung kann Reflexionen über das eigene Selbstbild bewirken, ohne dass vorschnell persönliche Formulierungen in der Fremdsprache ausgesprochen werden müssen.

Folgende Aussagen von verschiedenen Figuren über Erwartungen und Stellenwert einer Heirat wurden bereits im vorhergehenden Kapitel II.5.2 angedeutet:

- *Aber nachher kommst du zurück und wirst sesshaft, heiratest ein gutes Weib und zeugst Kinder. (Herzog)*
- *Man heiratet wenn man nichts Besseres vorhat. (Alexander)*
- *Mein Lebenswerk ist getan, von jetzt an ist alles Nachspiel. (Carl Gauß)*
- *Ich kann eine Familie ernähren, das ist wirklich nicht schwer. Ich kann Landvermessungen durchführen, ich kann auch Sterne entdecken, ich kann an Börsen spekulieren. Geld verdienen ist wirklich nicht schwer, wenn man nichts Wichtigeres zu tun hat. Darum müssen Sie sich keine Sorgen machen. (Carl Gauß)*
- *Darum mach ich mir keine Sorgen. Aber ich bezweifle, dass man an deiner Seite glücklich sein kann. Du hast zu viel zu tun. Jemand wie du sollte nicht heiraten. Ich glaube, dass du Kraft und Leben aus den Menschen deiner Umgebung ziehst wie die Erde aus der Sonne oder das Meer aus den Flüssen. Ich fühle mich geehrt und ich bin gerührt und es kann auch sein, dass ich dich liebe aber ich sage …….. (Johanna)*
- *Mit einer …….. habe ich gerechnet, aber nicht mit so einer guten …… Denken Sie mal nach. (Carl Gauß)*

Es macht in den meisten Fällen großen Spaß, diese anonym präsentierten Aussagen zuerst den Figuren zuordnen zu lassen, die sie getätigt haben, um schließlich mit der Stimme und Aussprache zu variieren und zu spielen, dazu aufzustehen und den ganzen Körper als Resonanzraum und Gestaltungsmedium mit einzubeziehen.

Für zurückhaltende LernerInnen ist es eine kreative Übung, mit diesen Aussagen phantasievolle Dialoge weiter zu entwickeln, die von den AutorInnen selbst gelesen werden oder die andere LernerInnen spielen. Dazu können auch diverse Rollen, die in der professionellen Film- oder Theaterproduktion vorkommen (AutorIn, RegisseurIn, Souffleur/se, Kamermann/frau) ausprobiert werden, was die Kreativität und damit auf natürliche Weise die Sprachkompetenz umfassend fördert. Dazu kommt, dass solche Lernerfahrungen meist nachhaltig in Erinnerung bleiben.

Gewöhnlich tendieren LernerInnen dazu, sich ganz spontan auch szenisch und emotional einbringen zu wollen, sie greifen phantasie- und lustvoll das Format des Rollenspieles auf, um den Anschluss an diese Szene nach eigenen Vorstellungen zu spielen. Mehrere Perspektiven können dazu entworfen und bereits bekannte Figuren je nach Bedarf ins Spiel gebracht werden. Mit der Übung zur Abb. 3 (vgl. Kapitel III.5.1) wurden bereits einzelne Szenen selektiert und deren Fortsetzung ausgedacht und beschrieben.

Hier bietet sich zudem ein Forumtheaterspiel (vgl. Kapitel II.11) an, verschiedene Figuren und deren Perspektiven ins Spiel zu bringen sowie Argumente auszutauschen. Gleichzeitig wird damit ein Prozess der Selbstreflexion und des kollektiven Nachdenkens angeregt, das weit über die sprachliche Dimension hinausgeht.

Mit dieser Art des Lernens schließt sich auch der Kreis zur Bewusstseinsforschung. Denn das Gehirn, so der Göttinger Neurobiologe Gerald Hüther, sei ein soziales Organ.

Emotionen verbinden die Menschen untereinander und mit der Welt. „Ohne sie geht gar nichts!“, so Gerald Hüther:[154]

> „*Wir brauchen andere Bilder von der Schule und vom Lernen. Und wir brauchen Orte, an denen ihre Zukunft gedacht, diskutiert und auch geträumt werden kann. Welcher Ort wäre dafür geeigneter als das Theater?*“

Schewe[155] betont dazu das fremdsprachendidaktische Interesse an der Dramapädagogik, die eine zentrale Rolle spielen könne für eine noch weiter zu entwickelnde „performative Fremdsprachendidaktik“. Darunter sei vorläufig die *Fähigkeit eines Individuums zu verstehen, selbst soziale Interaktionen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren.*

Erika Fischer-Lichte, eine führende Vertreterin der Theaterwissenschaft[156], formuliert eine „Ästhetik des Performativen“, mit der sie mindestens drei Dimensionen einbringt, die für szenisches Arbeiten und Gestaltung von Übungen im Kursraum wichtig sind:

---

[154] Podiumsdiskussion des Bildungskongresses im Kongresshaus Zürich am 04.08.2013: Es diskutierten Prof. Dr. Remo Largo und Prof. Dr. Gerald Hüther unter der Leitung von Kurt Aeschbacher. Nachzuhören unter: https://www.youtube.com/watch?v=XadQqD1uh58 lt. Zugriff am 06.01.2016
[155] Schewe in: Küppers u.a. 2011:22f
[156] Ebda.

Körper, Stimme und Raum. Szenisches Lernen betont auch die Körpersprache und achtet auf Stimme und Betonung.

Wesentlich ist, dass Lernen nicht ausschließlich sitzend stattfindet, sondern der ganze Raum sollte den Aufgaben entsprechend vorbereitet und genutzt werden.

Textsortentraining

Theater braucht immer auch Publikum, BeobachterInnen, AkteurInnen im Forum, die sich auf ihre beobachtende Rolle zurückziehen möchten, sich aber von dieser aus nicht minder produktiv einbringen.

Die einen spielen aktiv, die anderen kommentieren als KritikerInnen oder BerichterstatterInnen und üben sich so im Feedback geben, im Ausdrücken von Beurteilungen und Empfehlungen. Zahlreiche Rezensionen, die zu diesem Film bereits geschrieben wurden, können als Vorlage für sprachliche Register dienen wie auch zu Leserbriefen veranlassen.

Aber auch Ideen zum Drehbuch sowie zur Gestaltung einer Szene sollten von LernerInnen eingebracht werden, damit nicht die Lehrperson ihre Rolle zum/zur RegisseurIn wechselt, sondern sich eher als Coach und Joker (vgl. Kapitel II.11) versteht.

III.5.4 Ankunft am unbekannten Kontinent: Erwartungen und Erfahrungen

Die Abbildungen 9 bis11 sind jener Szene entnommen, die die Ankunft Humboldts in der neuen Welt zeigt, die angeführten Zitate werden ebenfalls in dieser Szene gesprochen.

Zunächst kriechen er und sein Begleiter Amie Bonpland unter einem umgekippten Beiboot hervor, um an einer prächtigen Küste an Land zu gehen. Sichtlich glücklich, weit weg von zu Hause ihr Ziel erreicht zu haben, äußern sie ihre Erleichterung, ihren Familien und deren Erwartungen entkommen zu sein mit abwechselnden Aussagen wie diese von Bonpland:

> „*Endlich weg von zu Hause, meinem Bruder, meine verblödeten Schwestern, meinen geizigen Onkel, meiner Mutter …*“

Diese gemeinsamen Befindlichkeiten den Herkunftsfamilien gegenüber lassen Humboldt schließlich feststellen:

> „*Monsieur Bonpland, wie schön sie getroffen zu haben.*“

Was dieser mit einem Handschlag erwidern will (Abb.9), als Humboldt jedoch seine rechte Hand hinter seinem Rücken zurückzieht.

Die Kamera schwenkt in die Ferne, nächste Einstellung zeigt Humboldt auf den Kisten seiner Ladung sitzend, der sogleich einen Brief an seinen Bruder schreibt, „*damit dieser immer wisse, wo er sei*“ (Abb. 10).

Schließlich steht er auf, um mit einer ausladenden Geste zu betonen (Abb. 11):

„Es ist ein treiben in mir[157], als wären es 10.000 Säue, endlich eins zu werden mit der Natur, von der ich als Kind immer geträumt habe. … Ich rechne nicht damit, wieder zurückzukehren …“

Filmbildung

In dieser Szene betonen insbesondere die Beleuchtung, Bildschärfe sowie Mimik und Gestik die visuell gezeichnete, unterschiedliche Motivation der beiden Figuren. Humboldt und Bonpland stammen ebenfalls aus sozial unterschiedlichen Milieus mit allen Folgen, was hier auf der Bildebene hervorragend zum Ausdruck kommt:

Abbildung 9: Die Vermessung der Welt, Filmminute 21:38

Abbildung 10: Die Vermessung der Welt, Filmminute 21:52

[157] Vgl. Holl:2009 Hier handelt es sich um ein Originalzitat von Humboldt, kann durch veröffentlichten Briefe belegt werden und zeigt einmal mehr, wie geschickt Fakten und Fiktion für dieses Drehbuch verwoben wurden.

Abbildung 11: Die Vermessung der Welt, Filmminute 22:15

Hier erfüllt sich, wovon Alexander Humboldt bereits als Kind geträumt hat (Abb. 4). Mit diesen vier kurzen Sequenzen dieses überlangen Films kann gezeigt werden, dass innerhalb von der gesamten Rahmenhandlungen gewöhnlich auch in sich geschlossene Episoden ausgemacht werden können, realisiert oftmals durch Dialoge, die Handlungsmotivationen einleiten sowie abschließen. Dramaturgische Strukturen folgen meist einem „pars pro toto" Prinzip, mehr oder weniger eindeutig, je nach beabsichtigter Wirkung.

Die mit Abb. 9 bis 11 dargestellten Handlungsmomente bieten ebensolches Potenzial zur Figurenanalyse wie für Dialog und Rollenspiel an, wie in mit der vorigen Szene zum Heiratsantrag von Carl Gauß beschrieben wurde (vgl. Kapitel II.5.3). Jedoch handelt es sich hier um gegenteilige Lebensentwürfe, damit kann auch anderen Identifikationsbedürfnissen innerhalb der LernerInnengruppe entgegengekommen werden.

Textsortentraining

Alexander von Humboldts ist auf Abb. 10 auf einer Truhe sitzend zu sehen, er sagt, er schreibe seinem Bruder, damit dieser immer wisse, wo er sei.

Die historischen Adressaten der realen Briefe Humboldts waren sehr breit gefächert, Empfängeradressen reichen von Familienmitgliedern über wissenschaftliche Gesellschaften bis zu Mitgliedern von Königshäusern und Geistlichen in Deutschland und in Spanien.

Diese Szene bietet die naheliegende Gelegenheit, an zahlreiche dokumentierte Zitate aus historischen Briefen Humboldts anzuschließen, oder aber an ein Filmzitat, das den LernerInnen in Erinnerung geblieben ist aufzugreifen, um damit einen eigenen Brief schriftlich zu formulieren.

Ein offener Brief als Textsorte verstanden ist eine Stellungnahme, die an eine Person von öffentlicher Bedeutung, an eine Gruppe oder an VertreterInnen einer Institution gerichtet sein kann.

Die Anliegen solcher Briefe sind häufig Darstellungen der eigenen Position mit Informationen zur Begründung sowie die Formulierung einer Forderung oder eines Wunsches mit abschließendem Appell.

Dafür ist ein höfliches Register zu verwenden, das aber pointierte Formulierungen durchaus einschließen kann, womit die Möglichkeit gegeben ist, Nuancierungen für das Verbalisieren von eigenen Eindrücken und daraus gezogenen Schlüssen auszuprobieren.

Damit können Schwerpunkte gesetzt werden, zudem kann optimal an das individuelle Vorwissen angeschlossen sowie auf die individuellen Interessen der Lernenden eingegangen werden.

IV EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG: LERNERINNENPERSPEKTIVEN

> *„LernerInnen stehen im Zentrum des Unterrichts; an deren Interessen und Bedürfnissen sollen sich Lehrende orientieren. … LernerInnenzentriertheit bedeutet auch die Förderung verschiedener LernerInnentypen, … und das Eingehen auf spezielle soziale, kulturelle und kommunikative Voraussetzungen."*[158]

Diesem Unterrichtsprinzip gerecht werdend, kommen für diese Untersuchung unterschiedliche LernerInnen zu Wort. Im Rahmen von qualitativen Befragungen werden sie gebeten, ihre Statements zu fünf Themenbereichen abzugeben. Diese Aussagen werden anschließend kategoriengeleitet reduziert und zusammengefasst.

Um die sprachliche Verständlichkeit der jeweiligen Fragestellungen und die Gültigkeit der Aussagen für diese Untersuchung im Allgemeinen belegen zu können, sollten unterschiedliche Kursgruppen jeweils mindestens zweimal zur selben Thematik, aber mit unterschiedlichen Formaten, schriftlich befragt werden.

Das Anliegen ist, in DaF/DaZ-Kursen, deren TeilnehmerInnen bereits das sprachliche Niveau B1+ bzw. B2 erreicht hatten, wiederholt szenische Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen zu präsentieren, um die unmittelbar nach dem Unterricht vorliegende Untersuchung durchführen zu können.

Zunächst wurde im ersten Kurs mit wesentlich weniger TeilnehmerInnen eine Befragung durchgeführt, um das Format sowie den Fragebogen testen zu können. Da sich aber herausstellte, dass der Unterricht und die anschließenden Befragungen wie geplant abliefen und sehr positiv aufgenommen wurden, konnten die Fragebögen auch für die zweite Gruppe verwendet werden. Somit können alle erhobenen Daten für die Auswertung herangezogen werden.

IV.1 Forschungsfrage und Umfeld des Untersuchungsvorhabens

Das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Untersuchung ist es, den Mehrwert durch die Verwendung von Spielfilmen im Unterricht aus der LernerInnen-Perspektive darstellen zu können. Dieses ergibt sich aufgrund der einschlägigen, akdemischen Expertise und der langjährigen Unterrichtserfahrung der Autorin in unterschiedlichen formalen wie non-formalen Lernkontexten.

Zudem ist aktuelles Interesse an Filmbildung und Medienkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht von pädagogischen sowie bildungspolitischen Institutionen mehrfach artikuliert worden; hingegen werden Lücken im Dialog zwischen Bildungs- und Medienwissenschaften moniert. Auch mit dem Aufgreifen dieser Kluft ergibt sich die Relevanz der Thematik für diese Untersuchung.[159]

---

[158] Vgl. Fritz/Faistauer in: Verband Österreichischer Volkshochschulen 2008:125ff.
[159] Vgl. Settinieri in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:57.

Die begründete subjektive Vorannahme[160], dass LernerInnen den DaF/DaZ-Unterricht mit Filmen als motivierend empfinden, generiert sich zum einen aus Lernergebnissen und Aussagen von Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen; zum anderen wird der Mehrwert von Filmen im Unterricht in der Fachliteratur einschlägig beschrieben.

Die Forschungsfrage, der mit dieser Untersuchung nachgegangen wird, lautet demnach:

> *Wie beurteilen LernerInnen den sprachlichen Mehrwert durch die Verwendung von Filmsequenzen als Input im DaF/DaZ-Unterricht?*

Dabei wird der Fokus vor allem auf die Bereiche der Emotionen, Konzentration und Motivation, die als spontane Kommunikation zum Ausdruck kommt, sowie der dabei empfundenen sprachlichen Kompetenzerfahrung zu den im Kurs mit Filmen angesprochenen Themen gerichtet.

Das zu beforschende Thema ist damit eingegrenzt, um das Forschungsvorhaben definieren zu können.[161] Nachdem Vorannahmen bzw. Vorerfahrungen[162] transparent und detailliert beschrieben werden, sollen nach einer Pilotierung mit wiederholten Beobachtungen und Befragungen von LernerInnen in verschiedenen Lernkontexten systematisch Daten zur kategoriengeleiteten Auswertung gewonnen werden. Es wird von einer empirischen, qualitativen Forschung ausgegangen; bei der dem Interesse dieser Untersuchung methodengeleitet nachgegangen wird.

Die subjektiven Vorerfahrungen[163] der Autorin sind, dass die gemeinsame Kommunikation über gezeigte Filmsequenzen die Lernenden dazu motiviert, sich emotional einzubringen, über präsentierte Inhalte nachzudenken und eine eigene Meinung zu bilden ermutigt sowie Empathie anregt und das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, sich selbstständig und den eigenen Bedürfnissen entsprechend zu äußern, stärkt.

Durch Stellungnahmen aufgrund von dabei empfundenen Emotionen und eigenen Erfahrungen kann das Vorwissen von LernerInnen optimal eingebracht werden, sodass diese spontane Kommunikation als sprachliche Kompetenz bewusst wahrgenommen werden kann.

Zudem trägt die Beschäftigung mit Filmen generell zur Meinungsbildung und Diskursfähigkeit bei, denn die spontane, individuell emotional motivierte Kommunikation über medial transportierte Inhalte vermittelt den LernerInnen ein Gefühl von authentischen Äußerungen.

Literatur könnte selbstverständlich ähnliche Funktionen erfüllen, doch haben Filme im Unterrichtskontext viele, nicht zu unterschätzende Vorteile:

---

[160] Vgl. Schart 2001: 47ff: Her wird der Begriff „subjektive Theorie" eingeführt; damit werden Handlungs- und Erfahrungsweisen in ihren konkreten Bedingungen untersucht, ohne eine universelle Gültigkeit anzunehmen.
[161] Vgl. Perzy in: Hug/Poseschnig 2010:50f.
[162] An anderer Stelle dieser Arbeit vgl. Kapitel IV.3. und III.4.4 sowie III.4.5
[163] Vgl. Schart 2001:47ff. / Diese Vorerfahrungen werden im theoretischen Teil dieser Arbeit detailliert beschrieben.

Für DaF/DaZ-LernerInnen, die es nicht gewohnt sind, längere, authentische deutsche Texte zu lesen, um diese dann aktiv zu verarbeiten, ist es oft mühsam, in berufsbegleitenden Abendkursen noch ausreichend Zeit und Konzentration dafür aufzubringen. Vor allem ist das wiederholte Lesetraining mit authentischem, literarischem Lesestoff, dessen Verständnis meist ein sprachlicher Lückentext bleibt, wenig motivierend. Deshalb eignen sich Literaturverfilmungen sehr gut, um Emotionen anzusprechen, und dadurch motivieren sie, sich die gefragten Themen wie auch die zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen selbstständig anzueignen.

Riemer empfiehlt, bei weitgehend unerkundeten Forschungsfeldern eher so vorzugehen, dass Hypothesen als Bausteine neuer Theorien erst im Verlauf des Forschungsprozesses generiert werden können.

> *Die Forschungsmethodik wird dabei so angelegt, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt.*[164]

Ein Praxisproblem in diesem Fall war es, wie mit Filmen in Unterricht umgegangen werden kann, sodass deren Mehrwert für die LernerInnen zur Geltung kommt und für sie differenziert erfahrbar wird, damit Lernende selbst ihren Lernerfolg einschätzen können.

Dem Ansatz zur Lösung dieser Problematik wurde mit der Verwendung einzelner Filmsequenzen anstatt eines ganzen Filmes nachgekommen, dafür wurden spezielle „szenischen Aufgabenstellungen" zu den einzelnen Sequenzen entwickelt, die dem jeweiligen Lernziel der Bildungsmaßnahme entgegenkommen und damit die sprachliche Kompetenz nachhaltig bereichern.

Diese Ergebnisse könnten dann auch, speziell für die LernerInnen als auch für Bildungsträger, durch eine entsprechende Evaluation nachweisbar gemacht werden.

IV.2 Überblick zum Untersuchungsdesign und theoretische Verortung

Die Forderung nach evidenzbasierten Forschungsansätzen ist gerade für öffentlich mit Steuergeldern finanzierte Bildungssysteme nachvollziehbar, weil dadurch die Wirksamkeit von Investitionen im Bildungsbereich evaluiert werden können. Riemer betont in diesem Zusammenhang:

> *Empirische Wirkungsforschung ist gerade für DaF/DaZ, das mit seiner Forschung sowohl Theorie als auch Praxis weiterentwickeln möchte, von großer Bedeutung.*[165]

Diese Untersuchung wurde zwar in der Erwachsenenbildung durchgeführt, wo Zugänge zu Bildungsinhalten zu größerem Teil einen freiwilligeren Charakter haben als in der Pflichtschule; abgesehen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die jedoch auf die fokussierte Zielgruppe aufgrund ihres gehobenen sprachlichen Niveaus und der Freiwilligkeit des selbst finanzierten Kursbesuchs nicht immer zutreffen.

---

[164] vgl. Riemer in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:15f
[165] Riemer in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:24

Gerade deshalb ist es diesen LernerInnen erfahrungsgemäß aber umso wichtiger, mit jeder Unterrichtseinheit selbst das Gefühl zu haben, einen Kompetenzgewinn mitnehmen zu können. Die Beurteilung des Mehrwerts (der Verwendung von Filmsequenzen im Unterricht) durch die LernerInnen ist daher ein wesentliches Qualitätskriterium von Bildungsmaßnahmen.

Daraus ergibt sich die Methodenwahl der qualitativen Befragungen von LernerInnen, die aber, um über den Einzelfall hinausgehende Ergebnisse erzielen zu können, wiederholt und mit verschiedenen LernerInnengruppen durchgeführt wird.

Außerdem soll diese Untersuchung in laufende, auf bestimmte Bildungsziele abgestimmte Unterrichtskontexte bestmöglich integriert werden, da die Durchführung der Untersuchung sonst eventuell weniger Akzeptanz gefunden hätte.

IV.3 Ausgangshypothesen für Fragestellungen an die LernerInnen

Aufgrund der eingangs beschriebenen Filmbildungsziele des Bundesministeriums für Bildung (vgl. Kapitel II.1) sowie einschlägiger Fachliteratur und aufgrund von bisherigen Erfahrungen wurden folgende Hypothesen generiert, die zur Ausformulierung der Fragen für die LernerInnen-Fragebögen herangezogen wurden:

1. Grundannahme:

Filmsequenzen im Unterricht einzusetzen schafft einen wesentlichen Impuls für eigenständige Stellungnahmen. Damit kann das Gefühl, grammatikalische Fehler zu machen überlagert werden, deshalb kann unmittelbarer kommuniziert werden als mit Sprechaufgaben im herkömmlichen Unterricht, weil durch visuelle Darstellungen verstärkt auch rezeptiver Wortschatz erinnert und spontan angewendet wird.

Daraus wird abgeleitet:

Die Beschäftigung mit Filmsequenzen im DaF/DaZ Unterricht stellt einen intensiven Input[166] dar, authentische (Film-) Texte bedeuten ein reichhaltiges sprachliches Angebot, das Lernende zu authentischer, mündlicher Kommunikation und schriftlichen Stellungnahmen motiviert.

Durch Stellungnahmen aufgrund von dabei empfundenen Emotionen und eigenen Erfahrungen kann das Vorwissen von LernerInnen optimal eingebracht werden, diese spontane Kommunikation wird als sprachliche Kompetenz wahrgenommen.

[166] Vgl. Fritz/Faistauer in: Verband Österreichischer Volkshochschulen 2008:126.

2. Annahme:

Medien, vor allem Spielfilme, stellen oft Rückzugsorte dar, die nur unbewusst passiv konsumiert werden, weil deren integrierendes und/oder partizipatives Potenzial nicht gelernt und/oder bewusst erfahren wurde.

Ein konzentrierter Fokus auf ausgewählte Filminhalte im Unterricht und die gemeinsame Reflexion darüber können Kompetenzen wie kritisches Denken und Selbstwirksamkeit fördern.

Persönliche Eindrücke können spontan als Reaktion auf die gezeigten Filmsequenzen kommuniziert werden. Die Konzentration wird mit visuellen Darbietungen angeregt, damit werden sprachliche Kompetenzen in DaF/DaZ gefördert, womit eine Disposition zur Meinungsbildung im interkulturellen Kontext geschaffen wird.

Daraus wird abgeleitet:

Filme, Literatur oder Theaterstücke können helfen, um die Identifikation mit der zu erlernenden Sprache und Kultur zu fördern. Szenen aus dem eigenen Leben lassen sich mit den Erfahrungen der Protagonisten/Schauspieler zunächst ganz persönlich identifizieren, dadurch entsteht eine innere Szene, mittels der eigene Erlebnisse verfremdet erlebt und somit besser in DaF/DaZ thematisiert werden können. Dadurch werden auch Empathie und das Sprechen über Gefühle motiviert.

3. Annahme:

Die Möglichkeit, durch Spielfilmsequenzen relevante Themen im Unterricht gemeinsam zu sehen, zu interpretieren und zu besprechen schafft Verständnis für kulturelle Konventionen und motiviert aktive Partizipation.

> *Partizipation bedeutet, eigenständig zu leben und neue Beziehungsformen zu schaffen. Es erfordert vor allem, sich „innere Freiheit" zu schaffen, die wiederum bedeutet, zuhören zu lernen und ohne Angst (vor Verurteilung, Bewertung und von Vorurteilen belastet) zu teilen. … Partizipation bedeutet auch, dass Menschen ‚von außen´ an regionalen spezifischen Prozessen mitpartizipieren. Geschieht dies, dann werden sie ebenfalls ermächtigt, da sich ihnen Welten eröffnen, die sie nicht vorahnen konnten. … Sie lernen, indem sie ihre mitgebrachte kulturelle Prägung zumindest temporär, … verlernen und sich ihnen neue Perspektiven eröffnen.* [167]

[167] Zit. nach: Fritz, Birgit: Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, Band 6. Ibidem-Verlag, Stuttgart, 2013, S. 217.

Daraus wird abgeleitet:

Werden in Filmen aufgegriffene, vielleicht auch persönlich betroffen machende Themen gemeinsam in der Gruppe besprochen, bieten die Darstellungen durch SchauspielerInnen Verfremdungseffekte an (vgl. Kapitel II.11), die den sprechenden Personen helfen, um die Motivation der handelnden Figuren aus ihrem gezeigten Umfeld heraus zu verstehen. Dadurch kann Toleranz und interkulturelles Verständnis wachsen.

4. Annahme:

Das Sprechen über Filme und Medieninhalte schafft ein Gefühl von sprachlicher Sicherheit, um sich über Themen zu äußern und erzeugt somit weiterführende Gesprächsimpulse, sich im Alltag (etwa am Arbeitsplatz oder bei Freizeitaktivitäten) mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft unterhalten zu können. Durch derartige Gespräche kann ein Gefühl der Zugehörigkeit entstehen.

Zudem können beim Sprechen über Filme verschiedene Wertehaltungen und persönliche wie auch kulturell geprägte Neigungen beobachtet, revidiert und neu kennen gelernt werden.

Daraus wird abgeleitet:

Die eigene, kulturell-emotionale Standortbestimmung (auch zunächst nur für sich selbst) in DaF/DaZ formulieren zu können, ist eine Chance für eine Identität stiftende Kommunikation. Diese kann mit szenischen Aufgabenstellungen zu sorgfältig ausgewählten Filmesequenzen im DaZ/DaZ Unterricht gezielt gefördert werden.

5. Annahme:

Der gemeinsame Fokus auf Filmsequenzen im Unterricht, insbesondere abends, fördert die Konzentration einerseits durch die dargebotenen visuellen Szenen, andererseits wird beim Sprechen über individuell rezipierte Wahrnehmungen die Konzentration auf den Sprachgebrauch aller Kursteilnehmer gelenkt.

Daraus wird abgeleitet:

Filme helfen, sich mit Neugierde verschiedenen Themen anzunähern und durch visuelle Darbietungen den Sprachgebrauch durch intensivere Konzentration auf präsentierte Filminhalte sowie auch den eigenen Standpunkt durch im Kurs kommunizierte Meinungen auf interessante Art zu erweitern.

IV.3.1 Fragebögen für Lernende und Triangulation der erhobenen Daten

Befragungen werden als eine Form der Datengewinnung definiert, bei denen die Versuchspersonen durch eine Reihe gezielter Fragen zu verbalen Reaktionen veranlasst werden sollen. Unterschieden werden hier die Methodenvarianten Fragebogen und Interview. Differenziert wird weiter nach schriftlicher Befragung mittels Fragebögen und mündlicher Befragung im Rahmen von ExpertInneninterviews.[168]

Nachdem es die Zielsetzung dieser Untersuchung ist, die LernerInnenperspektiven richtig verstehen und nachvollziehen zu können, werden die mit den Fragebögen erhobenen Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Mayring erklärt das qualitative Wissenschaftsverständnis so:

> *Der qualitativ-verstehende Ansatz „versteht" sich immer dahingehend, Gegenstände, Zusammenhänge und Prozesse nicht nur analysieren zu können, sondern sich auch in sie hineinzuversetzen, sie nachzuerleben oder sie zumindest nacherlebend sich vorzustellen.*[169]

Als Grundsätze zur Entwicklung einer qualitativen Inhaltsanalyse werden ferner angeführt[170]:

1) Die wissenschaftliche Orientierung am Alltag, an alltäglichen, unter natürlichen Bedingungen ablaufenden Prozessen des Denkens, Fühlens und Handelns bezieht sich auch auf das methodische Vorgehen: qualitative Inhaltsanalyse muss an alltägliche Prozesse des Verstehens und Interpretierens sprachlichen Materials anknüpfen. [Anm.: der Untersuchungskontext fügt sich weitgehend in das laufende Kurscurricula ein]
2) Ein Ansatz der Analyse muss die Übernahme der Perspektive des anderen, also des Textproduzenten sein, um eine „Verdoppelung" des eigenen Vorverständnisses zu verhindern. [Anm.: hilfreich dafür sind die ergänzend zu den Befragungen geführten Expertinneninterviews]
3) Eine Interpretation sprachlichen Materials auch durch die qualitative Inhaltsanalyse ist immer prinzipiell unabgeschlossen. Sie birgt immer die *Möglichkeit* der Re-Interpretation.

Aus oben genannten Gründen erhöht es den Erkenntnisgewinn aus dieser Untersuchung, dabei mehrere Perspektiven zu berücksichtigen. Die Autorin strebte deshalb an, möglichst unterschiedliche Daten miteinander vergleichen zu können. Um das Potenzial der gesamten Untersuchung zu erhöhen und eine möglichst umfassende Validität für die zusammengefassten Aussagen aus den Befragungen sicherstellen zu können, wurden folgende Formen der Triangulation gewählt:

---

[168] vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri in: Settinieri /Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoc/Riemer 2014:103ff.
[169] Mayring 2015:19
[170] Mayring 2015:38

Unterschiedliche Personen an verschiedenen Orten wurden zu zeitlich getrennten Terminen befragt (Datentriangulation). Auch wurden unterschiedliche Formate für die einzelnen Befragungen gewählt, wie es einer methodeninternen Triangulation entspricht. Da es sich sowohl bei den Fragebögen für die Lernenden als auch bei den Leitfadeninterviews mit den Expertinnen um qualitative Befragungen handelt, kann zudem von einer methodeninternen Triangulation (within-method) gesprochen werden.

Die Triangulation von vorliegenden Erhebungen verfolgt das Interesse der Erkenntniserweiterung bereits vorhandener Daten und Erkenntnisse zur Möglichkeit einer systematischen Vertiefung dieser Ergebnisse, sowie die Erweiterung und Vervollständigung von Erkenntnismöglichkeiten.

Settinieri betont in diesem Zusammenhang, dass Triangulation … *in den letzten Jahren ein Güteindikator der qualitativen Forschung geworden ist.*[171]

> *Die Reflexion über das Zusammenspiel triangulativer Elemente ist in einer Studie transparent und für andere ForscherInnen nachvollziehbar zu gestalten, damit diese sich selbst ein Bild von der Aussagekraft der Forschungsergebnisse machen können.* [172]

Die Forschungsfrage, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, wurde mit Fragenstellungen an die LernerInnen zu folgenden Themen operationalisiert:

1) Steigerung der Konzentration
2) Motivation zur Meinungsbildung und zum spontanen Sprechen
3) Meinungsbildende Wirkungen durch weitgehend autonome Gespräche innerhalb von Kursgruppen
4) Sprachlicher Mehrwert durch visualisierte Lexik und Redewendungen
5) Empathiefähigkeit aufgrund der szenischen Darstellung von SchauspielerInnen
6) Individuelle Steigerung des sprachlichen Kompetenzempfindens
7) Förderung von Kreativität
8) Selbsteinschätzung des Potenzials vom Lernen mit Filmsequenzen im Unterricht

Die zusammengefassten Aussagen der LernerInnen dazu werden, in Anlehnung an die Grundsätze einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring[173], im Zuge dieser Untersuchung systematisch ausgewertet, wobei auf latente Sinngehalte abzielende Verstehensprozesse vielschichtiger Sinnstrukturen des Datenmaterials im Vordergrund stehen sollen, wie noch im Kapitel (IV.8) zur Datenanalyse ausgeführt wird.

Um einen beispielhaften Überblick über die entwickelten Fragestellungen an die TeilnehmerInnen geben zu können, werden die sich entwickelnden Formulierungen für die erste Fragestellung auf den Fragebögen, mit denen jeweils fünf derartige Fragen von den LernerInnen schriftlich zu beantworten waren, hier demonstriert:

---

[171] Settinieri in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:30
[172] Settinieri in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:31
[173] Vgl. Mayring 2015:29,32

Statements mit der Bitte um Stellungnahme am Fragebogen zum ersten Termin:

1. *Filmsequenzen als Input motivieren mich zu selbstständigen mündlichen und schriftlichen Stellungnahmen.*

Frage am Fragebogen zum zweiten Termin mit der Bitte um Beantwortung und Begründung:

1.1 Warum motivieren die Filmsequenzen, spontan und selbstständig etwas zu den Situationen und Figuren zu sagen, die ich im Film sehe?

Die sprachlich komplexeren Fragestellungen an die DaZ-Gruppe in der VHS 1160 Wien betreffen dieselben Inhalte. So lauten beispielsweise die oben angeführten Fragestellungen 1. und 1.1 für die Befragungen am 10. April 2015:

„*Motivieren mich Filmsequenzen, spontan und selbstständig etwas zu den Situationen und Figuren zu sagen, die ich im Film sehe? Wenn ja, bitte schreiben Sie, warum:*"

Um zusätzlich eine Abstufung zu erhalten wurde dieselbe Gruppe an der VHS 1160 am 27. März 2015 gebeten, dieselbe inhaltliche Fragestellung durch Ankreuzen einer Kategorie wie folgt zu beantworten:

Ermutigen mich Filme, über die darin angesprochenen Themen nachzudenken und meine eigene Meinung dazu zu sagen? Bitte eine Möglichkeit ankreuzen:

- *Ja, sehr.*
- *Mehr als im normalen Unterricht ohne Film.*
- *Nicht mehr und nicht weniger als im normalen Unterricht ohne Film.*
- *Eher nicht.*

Die Formulierungen dazu wurden ähnlich lautend derselben Gruppe wiederholt vorgelegt, damit von der Vorliebe von einzelnen Szenen abgesehen werden kann. Dieselben Fragestellungen wurden auch deshalb anders formuliert, aber inhaltlich wiederholt, um unabhängig von den persönlichen Vorlieben für einzelne, gezeigte Filmsequenzen ein valides Ergebnis zu erhalten.

Zudem sollten die Daten, die mit den Fragebögen erhoben wurden, zusätzlich mit den teilnehmenden Beobachtungen der Kursleiterin und auch mit den Eindrücken der Autorin abgeglichen werden.

Die Kursleiterin der ersten Kursgruppe an der VHS 1050, mit der die Piloterhebung gemacht wurde, war der Autorin dieser Studie bis dahin nicht bekannt, es etablierte sich jedoch umgehend ein kollegiales Klima, was auch für die offene Gesprächsführung im Zuge des zu einem separaten Termin stattfindenden Expertinneninterviews als sehr vorteilhaft war. Mit der Kursleiterin an der VHS 1160 hatte die Autorin bereits vor vielen Jahren im Rahmen von AMS-Maßnahmen zusammen gearbeitet, aber der Kontakt wurde erfreulicher Weise mit dieser Untersuchung wieder hergestellt.

IV.3.2 Teilnehmende Beobachtung und ExpertInnen-Interviews

Für ExpertInnen-Interviews werden häufig *Personen herangezogen, deren Auskünfte sich in erster Linie auf ihre Position innerhalb einer Organisation beziehen und deren Aussagen deshalb Zugang zu den überindividuellen Regelsystemen eröffnen.*

Als diese Regelsysteme werden sowohl der große Rahmen des österreichischen Bildungssystems als auch die Eingliederung in dessen Sektor der geförderten Verbände der Erwachsenenbildung in Österreich angeführt.

Auch Daase/Hinrichs/Settinieri [174] betonen, *dass ExpertInnen häufig Mitarbeiter einer Organisation in einer spezifischen Funktion und mit einem bestimmten (professionellen) Erfahrungswissen sind.*

ExpertInneninterviews würden keinem einheitlichen methodischen Vorgehen folgen, die Gliederung des Interview-Leitfadens ergibt sich aus der einschlägigen Fachliteratur zum Thema.

Auf der Suche nach geeigneten Kursgruppen und Unterrichtsmöglichkeiten stellte sich heraus, dass es wirtschaftlich und organisatorisch notwendig war, die jeweiligen KursleiterInnen in die Untersuchung miteinzubeziehen, damit diese auch ihr geplantes Honorar für den Untersuchungszeitraum erhalten würden; die Autorin unterrichtete daher an den betreffenden Kursabenden kostenlos. Dafür waren die beiden Kursleiterinnen bereit, sich zusätzlich an getrennt vereinbarten Terminen ausreichend Zeit für Expertinnen-Interviews zu nehmen, die aufgezeichnet und transkribiert wurden. Damit kann eine zusätzliche Qualität für die Validität dieser Untersuchung geltend gemacht werden.

Für das Erkenntnisinteresse aus den Daten, die mit den Expertinnen-Interviews abgefragt werden, ergeben sich drei Blöcke; die aufgrund von folgenden Motivationen geleitet sind:

1) Nachdem der Mangel an Filmbildung in der LehrerInnen-Ausbildung überall laut wird, wo es darum geht, mangelnde Medienkompetenz zu begründen, und die eigene Erziehung und Ausbildung oft zum Modell für das eigene Wirken im Lehrberuf wird, ist es naheliegend, dieser Frage im Interview differenziert nachzugehen.
2) Um diese Ergebnisse möglicherweise in die Praxis transferieren zu können, ist es daher weiter von Interesse, wie die Trainerinnen die Möglichkeiten der vorgestellten Methoden, Filme im DF/DaZ-Unterricht einzusetzen, beurteilen. Für beide TrainerInnen war es das erste Mal, mit Filmsequenzen und szenischen Aufgabenstellungen zu arbeiten, jedoch haben beide eine theoretisch und praktisch fundierte LehrerInnen-Ausbildung in verschiedenen Ländern durchlaufen, deshalb können beide Expertinnen mit einem differenzierten Verständnis auf diese Fragen antworten.

[174] vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri in: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoc/Riemer 2014:113ff.

3) Mit dem dritten Fragenkomplex wird eine objektivierende Schablone geboten, mit der einerseits die Beobachtungen der Autorin, der die Kursgruppen fremd sind, abgestimmt werden können und andererseits sollten auch die LernerInnen-Aussagen in ein Verhältnis zu den Beobachtungen gesetzt werden können.

Für diese Leitfaden-Interviews wurde ein Katalog von 20 Fragen erstellt, der beiden KursleiterInnen vorab vorgelegt wurde, um das Gespräch gut planen zu können und die gewünschte Erhebungsform (mündlich oder schriftlich) abklären zu können.

Folgende Gliederung wurde als Anhaltspunkt für das Gespräch über den Unterricht mit Filmsequenzen herangezogen:

1) Persönliche Erfahrungen zum eigenen Deutschunterricht und zum Einsatz von Filmen im Unterricht in der eigenen Ausbildung.
2) Einschätzung der Möglichkeiten und Methoden von Filmen im DaF/DaZ Unterricht
3) Auswirkungen des Einsatzes von Filmen auf die KursteilnehmerInnen

Aus den ExpertInnen-Interviews ergaben sich in beiden Fällen offene Gesprächssituationen, bei der zusätzlich die Wahrnehmungen der Kursleiterin bzw. der Autorin thematisiert wurden.

Insbesondere aus diesen Rückkoppelungen konnten wertvolle Erkenntnisse sowohl für die Autorin als auch, nach eigenen Angaben, für die Kursleiterinnen gewonnen werden. Somit wurde darauf Wert gelegt, folgende Grundprinzipien[175] für Planung, Durchführung und Analyse der Interviews zu beachten:

- **Kommunikation:** Sinnzuschreibungen erfolgen in der Kommunikationssituation
- **Offenheit:** den Interviewten wird ein offener Äußerungsraum geboten
- **Differenz**- u. Fremdheitsannahme zwischen Forscher und Erzählperson
- **Reflexion** der Interviewten zum (Film-)Text wie auch des Verstehens-Prozesses

Beide ExpertInnen[176] hatten ihrerseits facheinschlägige, jedoch gänzlich unterschiedliche Bildungsbiografien durchlaufen. Während Frau Mag. Abdic in Bosnien bereits Germanistik studierte und in Wien ein Lehramtstudium anschließt, hatte Frau Mag. Resele nach einer kaufmännischen Erstausbildung in Österreich ein Lehramtstudium für Deutsch und Geschichte absolviert. Dieser unterschiedliche Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund der beiden sehr erfahrenen Expertinnen stellt eine zusätzliche Bereicherung für die Qualität der Untersuchungsergebnisse dar.

Beide verfügen zudem über eine langjährige Praxis in der Erwachsenenbildung.

[175] Daase/Hinrichs/Settinieri in: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoc/Riemer 2014:105 ff.
[176] Beide stimmten der Nennung ihrer Namen in dieser Arbeit zu.

IV.4 Gütekriterien und ethische Überlegungen

> *Im Zentrum von forschungsethischen Überlegungen, insbesondere der der qualitativen Forschung, steht die Wahrung von Persönlichkeitsrechten; die Erhebung, Aufbewahrung und Weitergabe von personenbezogenen Daten, die meist auch in Datenschutzgesetzen formuliert werden. Sie durchziehen alle Phasen des Forschungsprozesses, von der Planung bis zur Publikation, und müssen daher im Laufe der Untersuchung immer wieder reflektiert werden.* [177]

Da die Namen der Lernenden für die Forschung nicht ausschlaggebend sind, wurden sämtliche Daten anonym erhoben. Auf den Fragebögen wurden daher nur persönliche Daten wie Geburtsdatum, Geschlecht, Erstsprache, Angabe zum DaF/DaZ-Lernen (Deutsch-Lernen seit plus Jahreszahl) abgefragt. Diese Daten stellten alle Befragten gerne zur Verfügung und erklärten sich ausdrücklich damit einverstanden, ihre Originalaussagen weiterzuverwenden und auch im Rahmen dieser MA-Arbeit zu veröffentlichen. Die Kursleiterinnen stimmten der Nennung ihrer Namen in dieser Arbeit zu.

Der gesamte Kursablauf sowie die Befragungen zum Unterricht mit Filmsequenzen wurden jeweils zu Kursbeginn im Detail vorgestellt, sodass das sprachliche Verständnis der Fragen sichergestellt wurde. Dieses strukturierte Vorgehen wurde von allen Beteiligten sehr geschätzt.

Nachdem es sich um Abendkurse in der Erwachsenenbildung mit dem Ziel, eine Prüfung für das GER-Niveau B2 bzw. C1 abzulegen handelt, stellt es eine unabdingbare Voraussetzung dar, die TeilnehmerInnen vorab zu informieren, deren Einverständnis einzuholen und mit den für diese Untersuchung zu erfüllenden Aufgabenstellungen auch dem Bildungsziel der Kursgruppe entgegenzukommen, auf dieses hinzuweisen und es transparent zu machen.

Zudem ist an dieser Stelle auch nochmals die Forschungsfrage, den Mehrwert des Unterrichts mit Filmsequenzen aus der LernerInnen-Perspektive zu erheben, relevant. Die Forschende konnte aufgrund ihrer Erfahrung und Tätigkeit als Trainerin sowie auch als Forschende ethische Grundwerte insoweit verinnerlichen, dass sie selbst in schwierigen Situationen ethisch verantwortlich gegenüber den Untersuchten und sich selbst zu handeln vermag.[178] Die Anerkennung der Wissenschaftlichkeit und damit der Geltung von Forschungsergebnissen wird durch die Einhaltung von Gütekriterien wie Nachvollziehbarkeit, Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses sowie der kontextuellen Einbettung des Untersuchungsgegenstandes nachgekommen.[179]

---

[177] Vgl. Miethe in In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juenta Verlag, Weinheim, 2010:928
[178] Vgl. Miethe Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.) 2010:934
[179] Vgl. Schmelter in: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoc/Riemer 2014:33f.

IV.5 Planung der Untersuchung

Die Autorin (dieser Untersuchung) unterrichtete etwa zehn Jahre lang DaF/DaZ sowie Deutsch und Kommunikation für verschiedene Institutionen, an der Pflichtschule sowie der Erwachsenenbildung mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen (AMS-Kurse ebenso wie offene Kultur- und Kommunikationskurse) auf allen Niveaustufen von A1 bis C1, an kaufmännischen und gewerblichen Berufsschulen und berufsbegleitend zur Vorbereitung auf die Berufsmatura in Wien. Außerdem bringt sie mit ihrem Studium der Theater- Film- und Medienwissenschaften sowie Publizistik- und Kommunikationswissenschaften einen differenzierten Blick sowohl auf Produktion als auch auf Wirkung von Filmen ein.

Aktuell hat sie daher zwar ein großes Spektrum praktischer Erfahrung und Expertise, kennt unterschiedliche Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen, steht aber derzeit nicht laufend professionell im direkten Kontakt mit LernerInnen. Dennoch bestehen gute, institutionelle Kontakte, somit konnten passende Unterrichtsmöglichkeiten für diese Befragungen organisiert werden.

Um die Kontakte zu den Lernenden für das vorliegende Untersuchungsvorhaben herzustellen, wurde eine Kurzinformation formuliert und an sämtliche Wiener Volkshochschulen (VHS), die im Sommersemester 2015 geeignete Kurse anbieten, als Anfrage per E-Mail versandt.

Das Anliegen war, in DaF/DaZ-Kursen, deren TeilnehmerInnen bereits das sprachliche Niveau B1+ bzw. B2 erreicht hatten, wiederholt Filmsequenzen zu präsentieren, um anschließend an den Unterricht mit szenischen Aufgabenstellungen die vorliegende Befragungen durchführen zu können.

Dafür wurde telefonisch Kontakt zu den jeweiligen Volkshochschulen aufgenommen, und die Möglichkeiten für eine Realisierung abgeklärt. Daraufhin stellten die dort zuständigen Programm-Managerinnen die Kontakte zu den betreffenden Kursleiterinnen her. Diese konnten dann schließlich von der Autorin direkt kontaktiert werden, um sämtliche relevanten Informationen zu den Kurszielen, den TeilnehmerInnen, der speziellen Zusammensetzung der Gruppe und den angestrebten Lernzielen zu erheben.

Es wurden auch deshalb zwei Kurse mit jeweils verschiedenen Zielgruppen und Lernzielen ausgewählt, denn die einschlägige Unterrichtserfahrung (der Autorin) im DaF/DaZ-Bereich hat gezeigt, dass Lernende manchmal dazu tendieren, beim Antworten auf inhaltlich gestellte Fragen eher den Erwartungen der Lehrperson entgegenkommen zu wollen, als eigene Positionen zu formulieren.

IV.5.1 Vorerhebung zur Pilotierung der Befragungen

Um das sprachliche Verständnis der jeweiligen Fragestellungen und die Gültigkeit der Aussagen für diese Untersuchung im Allgemeinen belegen zu können, sollten unterschiedliche Kursgruppen mindestens zweimal zur selben Thematik, aber mit unterschiedlichen Formulierungen, schriftlich befragt werden.

Dafür wurde eine Vorerhebung mit der kleineren Gruppe an der VHS 1050 Wien durchgeführt, die durch das Bedürfnis motiviert ist, die sprachliche Verständlichkeit des Filmes, der szenischen Aufgabenstellungen dazu und der Fragestellungen des Fragebogens zu testen. Nach der erfolgreichen Befragung dieser Gruppe konnten diese Daten der Pilotierung auch für die Gesamterhebung verwendet werden.

Nach der Präsentation ausgewählter Filmsequenzen wurden die dafür entwickelten, szenischen Aufgabenstellungen von der Kursgruppe bearbeitet, die dabei von der Kursleiterin beobachtet wurden. Die Autorin moderierte die Gruppenkommunikation und leitete die einzelnen Übungen an. Für die anschließende Befragung wurden zuerst offene Statements, beim nächsten Termin dann detailliertere Nachfragen formuliert, wie im Kapitel zur Fragebogenentwicklung beschrieben wurde.

Vor allem die gute Akzeptanz des für alle Beteiligten ungewöhnlichen Unterrichtsformats sowie die Bereitschaft, abends noch einen sprachlich anspruchsvollen Fragebogen schriftlich zu beantworten, konnten entgegen der anfänglichen Zweifel der Autorin durch die Reaktionen der Kursgruppen sichergestellt werden.[180]

Diese Voruntersuchung beeinflusste die Fragenbogengestaltung und die konkreten Fragestellungen dahingehend, dass mehrere Male ähnliche, aber anders lautende Fragen gestellt wurden, zudem sollten die Antworten zusätzlich mit einer Möglichkeit der Graduierung durch Ankreuzen abgefragt werden. (vgl. Kapitel IV.3.1)

Diese Vorüberlegungen zur Untersuchung werden im folgenden Kapitel ausgeführt.

IV.5.2 Evaluierung der kritischen Erfolgsfaktoren im Vorfeld

Mit den Untersuchungen an der VHS 1050 am 16. und 26. Februar 2015 wurde zunächst die Absicht verfolgt, das Format dieser Untersuchung zu testen. Vor allem aufgrund folgender kritischer Erfolgs-Faktoren erachtete die Autorin einen Probelauf als sinnvoll, um die Gültigkeit der LernerInnen-Aussagen und die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen gemeinsam mit der Kursleiterin evaluieren zu können:

- Fremde Kursgruppe und Unsicherheit über deren Bereitschaft, diese Untersuchung mitzumachen.

[180] Ein Teilnehmer dieser Gruppe war bei der wiederholten Präsentation nicht anwesend. Für ihn stellte es aufgrund der seines erstsprachigen, arabischen Schriftsystems eine zusätzliche Herausforderung dar, schriftliche Antworten zu geben. Dieser (berufstätige) Teilnehmer erklärte sich aus freien Stücken bereit, die versäumte Untersuchung sowie die Befragung dazu im privaten Rahmen nachzuholen, weil für ihn diese Form des Unterrichts viel brachte. Ihm sei an dieser Stelle ausdrücklich gedankt!

- Beide Kursleiterinnen hatten nie zuvor Filmsequenzen im Unterricht eingesetzt.
- Die sprachliche Verständlichkeit der Filmsequenzen und der Aufgaben sowie der Fragebögen sollten sichergestellt sein.
- Um über emotionale Themen zu sprechen ist ein vertrautes Kursklima wesentlich, dieses wird im herkömmlichen Unterricht des formalen Schulsystems oft vernachlässigt, folglich konnte nicht unreflektiert davon ausgegangen werden, dass sich die TeilnehmerInnen darauf einlassen würden.

Aufgrund der Reaktionen konnte bereits nach dem ersten Termin am 16. Februar 2015 die Bereitschaft der KursteilnehmerInnen, sich entsprechend aktiv am Unterricht zu beteiligen, sichergestellt werden. Die LernerInnen erlebten den Unterricht mit Filmsequenzen als bereichernd und motivierend, was auch von der Kursleiterin bestätigt werden konnte. Auf meine Frage nach ihrer Einschätzung in Bezug auf die Motivation der KursteilnehmerInnen, an dieser Untersuchung teilzunehmen antwortete die als teilnehmende Beobachterin anwesende Kursleiterin:

„*Sie waren schon sehr motiviert, weil es Spaß gemacht hat … und ich glaub, alles, was Spaß macht, trägt zur Identifikation bei, und solange es Spaß macht, wird es auch gut funktionieren, das hab ich beobachtet. Nachher hab ich auch mit ihnen darüber gesprochen, und sie waren sehr positiv überrascht, und haben sich dann auch bei mir bedankt dafür.*"

IV.6 Datenerhebung: Untersuchungskontext und Kursgruppen

Zunächst wurde eine detaillierte Unterrichtsvorbereitung mit Beschreibung aller szenischen Aufgaben mit Filmsequenzen erstellt und mit den Kursleiterinnen vorbesprochen, die ihrerseits die Untersuchungen in den beiden Kursgruppen ankündigten und das Einverständnis aller TeilnehmerInnen dafür einholten. An den vereinbarten Unterrichts- und Untersuchungsterminen fand das erste, persönliche Treffen aller an der Untersuchung beteiligten Personen statt.

Die Intention der schriftlichen Befragungen mittels Fragebögen wurde jeweils unmittelbar vor dem Unterricht vorgestellt.

Die Fragebögen wurden in den letzten 30 Minuten des Kursabends ausgeteilt; alle Fragen wurden in der Gruppe eingangs besprochen; damit wurden Möglichkeiten für Rückfragen geschaffen und die sprachliche Verständlichkeit noch vor dem Bearbeiten der szenischen Aufgabenstellungen gewährleistet.

Zudem wurde wiederholt darauf hingewiesen, dass es für die Beantwortung der Fragen wesentlich ist, jeweils die subjektiven Meinungen und Empfindungen wiederzugeben und es dabei keine richtigen oder falschen Antworten geben kann.

Für die Datenerhebungen wurden Befragungen an zwei verschiedenen Volkshochschulen (VHS), in 1050 und 1160 Wien, durchgeführt.

An jedem Standort wurden an jeweils zwei bzw. drei aufeinanderfolgenden Kursabenden von der Autorin szenische Aufgabenstellungen mit Spielfilmsequenzen im Unterricht präsentiert und von den TeilnehmerInnen bearbeitet.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick über Kursgruppen, den Zeitraum der Untersuchung und die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen an den jeweiligen Standorten:

Datum	VHS	Frauen	Männer	GESAMT
16.02.2015	1050 Wien	5	1	6
26.02.2015	1050 Wien	4	2	6
27.03.2015	1160 Wien	13	2	15
10.04.2015	1160 Wien	10	3	13
24.04.2015	1160 Wien	7	3	10

Tabelle 1: Zeitraum der Datenerhebung und Zusammensetzung der TeilnehmerInnen

Basis der auszuwertenden Daten sind insgesamt 50 Fragebögen mit je fünf Fragestellungen, die in fünf Kursabenden an zwei verschiedenen Volkshochschulen erhoben wurden; wobei ein Kursabend jeweils von 18:00 bis 21:15 dauert und aus je drei Unterrichtseinheiten á 45 Minuten besteht.

Für die Befragungen an der VHS 1050 handelt es sich um junge DaF-LernerInnen (im Alter von 30-38 Jahren), die als Erwachsene aus verschiedenen Gründen nach Wien immigriert sind oder temporär in Wien leben. Das Kompetenzziel dieser Gruppe war, sich auf die ÖSD-B2 Prüfung vorzubereiten, um nach eigenen Angaben dadurch bessere berufliche Chancen zu haben.

An der VHS 1160 handelt es sich um DaZ-LernerInnen, die teilweise in Wien geboren wurden oder zumindest einen großen Teil ihrer Pflichtschulzeit in Österreich absolvierten. Diese TeilnehmerInnen (im Alter von 20-39 Jahren) hatten das Ziel, an der Universität Wien zu studieren; brauchen dafür aber noch eine Zulassung zum Studium, da sie keine Matura in Österreich absolviert hatten. Sie bereiteten sich daher auf die Studienberechtigungsprüfung (SBP) im Fach Deutsch-Aufsatz vor.

Bemerkenswert ist, dass diese SBP-Kurse keine von der VHS ausgewiesenen DaF/DaZ Kurse sind, sondern grundsätzlich auf einen alternativen Hochschulzugang vorbereiten. Tatsächlich ist aber fast für alle TeilnehmerInnen dieses Kurses Deutsch nicht die Erstsprache (L1).

Die Zusammensetzung dieser LernerInnengruppe in der VHS 1160 unterschied sich durch folgende Punkte deutlich von der LernerInnengruppe an der VHS 1050:

- Es waren mehr als doppelt so viele TeilnehmerInnen anwesend
- Die Gruppe bestand zum Großteil aus jüngeren DaZ-LernerInnen
- Die angestrebten Studienrichtungen, für die auch die SBP abgelegt werden sollte, waren überwiegend pädagogische Fächer.

Nachdem der Fokus dieser Untersuchung auf die Aussagen der Lernenden gerichtet wird, steht deren Kommunikation miteinander im Mittelpunkt des Unterrichts, weswegen weitgehend auf direktive Lehrer/TrainerInnen-Interventionen verzichtet wurde. Dafür wurden einschlägige, speziell kommunikationsfördernde szenische Aufgabenstellungen zu den Filmsequenzen vorbereitet und präsentiert. Diese wurden im Anschluss an die jeweiligen Filmsequenzen in Kleingruppen gelöst, sodass dem Austausch von verschiedenen Ansichten viel Zeit eingeräumt wurde.

Das konnte ermöglicht werden, weil das Prinzip des ehrlichen Dialogs in der Lernsituation gesucht wurde, indem die Lernenden die Relevanz und Qualität ihrer eigenen Aussagen selbst überprüfen und bewerten konnten und von der Gruppe dabei respektvoll unterstützt wurden.

In einem solchen Dialog kann Neues kollektiv hervorgebracht werden, ohne dass die Lehrperson aktiv oder korrigierend eingreifen muss, sondern sich vielmehr darauf konzentrieren kann, die Bearbeitung der vorbereiteten Aufgabenstellungen zu moderieren und die LernerInnen zu unterstützen.

Die Autorin dieser Arbeit als unterrichtende Trainerin verstand ihre Rolle als Moderatorin, was auch mit den als teilnehmende Beobachterinnen anwesenden Kursleiterinnen zuvor so abgesprochen und vereinbart wurde.

Ergänzend dazu konnten die Wahrnehmungen der Autorin betreffend der Kursgruppe mit beiden Kursleiterinnen unmittelbar nach dem Unterricht in einer anschließenden, kurzen Besprechung abgestimmt werden, um die Gültigkeit der Aussagen aus der LernerInnenperspektive abzugleichen.

Die Zielsetzung dieses Austausches war es, die Kursleiterinnen als Expertinnen zu ihren Einschätzungen zum Inter-Agieren der LernerInnen, deren aktiver Anteilnahme und emotionalem Involvement sowie zu den jeweils angewandten Methoden beim Lernen mit Filmen zu befragen.

Dabei wurde vor allem bestätigt, dass es die lernförderlichen Settings den Lernenden ermöglichten, sich offen über die dargestellten Inhalte äußern zu können; auch persönliche Empfindungen und Meinungen wurden eingebracht, weil ein Klima des gegenseitigen Vertrauens hergestellt werden konnte.

Zudem wurde ergänzend dazu an separat vereinbarten Terminen mit den beiden Kursleiterinnen zwei Expertinnen-Interviews geführt, für die ein Interview-Leitfaden erstellt wurde.

IV.6.1 Unterricht + schriftliche Befragungen: DaF-Lernende; VHS 1050

Für die ÖSD-Prüfung Niveaustufe B2 wird für eine Aufgabenstellung (Schreiben, Aufgabe 2) verlangt, zu schriftlichen Inputs (Sprechblasen, Zeitungsartikel oder Schlagzeilen) jeweils die eigene Meinung zu schreiben.

Die Vorbereitung für diese Aufgabenstellung wurde beim Unterricht mit Filmsequenzen berücksichtigt, auch die Fragen für die Fragebögen wurden danach ausgerichtet und im Unterricht verschiedene sprachliche Möglichkeiten, Begründungen auszudrücken, geübt.

Dieses Verfahren wurde gewählt, um den KursteilnehmerInnen (nach Rücksprache mit der Kursleiterin) mit den vorbereiteten, szenischen Aufgabenstellungen für das angestrebte Prüfungsformat der ÖSD-B2 Prüfung entsprechend entgegenzukommen. Denn diese szenischen Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen sollten nicht für sich stehen, sondern möglichst optimal in die Unterrichtsplanung des Kurses einfließen und die TeilnehmerInnen bezogen auf ihr Lernziel unterstützen.

Für den ersten Termin am 16.02.2015 wurden die sechs TeilnehmerInnen jeweils gebeten, im Anschluss an den Unterricht als Abschluss des Kursabends ihre Meinung zu fünf Statements, die am Fragebogen formuliert wurden, zum Lernen mit Filmsequenzen zu schreiben. Die sprachliche Verständlichkeit dafür wurde einleitend mit Beispielen dazu abgeklärt.

Für den zweiten Termin am 26.02.2015 waren W-Fragen zu beantworten, die den gleichen Inhalt hatten wie die Fragen am Fragebogen zum vorangegangenen Termin. Um die Antworten aus der ersten Befragung zu evaluieren und das sprachliche Verständnis nochmals sicherzustellen, wurde diesmal aber mit W-Fragen konkreter nachgefragt.

Anwesend waren diesmal ebenfalls sechs TeilnehmerInnen, aber nicht dieselben Personen. Der zweite Termin erschien der Autorin notwendig zu sein, da sie selbst das sprachliche Niveau der LernerInnengruppe nicht ausreichend einschätzen konnte, denn der Erstkontakt war gleichzeitig der erste Untersuchungstermin. Von der Kursleiterin wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die LernerInnen aufgrund von beruflichen und/oder familiären Umständen nicht regelmäßig zum Kurs kommen können.

IV.6.2 Unterricht + schriftliche Befragungen: DaZ-Lernende; VHS 1160

Die Kursleiterin trainierte zum Untersuchungszeitpunkt mit ihrer Gruppe an der VHS 1160 die Textsorte „Erörterung“ und die dafür notwendigen grammatikalischen Formen wie Begründungen für die Studienberechtigungsprüfung (SBP) im Fach Deutsch-Aufsatz. Dieses sprachliche Training wurde ebenfalls in die Aufgabenstellungen miteinbezogen, zudem wurde auf das Formulieren von Argumenten eingegangen.

Um eine zusätzliche Vertiefung der Ergebnisse zu erreichen, wurden die zuerst offen abgefragten Meinungen der DaF-Gruppe in 1050 Wien mit den Befragungen der DaZ-Gruppe in 1160 Wien weiter differenziert, indem Möglichkeiten durch Ankreuzen von vier Antwortkategorien angegeben wurden.

Damit konnte die Tendenz der verbalen Ergebnisse einmal mehr überprüft werden.

IV.7 Datenaufbereitung

Das sprachliche Niveau der TeilnehmerInnen war so gut, deshalb werden Aussagen der LernerInnen für diese Untersuchung kaum zusammengefasst, sondern für deren Gesamtheit bezeichnende Antworten ausgewählt und angeführt. So werden ausgewählte Formulierungen der Lernenden im Original wiedergegeben, und dafür die Datenmenge entsprechend reduziert, sodass eine Verdichtung präsentiert und Wiederholungen der Antworten ausgespart werden. Damit entsteht der Eindruck der Unmittelbarkeit, die Aussagen der Lernenden werden zudem mit den beiden Expertinneninterviews abgeglichen.

Mit der Nennung von exemplarischen Antworten im Detail soll ein Gefühl für die Empfindungen und Perspektiven der LernerInnen vermittelt werden. Die Autorin ist davon überzeugt, dass Originalaussagen von Lernenden einen unerlässlichen Beitrag für die Datenaufbereitung dieser Untersuchung darstellen

Für die Analyse der Fragebögen innerhalb der beiden Gruppen wurden zuerst Fragebögen gleicher TeilnehmerInnen (aufgrund der Nennung des Geburtsdatums) zusammengestellt. Die verbal beantworteten Fragen wurden auf Redundanzen hin untersucht und die maßgeblichen Aussagen zur weiteren Reduktion verwendet.

Somit wird der Fokus auf alle genannten Antworten zur selben Frage gelenkt. Im ersten Durchgang der Auswertung werden also ähnliche Aussagen derselben Person ausgeschieden, um in einem zweiten Durchgang sich wiederholende oder die Fragestellung nicht treffenden Aussagen abstrahieren zu können.

Damit können die Mehrfachnennungen in derselben Gruppe und wiederholte Formulierungen derselben Person verdichtet dargestellt werden. Durch die Möglichkeit des Ankreuzens von vorab eindeutig beantworteten Fragen kann abschließend zusätzlich eine eindeutige Tendenz dargestellt werden.

Die Formulierung der Kategorien entstand weitgehend aufgrund der wiederholten Sichtung und Analyse der vorliegenden Daten. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Aussagen und Antworten der LernerInnen kristallisierte sich, vor dem Hintergrund der Fragestellungen, ein Kategoriensystem heraus, dem alle schriftlichen Antworten zugeordnet werden konnten. Es wurde somit das gesamte, erhobene Material analysiert, aber für die Auswertung zusammengefasst aufbereitet.

IV.8 Datenanalyse

Die Auswertung und Analyse der mit den Fragebögen und Expertinnen-Interviews erhobenen Daten erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring, wobei für diese Arbeit insbesondere auch die weiterführenden Ausführungen von Aguado[181] in Bezug auf Fremdsprachenforschung berücksichtigt werden.

Demnach ist es ein Ziel der qualitativen Inhaltsanalyse, *sprachliches Material systematisch zusammenzufassen.*[182] Im Zentrum der Methode steht die Entwicklung eines Kategoriensystems, zudem stehen für diese Untersuchung die exemplarischen LernerInnenaussagen, die den Kategorien zugeordnet wurden, im Vordergrund.

Die definierten Kategorien wurden, wie beschrieben, vorerst in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, dann aber während der Analyse überarbeitet und rücküberprüft.[183] Die Rücküberprüfung der Definition aller Kategorien erfolgte induktiv, aufgrund des vorliegenden Datenmaterials, nachdem die Forschungsfragen entsprechend der genannten Annahmen differenziert wurden.

Für das Interpretieren der vorliegenden Texte wurde die Analysetechnik der Zusammenfassung gewählt. Das Ziel dabei ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, um durch Abstraktion einen überschaubaren Textauszug zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.[184]

Bei der Paraphrasierung und der Zusammenfassung des Ausgangsmaterials wurde zurückhaltend vorgegangen, da bei einer Abstraktion der Originalaussagen deren emotionaler Gehalt reduziert und/oder soweit verfremdet werden würde, dies würde dem Ziel dieser Untersuchung widersprechen.

Aufgrund dieser begründeten Auswahl der erhobenen Daten wird die weitere Analysearbeit vorgenommen, bei der im Hinblick auf die Fragestellung und die Hypothesen unwesentliche Daten im Sinne einer Datenreduktion ausgeblendet werden. Für die Auswertung wird daher ein Sampling[185] erstellt, womit durch eine kategoriengeleitete Fallauswahl jene für die Fragestellung relevanten Aussagen berücksichtigt werden. Damit kann eine repräsentative Auswahl dargestellt werden. Dafür werden im Vorfeld jedoch die gesamten Daten, die mit dieser Untersuchung erhoben werden, analysiert.

Demirkaya führt aus, dass die Analyse qualitativer Daten auf der Grundlage eines in Textform aufbereiteten Datenmaterials vorgenommen wird. *Dieser Text legt Zeugnis ab über die Wirklichkeitsdeutungen und –Konstruktionen der Forschungsteilnehmenden.*[186]

---

[181] Aguado in: Aguado/Heine/Schramm 2013:129f.
[182] Mayring, 2015:49
[183] Mayring, 2015:61f.
[184] Mayring 2015:67
[185] Vgl. Settinieri in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:61f.
[186] Demirkaya in: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer 2014:214f.

Mit den Ergebnissen der Befragungen kann gezeigt werden, dass Filmsequenzen im Unterricht einzusetzen einen wesentlichen Impuls für eigenständige Stellungnahmen anbietet.

IV.9 Expertinneninterviews

Am 3. März 2015 wurde ein Leitfadeninterview mit der Kursleiterin des Kurses in der VHS 1050 durchgeführt. Dieses Gespräch wurde im Büro der Autorin geführt.

Auf Wunsch der Trainerin an der VHS 1050 wurde das Interview als Gespräch geführt, mit einem Smartphone in der Gesprächssituation aufgenommen und wortgetreu transkribiert.

Am 10. April 2015 wurde das zweite Expertinneninterview mit der Kurleiterin des Kurses in der VHS 1160 geführt, bei dem derselbe Leitfaden verwendet wurde. Dieses Interview wurde aus zeitlichen Gründen im Anschluss an einen Kursabend durchgeführt, die Antworten der Kursleiterin wurden dabei auf Wunsch der Befragten sofort schriftlich festgehalten. Die Kursleiterin an der VHS 1160 bevorzugte es, direkt auf die mit dem Leitfadeninterview vorbereiteten Fragestellungen zu antworten. Ihre Antworten wurden noch im Beisein der Kursleiterin verschriftlicht.

Beide Expertinnen hielten sich vereinbarungsgemäß während des Unterrichts durch die Autorin und der Bearbeitung der szenischen Aufgabenstellungen durch die LernerInnen bewusst zurück und konzentrierten sich ganz auf ihre Beobachtungen der Kursgruppe, zu der sie spontane Notizen machten, ohne zuvor den Interviewleitfaden gesehen zu haben.

Folgende Fragen wurden für den Interviewleitfaden mit beiden Expertinnen vorbereitet:

Persönliche Erfahrungen:

1. Welche eigenen Erfahrungen verbinden Sie selbst mit ihrem Deutschunterricht als Lernende?
2. Wie haben Sie den Einsatz von Filmen im Unterricht während ihrer eigenen Ausbildungszeit erlebt und wann und wo war das?
3. Welche Erfahrungen verbinden Sie persönlich mit Filmen (nicht nur im Unterricht)?
4. Seit wann unterrichten Sie Deutsch und mit welchen Zielgruppen?
5. Hat sich die Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen in letzter Zeit verändert?
6. Wenn ja, was können Sie beobachten?

7. Haben sich die Ansprüche der KursteilnehmerInnen verändert, seit Sie Deutsch unterrichten?
8. Haben Sie selbst als Lehrerin bisher Filme im Unterricht eingesetzt?

Möglichkeiten von Filmen und Filmsequenzen im DaF/DaZ-Unterricht:

9. Wodurch können Filme den DaF/DaZ-Unterricht Ihrer Meinung nach bereichern?
10. Welchen Vorteil kann es für Sie als Kursleiterin haben, mit Filmen zu arbeiten?
11. Was können Sie zum Einsatz von Filmsequenzen sagen und welche der vorgestellten Methoden finden Sie besonders gut?
12. Was haben Sie während der Kursabende am (Datum) insbesondere bei Ihren KursteilnehmerInnen beobachtet?

Auswirkungen des Einsatzes von Filmen auf die KursteilnehmerInnen:

13. Wie haben sich die Filmsequenzen auf deren Kreativität und Phantasie ausgewirkt?
14. Was ist Ihnen in Bezug auf Spontaneität und der Motivation, sich selbstständig zu äußeren und unvoreingenommen zu sprechen, aufgefallen?
15. Was konnten Sie bezogen auf die Beteiligung am Unterrichtsgeschehen beobachten?
16. Wie wirkt sich der Einsatz von Filmen auf die Konzentration der TeilnehmerInnen aus?
17. Haben Sie den Eindruck, dass Filme zur Empathie-Fähigkeit beitragen können?
18. Welchen Vorteil hat es für die LernerInnen, über die Darstellung von Schauspielern anstatt von sich selbst zu sprechen?
19. Wie beurteilen Sie die thematischen Inputs durch Filme?
20. Wie können Filme die Identifikation mit der deutschen Sprache fördern?

Beiden TrainerInnen wurde der Fragenkatalog jeweils nach allen Unterrichtszyklen erst zur Vorbereitung auf das Interview vorgelegt. Denn die Fragen sollten nicht ihre Beobachtungen beeinflussen, sondern beide ExpertInnen wurden gebeten, ihre Kursgruppe möglichst neutral zu beobachten und sich auch Notizen dazu zu machen. Diese Notizen wurden für eine einleitende Besprechung unmittelbar vor dem Interview herangezogen. Die aus dem Erfahrungshintergrund der Expertinnen hervortretenden Aussagen wurden zu den Lerneraussagen passend aufgenommen oder kontrastiv den Aussagen der LernerInnen gegenübergestellt.

Beide Kursleiterinnen, bestätigen, dass sie zwar von den vorgestellten Methoden überzeugt sind, aber selbst bisher keine Möglichkeit gesehen hatten, Filme entsprechend zu didaktisieren. Auf meine Frage, ob bisher Filme in ihrem Unterricht eingesetzt wurden, erhielt ich die folgende Antwort:

„Nein. Nein leider nicht ahm, ich bin von der Methode schon überzeugt und begeistert also dadurch was ich gesehen hab von dem an dem Abend wo du uns das vorgestellt hast, ahm, aber ich hab die Möglichkeiten bis jetzt nicht gehabt, und ich hab sie nicht verwendet in meinem Unterricht. … An der Uni hab ich das auch nicht gekannt, bzw. dazu gab es keine Seminare zu diesem Thema und von daher kam das auch nie in meinem Unterricht vor.“

IV.10 Antwortkategorien und Aussagen der TeilnehmerInnen

Für die Nachvollziehbarkeit der angeführten LernerInnen-Antworten beziehen sich alle Codierungen für die Zuordnung der einzelnen Aussagen auf: (Fragebogen-Nummer/Tagesdatum/Nummer der Frage am Fragebogen).

IV.10.1 Motivation zum spontanen Sprechen

1: Ermutigen mich Filme, über die darin angesprochenen Themen nachzudenken und meine eigene Meinung dazu zu sagen?

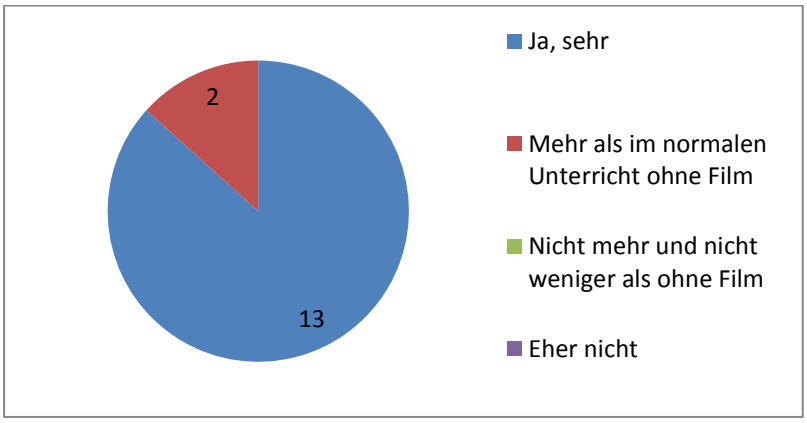

Abbildung 12: grafische Auswertung der Antworten zur oben genannten Frage 1:

- *Ja, ich fühle mich sicher und sage meine Meinung über die Film-Szenen.*
- *Die Film-Szenen machen mich neugierig und es ist sehr spannend. (24/10/2)*
- *Ja, weil ich weiß, wovon ich spreche, weil ich den Film gesehen habe. (14/10/2)*
- *Die Themen sind aus dem Leben genommen, wir haben unsere eigenen, persönlichen Erfahrungen, jeder ist kompetent, seine Meinung zu sagen; man will sich selbst ausdrücken. (2/16/1+2/26/1).*
- *Ich verstehe besser, um was es genau geht.(19/10/1)*
- *Es hat mich motiviert, meine Meinung zu sagen. (19/10/1)*

- *Ich fühle mich sehr kompetent und sicher, weil ich die Film-Szenen angeschaut habe. Es freut mich auch sehr, wenn man die eigene Meinung sagen kann. (25/10/2)*

Insgesamt wurde deutlich, dass die LernerInnen das visuelle Erleben sehr motiviert, ihre Sprache zu entwickeln und aktiv zu gebrauchen. Interessant war auch zu beobachten, dass sich die gewohnte Gruppenstruktur durch die Aufgabenstellungen mit Filmeinsatz im Unterricht veränderte, sodass auch LernerInnen, die sich sonst selten zu Wort melden, ihre Stellungnahmen verteidigten. Das ist auch der Kursleiterin in 1160 aufgefallen:

> „*Bestimmte TeilnehmerInnen haben sich sehr spontan geäußert, auch TN, die sonst eher zurückhaltend sind. Die gute Motivation hat sich daran gezeigt, dass das vorbereitete Material gewissenhaft bearbeitet wurde und es ihnen ein Bedürfnis war, sich darüber zu äußern.*"

Die eindeutige Präferenz, auch über emotionale Themen zu sprechen und spontan empfundene Gefühle zu benennen, die während der Bearbeitung der Aufgabenstellungen anlässlich der gezeigten Filmfrequenzen aufgegriffen wurden, spiegelt sich in den LernerInnen-Antworten ebenfalls wider.

Die Kursleiterin, eine erfahrene Trainerin mit jahrelanger, einschlägiger Praxis, beurteilt die Möglichkeiten von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht aufgrund von Beobachtungen ihrer Kursgruppe so:

> „*Alle haben aktiv mitgearbeitet, sich sowohl bei Gruppenaktivitäten als auch im Plenum aktiv eingebracht. Die TN waren sehr diszipliniert und engagiert. Die TN haben auch Persönliches aus ihrer Lebensgeschichte preisgegeben und es hat das Klima gefördert, auch über eigene Gefühle zu sprechen.*"

IV.10.2 Empathie empfinden, Gefühle ausdrücken

2: Kann ich mich in die Rolle der dargestellten Figuren einfühlen und ihre Reaktionen verstehen, auch wenn sie nichts mit meiner persönlichen Situation zu tun haben?

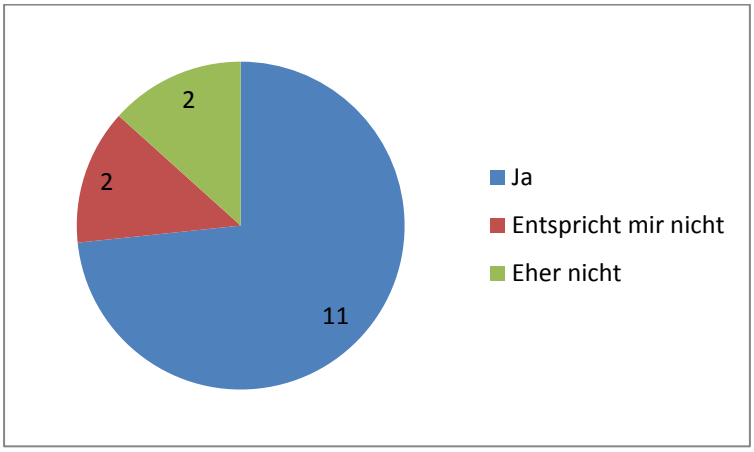

Abbildung 13: grafische Auswertung der Antworten zur oben genannten Frage 2:

- *Man muss sich in die Figur hineinversetzen wenn man analysiert, was passiert ist. (1A/16/3)*
- *Durch Filme kann man tiefer gehen und von seinem eigenen Leben sprechen. (2/16/3)*
- *Ja, weil wir [uns] in den Filmen mit den Situationen konfrontieren, die manchmal sehr traurig aber auch emotional sind, und man hat als Mensch immer eine Reaktion. (26/10/1)*
- *Ich kann jede Person beobachten und ich fühle mich wie diese Person [Figur; Anm.]. Ich verstehe, welche Gefühle die Schauspieler haben. (3/16/3u4)*

Diese Aussagen zeigen, dass durch die Konfrontation mit Geschichten und Figuren emotionale Erfahrungen erlebt werden können, die aufgrund einschlägiger Aufgabenstellungen in der Zielsprache kommuniziert werden. Es scheint eine besondere Leistung von Filmen zu sein, affektive Reaktionen auszulösen, die vermutlich zum großen Teil unbewusst ablaufen, sofern sie nicht explizit thematisiert werden.

Um diese ans Licht des Bewusstseins zu heben und Gefühle als solche in DaF/DaZ kommunizieren zu können, helfen versprachlichte Erfahrungen, die in DaF/DaZ-Kursen gemacht werden können.

Auch die Kursleiterin an der VHS 1050 ist aufgrund ihrer Erfahrung und ihrer Beobachtungen überzeugt davon, dass LernerInnen in Bezug auf Empathie für ihr eigenes Leben profitieren können. Sie sagt auf die Frage, ob Filme helfen können, aufgrund der Identifikation mit SchauspielerInnen einen Perspektivenwechsel vollziehen können:

> *„Ja, das ist bekannt, dass die Filme die Empathiefähigkeit fördern, und dass die Lernenden wahrscheinlich sich selbst mit der Figur identifizieren, vergleichen, ahm, dadurch vielleicht auch ihr eigenes Leben interpretieren, oder durch die Reflexion des Filmes auch ah für sich ah für ihr eigenes Leben etwas gewinnen, also ah..ich denk sehr wohl, dass die Empathiefähigkeit ahm da stark auch ahm in Vordergrund kommt. Ja ."*

Der Gewinn für das eigene Leben im Zusammenhang mit Filmen im Unterricht und der Diskussion über einzelne Figuren oder Empfindungen, die durch Darstellungen hervorgerufen wurden, liegt sicher auf der emotionalen Ebene, dem Kennenlernen und bewussten Thematisieren der eigenen Gefühle (vgl. Kapitel II.12).

Hier werden die explizit im Zusammenhang mit Empathie genannten Aussagen von LernerInnen in Bezug auf die oben angeführte Fragestellung genannt:

- *Ich fühle mich kompetent und qualifiziert, weil ich das von meiner Erfahrung gewusst habe. (3/26/2)*
- *Wir lernen so, die Gefühle und Persönlichkeiten zu beschreiben. (5/16/4)*
- *Mit Filmsequenzen sehe ich mehr, und es ist leichter wie die Figuren zu denken. (7/16/3)*
- *Es ist ja auch ziemlich spannend zu versuchen so zu fühlen, wie die Figuren, die eigentlich ganz anders als ich sind. (10/27/2)*

Aus diesen Aussagen geht hervor, und das zeigten auch die Gespräche in der Kursgruppe im Anschluss an emotional stark besetzte Aufgabenstellungen, bei denen das Thema „Heirat" aus historischer, materieller und interkultureller Perspektive sowie im Hinblick auf gesellschaftliche Rollenbilder diskutiert wurde, dass hier verschiedene Dispositionen von Empfindungen in Bezug auf das dargestellte Umfeld der Figuren betrachtet und besprochen wurden.

Daraufhin wurden diese in Beziehung zu eigenen Erfahrungen, kulturellen Zusammenhängen sowie verschiedener Positionen im Kurs diskutiert. Besonders lehrreich für alle waren die Ausführungen eines 33-jährigen Teilnehmers, der uns aufklärte, wie er die materiellen Voraussetzungen, um heiraten zu können, für Männer im Iran erlebt. Damit wird das Potenzial, auch interkulturell voneinander zu lernen, deutlich.

Durch die vielfältigen Interpretationen der TeilnehmerInnen ergaben sich anlässlich dieser Szene hoch interessante Argumentationen, die zumindest für diesen Moment zuließen, eigene, emotionale Reaktionen zu überdenken.

An diesem Punkt könnte durch weiterführende Gespräche das transkulturelle Potenzial von genannten und in der Gruppe diskutierten Einstellungen erkannt werden.

Damit bleibt ein Sprachenlernen nicht an der Oberfläche der Worte hängen, sondern könnte als bereichernde Dimension wahrgenommen werden, die auch mit der Neustrukturierung von kulturellen Dispositionen und Einstellungen einher gehen kann. Mit entsprechenden Voraussetzungen und sorgfältig vorbereiteten Aufgabenstellungen zu interessanten Filmsequenzen werden Filme als eine deutliche Bereicherung des Sprachenlernens erlebt. Auf die Frage, ob Filme helfen, den Sprachgebrauch zu erweitern, waren die Antworten der LernerInnen ebenfalls eindeutig positiv.

IV.10.3 Fremdsprachliche Kompetenz erleben; Sprachgebrauch erweitern

3: Helfen mir Filme, meinen Sprachgebrauch zu erweitern?

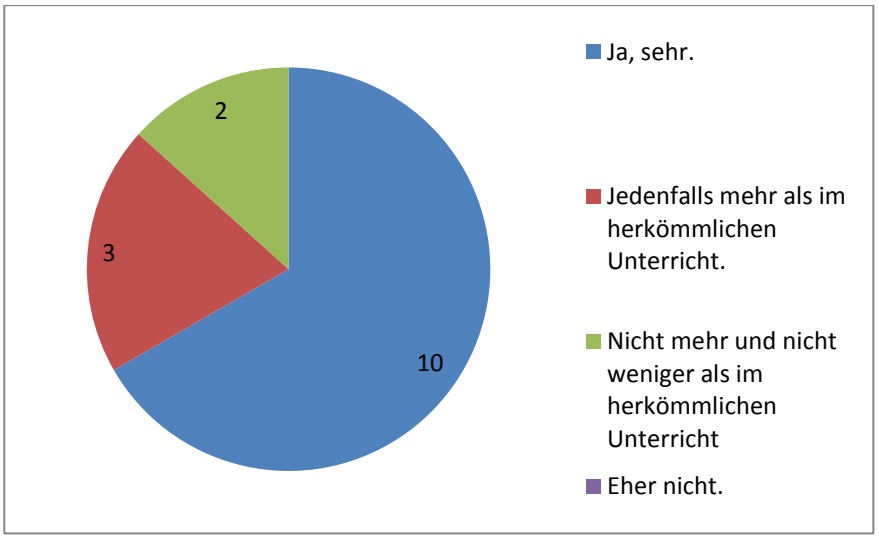

Abbildung 14: grafische Auswertung der Antworten zur oben genannten Frage 3:

Durch spontane Stellungnahmen aufgrund von eigenen, emotionalen Erfahrungen, die ZuseherInnen durch dargestellte Szenen ausmachen können und sich dadurch an ihr eigenes Leben erinnert fühlen, kann das sprachliche Vorwissen der LernerInnen optimal eingebracht werden. Die Kommunikation über eigene Emotionen und Erfahrungen kann individuell ein Gefühl von sprachlicher Kompetenz bewirken.

- *Wir „sehen" die Sprache in Lebenssituationen, dadurch lernen wir den richtigen Gebrauch von Wörtern und Phrasen. (2/26/4)*
- *Ich fühle mich sicher nach dieser Besprechung. Ich kann verschiedene Situationen beobachten und erinnern. (3/16/5)*
- *Ich fühle mich kompetent, weil ich die Szenen verstanden habe und meinen Wortschatz benutzen kann. (1A/26/2)*
- *Jeder sagt was und benutzt Wörter, die ich nicht kenne, so lerne ich neue Wörter. (5/26/5)*

Die Auswirkungen auf das Erlernen der Sprache beobachtete ebenfalls die Kursleiterin an der VHS 1050, deren Beobachtungen zum Spracherwerb besondere Bedeutung beigemessen werden kann, da sie selbst vor ihrer akademischen Karriere in Wien bereits Deutsch als Fremdsprache in Bosnien lernte, bevor Deutsch in Wien zu ihrer Zweitsprache wurde. Sie bemerkt zum Potenzial von Filmsequenzen im Unterricht:

„Mir ist aufgefallen, dass die Teilnehmer sich spontan ahm äußern, und ahm, gerne auch über die Filme reden, und ahm, also wie gesagt, darin liegt für mich das Potenzial vor allem im Sprechen, da werden auch andere Sinne angesprochen, als wenn man mit einem Lehrwerk arbeitet, also durch Sehen erfahre ich viel, erlebe ich viel und bin auch bereit, darüber zu sprechen, meine Meinung zu sagen, mich auszutauschen, und ich glaub, dass das bei den Lernenden sehr gut ankommt.“

Aus so gut wie allen Aussagen treten zwei Gründe für gesteigerte Motivation und Konzentration sowie sprachliches Kompetenzerleben durch Filme im Unterricht hervor; nämlich erstens das visuelle Erleben einer Erzählung bzw. einer Sequenz daraus und das dadurch möglich gewordene Sprechen über das eigene Empfinden; zweitens die Gespräche sowie Aufgabenstellungen in der Gruppe, wo die Autorin die LernerInnen bestmöglich dabei unterstützte, ihr bereits vorhandenes Wissen auszudrücken und deren Argumente in der Gruppe als Thema moderierte.

IV.10.4 Visuelles Erleben und Konzentration in Bezug auf filmische Narration

4: Regt das Lernen mit Filmsequenzen meine Konzentration an?

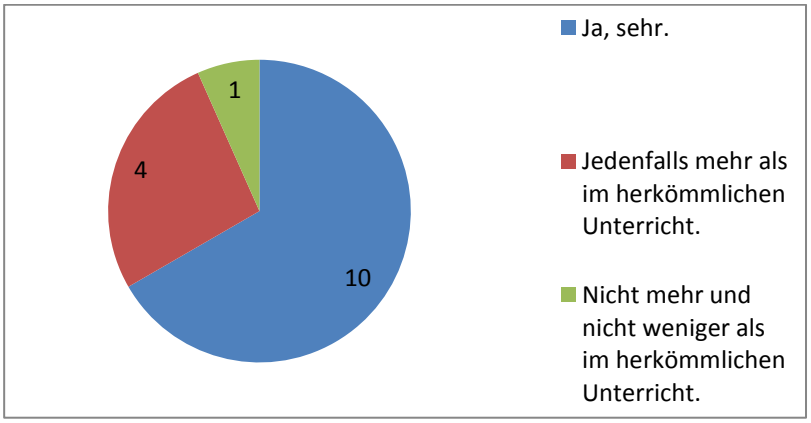

Abbildung 15: grafische Auswertung der Antworten zur oben genannten Frage 4:

Nachfolgende, beispielhafte Aussagen belegen die positive Wirkung der visuellen Darstellung von interessanten, auf die Kursgruppe thematisch abgestimmten Filmsequenzen sowie die auf einen analytischen Blick auf Szenen im Film ausgerichteten szenischen Aufgabenstellungen dazu:

- *Wenn ich den Film sehe muss ich etwas sprechen, weil ich ganz genau sehen kann, was passiert ist, mit Texten ist es schwerer, weil ich nicht alle Wörter verstehe, mit dem Film bekomme ich Mut zu sprechen. (4/16/1)*
- *Ja, weil wenn ich den Film sehe werde ich neugierig und möchte wissen, wie es weiter geht und ich werde mit meinen 5 Sinnen den ganzen Film beobachten. (16/10/1)*

- *Es ist nicht fad. Durch gleichzeitig sehen, hören, diskutieren und Fragen zu beantworten merkt man sich viel und lernt gleichzeitig vieles dazu. (14/10/3)*
- *Es ist sehr unterhaltsam, und obwohl man müde ist, ist es leichter sich auf die Klasse zu konzentrieren. (7/16/1)*

Aus diesen Aussagen geht hervor, dass filmische Darstellungen die Konzentration fördern, indem sie affektive Reaktionen hervorrufen, die von LernerInnen gerne unmittelbar aufgegriffen werden. Über die Zusammenhänge zwischen emotionalem Erleben, fokussierter Konzentration und bewusster Wahrnehmung wird an einer anderen Stelle dieser Arbeit eingegangen.

Weiterführend soll auf die Ausführungen von Jens Eder zur Affektlenkung im Film hingewiesen werden,[187] denn diese führen die intendierten Wirkungen der Filmemacher durch die Strukturiertheit von Filmen und affektive Zuschauerreaktionen zusammen. Entscheidend dabei ist die Problemstellung, Aussagen über die Filmstrukturen mit jenen über Zuschauergefühle zu verbinden.

Vorgeschlagen wird dafür ein Analysemodell aus drei Bausteinen: Erstens einer Systematik der Filmstrukturen, die Erkenntnisse der Filmwissenschaft, Narratologie und Semantik zusammenführt; zweitens einer Systematik der affektiven Reaktionen, die verschiedene Ergebnisse der Emotionsforschung integriert; und drittens einer Systematik von Brückenhypothesen, die mit Hilfe verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen regelhafte Verbindungen zwischen Filmstrukturen und Affekten zu erfassen sucht.[188]

Während die Beschäftigung mit filmischen Mitteln wie etwa Kamerapositionen und Bildkompositionen im Gegenstand bereits gut abgedeckt ist (erster Baustein), werden Erkenntnisse aus Bezugswissenschaften, vor allem aus der Emotions- und Bewusstseinsforschung seltener thematisiert.

Um aber für die TeilnehmerInnen spannende und für deren Spracherwerb gewinnbringende, szenische Aufgabenstellungen mit Filmsequenzen entwickeln zu können, sind Kenntnisse von Darstellungsweisen im Film, dessen Inhalte und Entstehungsbedingungen einerseits sowie von Vorlieben und der sprachlichen Voraussetzung der ZuseherInnen bzw. KursteilnehmerInnen nötig.

Denn nur mit entsprechenden Aufgaben- und Fragestellungen, die zu individuellen, erkenntnisreichen Antworten motivieren, kann ein kommunikatives Klima entstehen, sodass LernerInnen bereit und motiviert sind, im Team produktiv und gemeinsam zu arbeiten, um zu neuen Erkenntnissen zu kommen.

Voraussetzung dafür sind entsprechend anregend gestaltete Lernunterlagen als szenische Aufgabenstellungen, denn damit werden die Lernenden angesprochen. Das unterstreicht auch die Kursleiterin an der VHS 1050, die selbst auch Kunstgeschichte studiert und Theatererfahrungen gemacht hat:

---

[187] Eder, 2005:107 ff.
[188] Eder. 2005:110 ff.

„Ja, .. , also die Unterlagen, die du vorbereitet hast ahm fand ich gut, ahm auch die Art und Weise, wie du den ganzen Abend strukturiert hast, ahm du hast den TN auch die Unterlagen gegeben, wo sie auch an ihrem Wortschatz arbeiten konnten, ahm also auch im Zusammenhang mit dem Film und auch Grammatikübungen, das heißt, jeder konnte was bekommen, und vielleicht was er sich gewünscht hat."

IV.10.5 Teamgefühl und Diskursfähigkeit entwickeln

Folgende Aussagen von TeilnehmerInnen zur Interaktion in der Kursgruppe sowie im kleinen Team bei der Bearbeitung und Präsentation der entwickelten Aufgabenstellungen zeigen, dass sich die TeilnehmerInnen gegenseitig als wesentliche Ressource wahrnehmen. Daher wird mit dieser Arbeit auch auf das Rollenverständnis der Lehrperson eingegangen (vgl. Kapitel II.2 und II.11 sowie III.5.3).

- *Ich kann durch verschiedene Meinungen von anderen Kollegen neue Worte lernen um richtig meine eigene Meinung zu sagen. (1A/26/5)*
- *Jede/r hat seine Meinung, es ist interessant, was die anderen sehen, fühlen, wissen. (2/26/5)*
- *Die Kursgruppe hat eine Situation anders verstanden als ich und die Kursgruppe hat mir erzählt, wie sie die Situation sehen und verstehen. (4/26/5)*
- *Mit dem Film kann ich besser selbstbewusst mitreden. (4/16/5)*
- *Wenn man schon über ein Thema gesprochen hat, kann man leichter darüber plaudern. (5/16/5)*
- *Ich habe mehr Argumente und Ideen, über die ich sprechen kann. (6/16/1)*
- *Es ist besonders, dass man unterschiedliche Leute hört, die Deutsch sprechen. (7/16/1)*

Die Kursleiterin an der VHS 1160 bestätigte aus ihren Beobachtungen, dass Filme zur Meinungsbildung und Diskursbereitschaft beitragen, besonders wenn in unterschiedlichen Sozialformen gearbeitet wird:

„Ja, weil die die Aufgaben individuell und in Kleingruppen bearbeitet wurden, verschiedene Lösungen dazu gefunden wurden, die dann von den anderen TeilnehmerInnen interessiert aufgenommen und besprochen wurden."

Auch die Kursleiterin an der VHS 1050 bringt zum Ausdruck, dass Filme den Unterricht bereichern, wenn sie entsprechend aufbereitet werden:

„Ja, die Themen waren sehr vielfältig, und ich glaube, dass jeder auch ahm etwas zu sagen hatte, genau, jeder konnte mit diesen Themen was anfangen, das waren so grundlegende Themen, wo jeder auch ein bisschen Erfahrung damit gemacht hat. Also ich find die Themen …. also da ging es um die Bildung, wir haben das auch gerade im D-Kurs gemacht und jeder konnte auch daran anknüpfen, ... was ich auch sehr schön fand, und ah, also das Thema Bildung, dann Beziehungen, zwischenmenschliche Beziehungen, …,

man konnte auch aus dem eigenen Leben was erzählen, Vergleiche anstellen, also vergleichen und ähnliche Beispiele finden, also jeder hat dazu was beitragen können. Ja, also wie gesagt, das hat mir auch sehr gut gefallen, dass die Themen sehr unterschiedlich waren."

IV.10.6 Wissen aneignen und Kreativität anregen

Abschließend soll noch gezeigt werden, dass die Aufbereitung von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht neben dem mit der Forschungsfrage fokussierten Mehrwert in Bezug auf Emotionen, Motivation sowie Konzentration und Kommunikation auch als Anregung für sprachliche Kreativität und als interessanter Beitrag zur Landeskunde erlebt wird, wenn die aufbereiteten Sequenzen die Interessen der Lernenden treffen.

Die Beobachtung war, dass Lernende sehr interessiert an landeskundlichem Wissen inklusive aktuellen, in Massenmedien präsentierten Themen sind. Dafür eignet sich der verwendete Film besonders gut, da darin historische Fakten sowie fiktionale Darstellungen präsentiert werden.

Die hier angeführten Aussagen der Lernenden demonstrieren, dass Filme im Unterricht auch einen wertvollen Beitrag bereitstellen, um an theoretische Themen und Inhalte heranzuführen, wie sie beispielsweise für die Absolvierung einer Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung gefordert werden. Inhalte dabei sind beispielsweise Themen wie Bildung, Chancengleichheit, Rollenbilder aber auch Medien; diese sollen im aktuellen, gesellschaftspolitischen Umfeld schriftlich argumentiert werden können.

- *Ich kann mir besser vorstellen, wie es früher war, mit Filmbildern bekomme ich Hintergrundinformationen. (2/16/2)*
- *Ich kann besser über Bildung und Herkunft sprechen, weil ich mehr über Gauß und Humboldt gelernt habe (1A/26/5)*
- *Der Film hat eine alte Geschichte z.B. Österreich vor dem ersten Weltkrieg. (8/26/1)*
- *Filme helfen, die Geschichte zu erinnern und dadurch kann man mehr lernen. (2/16/1).*

Besonders für DaF-LernerInnen, die nicht in Österreich zur Schule gegangen sind, ist historisches Wissen über Österreich in doppelter Hinsicht relevant, und zwar einerseits um aktuelle, in Zeitungen veröffentlichte Artikel für ihr angestrebtes Prüfungsziel entsprechend reflektieren zu können, und andererseits, um an Gesprächen über den aktuellen, medialen Diskurs teilhaben zu können.

Dafür bieten Filme, die Fakten und Fiktion auf unterhaltsame Weise darstellen, kreative Anregungen, um an solches Wissen heranzuführen.

IV.10.7 Regt das Lernen mit Filmen meine Kreativität an?

Es kann bestätigt werden, dass Filme im Unterricht zur Kreativität anregendes Potenzial bieten, wenn sie auf die jeweiligen Bedürfnisse der Kursgruppe abgestimmt sind.

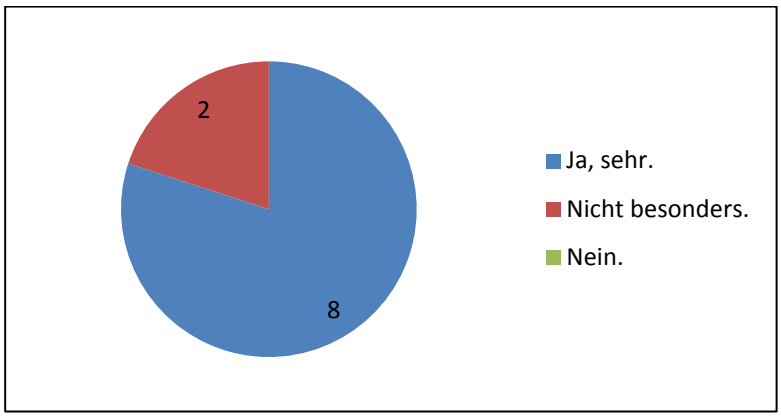

Abbildung 16: grafische Auswertung der Antworten zur oben genannten Frage:

- *Ja, das ist für meine Kreativität besser, weil ich mehr Ideen habe. (3/16/2)*
- *Kreativität ist sehr wichtig in der Klasse; mit Filmsequenzen hat man Zeit, über das Gesehene nachzudenken und zu sprechen, man kann auch über das Bühnenbild, die Kleidung, die Stimme sprechen. (7/16/2)*

Mit dieser Untersuchung kann in Bezug auf Kreativität gezeigt werden, dass dies ein vielschichtiges Thema ist, und es daher es sehr schwierig bleibt, ein einheitliches Verständnis dafür zu schaffen. Dies wäre aber notwendig, um gezielt im DaF/DaZ-Unterricht damit zu arbeiten. Diese Ansicht unterstreicht auch die Antwort der Kursleiterin an der VHS 1050 auf die Frage, ob Filme im Unterricht für die Kreativität der TeilnehmerInnen förderlich sind:

> *„Hmm, also das ist schwer zu sagen, also die Kreativität kann man nicht so messen, dazu kann ich schwer was sagen, aber dass das Potenzial da ist, das ist schon so.“*

Diese Aussage bestätigt auch die Annahme, dass das sogenannte „kreative Potenzial“ von vielen Faktoren abhängt, vor allem aber von den Neigungen der TeilnehmerInnen. Das wurde auch mit der Bearbeitung der szenischen Aufgabenstellungen in Kleingruppen deutlich, wo beispielsweise eine aus künftigen Kindergartenpädagoginnen bestehende Kleingruppe kreative Lösungen mit selbstständig inszenierten, weit über die geforderte Lösung hinausgehenden Rollenspielen darbot, während sich andere mit ausführlichen Dialogen begnügten.

Somit könnte gesagt werden, dass das kreative Potenzial von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht in erster Linie darin liegt, als Trainerin über ein breites Methodenspektrum zu verfügen, um mit diesem den LernerInnen entgegen kommen zu können. Das bestätigte auch die Kursleiterin an der VHS 1050:

„Genau, ja man konnte auch sehr viel herausholen aus den Themen, das hast du auch gemacht und ich fand das ganz gut mit dem silent schauing, wie du das nennst, ahm durch dieses stumme schauen konnten die TN selber ihre Gedanken drüber machen, was passiert gerade in dieser Szene. ..

Vielleicht könnten sie auch Dialoge erfinden und dann eben im zweiten Durchlauf sehen, ob sie richtig oder falsch lagen, und dadurch denke ich, dass ihre Phantasie auch angeregt wurde. Ja, dass man mit der Methode auch viel herausholen kann."

Damit kann behauptet werden, dass Filme im Unterricht zu zeigen allein keine Bereicherung bewirkt, sondern dass es vielmehr darauf ankommt, deren Potenzial auszuschöpfen, methodisch entsprechend aufzubereiten und in Bezug auf die Interessen und Bildungsziele der Lernenden einzusetzen.

IV.11Fazit

LernerInnen beurteilen den Mehrwert durch Spielfilmsequenzen im Unterricht durchwegs positiv; die Ausgangshypothesen können somit in mehrfacher Hinsicht bestätigt werden:

Rund drei Viertel der befragten LernerInnen fühlen sich durch das Lernen mit Filmen sehr motiviert. Betont wurden besonders die Ermutigung zum spontanen Sprechen und die damit verbundene emotionale Anteilnahme an den Figuren.

Empathie wird durch Filmsequenzen eindeutig gefördert. Damit zusammenhängend auch die Möglichkeit, erlebte Gefühle adäquat auszudrücken und persönliche, emotionale Erfahrungen sowie kulturelles Wissen unmittelbar zu kommunizieren, um damit die sprachliche Kompetenzerfahrung für sich selbst sowie die Gruppe zu bereichern.

Die fokussierte Konzentration auf Filmszenen und die gemeinsame Bearbeitung von szenischen Aufgabenstellungen in der Gruppe bietet durch die aktive Beteiligung aller die Gelegenheit, verschiedene Perspektiven einzubringen, anzuhören und dadurch zu lernen, sowie sprachliche Sicherheit zu gewinnen. Abschließend sei noch die Rückmeldung einer Lernenden angeführt:

> „*Die Trainerin gestaltet den Unterricht durch Filme, Diskussionen und Fragebögen interessanter. Ich denke, dass sie sehr viele LehrerInnen auf das Thema aufmerksam machen wird. Dadurch werden die Stunden interessanter und die SchülerInnen entwickeln sich schneller und besser.*"

Diese indirekte Aufforderung ist durchaus berechtigt, weil das Potenzial von Filmen noch nicht adäquat Einzug in die Ausbildung gefunden hat. Das ist umso weniger verständlich, als die gesellschaftliche Relevanz von Medien seit Jahrzehnten einen immer entscheidenderen Anteil am Alltag aller Menschen hat. Zudem ist das Fernsehen die wichtigste politische Informationsquelle der ÖstereicherInnen.[189]

Visuelle Kultur verlangt nach emotionaler Bildung, gerade wenn es um Daten und Fakten geht, denn politische Informationsvermittlung lebt von einem Wechselspiel aus überzeugenden Argumenten und starken Emotionen. [190] Wenn szenischen Aufgaben mit Filmsequenzen dazu motivieren, zu den angesprochenen Themen eine eigene Meinung zu formulieren, durch Teilhabe in der Gruppe neue Perspektiven kennen zu lernen, um so den eigenen Horizont zu erweitern, so können szenische Aufgabenstellungen auch einen Beitrag zur Demokratiebildung leisten.

Denn Demokratie ist ohne Medien ebenso wenig denkbar wie ohne Meinungsfreiheit oder Kritik in Wort und/oder Bild. Ebenso wie eine Sprache müssen Demokratie, Meinungsbildung und Kritikfähigkeit gelernt werden, und zwar ein Leben lang.[191]

Für dieses Lernen sollte bei Bedarf auch in einem Sprachkurs Raum geschaffen werden.

---

[189] Filzmaier:2005 hier wird ein Anteil von 75% angegeben
[190] Ebda.
[191] Vgl. hier Negt:2014 diese These wird in seinem Werk „Der Politische Mensch" ausführlich erörtert.

V LITERATURVERZEICHNIS

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potenziale, Desiderata. In: Aguado/Heine/Schramm: Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung. Edition Peter Lang, Frankfurt am Main / Wien.

Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, UTB-Band Nr. 8451, Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Ballhausen, Thomas / Barberi, Alessandro Hg. (2013): Die Wahrheit des Films. Cinema´s Truth. Österreichische Zeitschrift für Geisteswissenschaften 24/2013/3: Studien Verlag, Innsbruck.

Biechele, Barbara (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsens Verlag, Wien.

Bienk, Alice (2010): Filmsprache. Einführung in die interaktive Filmanalyse. Schüren Verlag, Marburg.

Bierbach, Elisabeth LSI (2009): Richtlinien für die Aufgabenstellungen im Rahmen der Abschlussprüfung der Lehrgänge/Deutsch, Wien.

Boal, Augusto (2013): Theater der Unterdrückten. Edition Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Bökmann, Martin B.F. (2000): Systemtheoretische Grundlagen der Psychosomatik und Psychotherapie. Springer Verlag, Berlin.

Brecht, Bertolt (1997): Schriften 1920 – 1956. Ausgewählte Werke in sechs Bänden; Jubiläumsausgabe zum 100. Geburtstag. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Buck, Detlev (2012): Die Vermessung der Welt. DVD, Edition Filmladen, Wien.

Csíkszentmihályi, Mihaly (2010): Kreativität. Wie Sie das Unmögliche schaffen und Ihre Grenzen überwinden. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

Damasio, Antonio R. (2002): Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. Ullstein Verlag, München.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB Band Nr.8451, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.

Eder, Jens (2014): Die Figur im Film: Grundlagen der Figurenanalyse. Schüren Verlag, Marburg.

Eder, Jens (2005): Affektlenkung im Film. Das Beispiel *Triumph des Willens*. In: Grau, Oliver: Mediale Emotionen. Zur Lenkung von Gefühlen durch Bild und Sound. Fischer TB, Frankfurt am Main.

Fahle, Manfred (2005): Ästhetik als Teilaspekt bei der Synthese menschlicher Wahrnehmung. In: Schnell, Ralf (Hg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. [transcript] Medienumbrüche, Band 12, Bielefeld.

Faistauer, Renate (1997): Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Studien Verlag GmbH, Innsbruck.

Faistauer, Renate (2010): Prinzipien im Sprachunterricht = Prinzipien für die Arbeit mit Filmen im Sprachunterricht?! In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsens Verlag, Wien, S. 33-45.

Fritz, Thomas / Faistauer, Renate (2008): Prinzipien eines Fremdsprachenunterrichts. In: Verband Österreichischer Volkshochschulen (Hg.): Paradigmenwechsel? Sprachenlernen im 21. Jahrhundert. VÖV-Edition Sprachen 2., Wien, S. 125-132.

Fankhauser, Gertrud (1971): Verfremdung als Stilmittel bei Brecht. Elly Huth Verlag, Thübigen, 1971.

Fraas, Claudia (2002): Wissen als kognitives und sozial bestimmtes Phänomen. Zur sprachlichen Manifestation von Bedeutungswissen. In: Pohl, Ings (Hg.): Sprache. System und Tätigkeit. Prozesse der Bedeutungskonstruktionen. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

Freire, Paulo (2007): Unterdrückung und Befreiung. Hg: Bernard, Armin /Kinkelbur, Dieter / Mette, Peter / Oesselmann, Dirk / Schreiner, Peter. Waxmann Verlag, Münster.

Frey, Siegfried (2005): Das Bild vom Andren: Funktionsprinzipien der visuellen Eindrucksbildung. In: In: Schnell, Ralf (Hg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. [transcript] Medienumbrüche, Bd 12, Bielefeld.

Fritsch Eva und Dirk (2010): Filmzugänge. Strukturen und Handhabung. Harlem, Köln.

Fritz, Birgit (2013): Von Revolution zu Autopoiese. Auf den Spuren Augusto Boals ins 21. Jahrhundert. Berliner Schriften zum Theater der Unterdrückten, Band 6. Ibidem-Verlag, Stuttgart.

Geertz; Clifford (1987): Dichte Beschreibung. Beitrag zum Verstehen kultureller Systeme. Suhrkamp Stw 696, Frankfurt/Main.

Gieseke, Wiltrud (2010): Bildungsprozesse in der Fortbildung und Personalentwicklung; Vortrag am 30. November 2010 im Pastoralkolleg Ratzeburg.

Gläser-Zikuda Michaela (2013): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Beltz Verlag, Basel.

Hackenberg, Achim (2004): Filmerstehen als kognitiv-emotionaler Prozess. Zum Instruktionscharakter filmischer Darstellungen und dessen Bedeutung für die Medienrezeptionsforschung. Logos-Verlag, Berlin.

Hahn, Natalia (2015): Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive S. 14f. In: Tina Welke & Renate Faistauer (Hg.): Film im DaF/DaZ - Unterricht. Praesens Verlag, Wien.

Holl, Frank Hg. (2009): Alexander von Humboldt. Es ist ein Treiben in mir. dtv, München.

Kehlmann, Daniel (2005): Die Vermessung der Welt. Rowohlt Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

Kehlmann, Daniel (2010): Die Vermessung der Welt. Vortrag gehalten im Literaturclub Sindelfingen am 21.06.2010.

Leitzke-Ungerer Hg. (2009): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung, ibidem-Verlag, Stuttgart.

Lelord, Francios / André Christophe (2014): Die Macht der Emotionen und wie sie unseren Alltag bestimmen. Piper Verlag GmbH, München.

Lima de Santana, Sergio Ricardo (2010): Filmsemiotik und Sprachunterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsens Verlag, Wien.

Maase, Kaspar (1997): Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1870. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Belz Verlag, Basel.

Miethe, Ingrid (2010): Forschungsethik. In: Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juenta Verlag, Weinheim, S. 927-937.

Negt, Oskar: Vortrag im Rahmen der „Wiener Vorlesungen" am 22.06.2014 in Wien.

Nickel, Gunther Hg. (2008): Daniel Kehlmanns „Die Vermessung der Welt" Materialien, Dokumente, Interpretationen. Rowohlt TB 24725, Reinbeck bei Hamburg.

Palmier, Lean-Pierre (2014): Gefühlte Geschichten. Unentscheidbares Erzählen und emotionales Erleben. Fink Verlag, Paderborn.

Perzy A. (2010): Von der Idee zum Foschungsprojekt. In: Hug, T., Poseschnig, G.: Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth. S. 41-60.

Rosen, Michaela (2013): Beyond Acting. In: ÖVH, Nr. 249, Wien.

Roth, Gerhard (2005): Wahrnehmung: Abbildung oder Konstruktion? In: Schnell, Ralf (Hg.): Wahrnehmung – Kognition – Ästhetik. Neurobiologie und Medienwissenschaften. [transcript] Medienumbrüche, Band 12, Bielefeld.

Ruping, Bernd (1993): Paulo Freires „Pädagogik der Unterdrückten" In: Ruping (Hrsg.): Gebraucht das Theater. Die Vorschläge Augusto Boals. Erfahrungen, Varianten, Kritik. Schriftenreihe Kulturelle Jugendbildung Bd. 17, LIT Verlag, Münster.

Schart, Michael (2001): Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen Lehren und Lernen. Narr. Thübingen.

Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri/Demirkaya/Feldmeier/Gültekin-Karakoc / Riemer (Hg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB Band Nr.8451, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn,

Schewe, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! In: Küppers, Schmidt, Walter: Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven. www.diesterweg.de, J. Klinkhardt Verlagsbuchhandlung, Braunschweig.

Schmidt, Andrea (2007): Die Rolle der Erwerbsarbeit im Identitätsbildungsprozess von MigrantInnen. Dipl. Arbeit, Universität Wien.

Schmid, Georg (2013): Observation und Objektivität. Was kann an einem Fiktionsfilm „faktisch" sein? In: Ballhausen, Thomas / Barberi, Alessandro Hg.: Die Wahrheit des Films. Cinema´s Truth. Österreichische Zeitschrift für Geisteswissenschaften 24/2013/3 Studien Verlag, Innsbruck.

Schmidt-Dengler, Wendelin (2005): Zwei tote Indianer im Gepäck. Die "Doppelbiografie" zweier "Popstars" der Wissenschaft, mit Anekdoten gewürzt: Daniel Kehlmanns Roman "Die Vermessung der Welt" - über den Mathematiker C.F. Gauß und den Forschungsreisenden Alexander von Humboldt. In: Die Presse, Spectrum Literatur, 24.09.2005.

Schöps, Doris (2015): Filmische Rollen- und Figurenanalyse und ihr Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Praesens Verlag, Wien.

Settinieri / Demirkaya / Feldmeier / Gültekin-Karakoc / Riemer (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. UTB Band Nr. 8451, Ferdinand Schöningh Verlag, Paderborn.

Schwarz-Friesel, Monika (2013): Sprache und Emotion. Thübingen: A. Francke Verlag, UTB Band Nr. 2939, Basel.

Schmerheim, Philipp (2014): Cinematic interfaces. Film theory after new media. In: New Review of Film and Television Studies, S 22-22, Routledge, London**.**

Springsits, Birgit (2013): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: Ö-DaF-Mitteilungen. Sonderheft zur IDT 2013, Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.

Staiger, Michael (2010): Literaturverfilmungen im Deutschunterricht. Verlag Oldenbourg, München.

Stein, Julia (2008): "Germans and humor in the same book." Die internationale Rezeption der "Vermessung der Welt" In: Nickel, Gunther Hg.: Daniel Kehlmanns „Die

Vermessung der Welt“ Materialien, Dokumente, Interpretationen. Rowohlt tb Verlag, Reinbeck bei Hamburg.

Surkamp, Carola (2009): Literaturverfilmungen im Unterricht: Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik. In: Leitzke-Ungerer Eva (Hg.): Film im Fremdsprachenunterricht, ibidem-Verlag, Stuttgart.

Tschudinowa, Elena (2010): Der Einsatz von Spielfilmen im studienbegleitenden Unterricht. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsens Verlag, Wien.

Watzlawick, Paul (1988): Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. Serie Piper, München, Zürich.

Winter, Rainer (2010): Der produktive Zuschauer. Medienaneignung als kultureller und ästhetischer Prozess. Herbert von Halem Verlag, Köln.

Winter, Rainer (1997): Cultural Studies als kritische Medienanalyse: Vom „encoding/decoding“-Modell zur kritischen Diskursanalyse. In: Hepp, Andreas: Kultur – Medien – Macht: Cultural Studies und Medienanalyse. Westdeutscher Verlag GmbH, Opladen.

Weber, Till (2010): Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.): Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Präsens Verlag, Wien.

Welke, Tina (2011): Film als Erzählung – Filmisches Erzählen. Formen und Möglichkeiten audio-visuellen Erzählens. In: ÖDaF-Mitteilungen 2/2011, S. 61-75.

Welke, Tina (2012): Zwischen Phantasie und Wirklichkeit. Zur Arbeit mit fiktionalen Filmen im DaF/DaZ-Unterricht. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2012, S. 36-44.

Welke, Tina (2013): Haben Sie den gesehen? Film – Filmbildung und Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Ö-DaF-Mitteilungen. Sonderheft zur IDT 2013, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 48-60.

Zeyringer, Klaus (2008): Vermessen. Zur deutschsprachigen Rezeption der „Vermessung der Welt“. In: Nickel, Gunther (Hg.): Daniel Kehlmanns „Die Vermessung der Welt“ Materialien, Dokumente, Interpretationen. Rowohlt TB 24725, Reinbeck bei Hamburg.

Online-Quellen:

Didaktisierung für Schulen:

Kino macht Schule: (http://www.kinomachtschule.at/data/vermessungderwelt.pdf) 04.03.2015

Grundsatz zur Medienerziehung des BMBF:

http://www.mediamanual.at/mediamanual/leitfaden/medienerziehung/modell/index lt. Zugriff: 30.06.2014

Bollinger-Salzmann, Heinz: Einführung in das Self-Efficiency-Konzept. Universität Bern, 20.08.2015: http://www.invo.at/downloads/wissen-theorie/bollinger-salzmann/view lt. Zugriff 30.09.2015

Bühl, Walter Ludwig: Grenzen der Autopoiese. E-Journal www.vordenker.de ISSN 1619-9324, Copyright 2004. http://www.vordenker.de/buehl/wlb_grenzen-autopoiesis.pdf vom 05.02.2015

Filzmaier, Peter (2005): Politische Bildung in der Mediengesellschaft. Vortrag auf der Konferenz für Demokratiebildung in Europa am 28./29. April 2005 in Wien. Abstract: www.demokratiezenztum.org lt. Zugriff 10.01.2016.

Stangl, Werner: Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Braunschweig: Friedrich Viehweg & Sohn, 1989. Link: http://lexikon.stangl.eu/2312/autopoiese/ lt. Zugriff 05.03.2015.

Steger, Martin: http://homepage.univie.ac.at/martin.steger/Handout_k.pdf lt. Zugriff 03.02.2015

Winter, Rainer: Cultural Studies und kritische Pädagogik. In: Medienpädagogik 2004, www.medienpaed.com lt. Zugriff: 30.04.2014

Bundeszentrale für politische Bildung Deutschlands: http://www.bpb.de/lernen/projekte/151626/filmbildung-in-der-kulturellen-bildung lt. Zugriff 20.12.2015

Zeitungsartikel, Interviews und Rezensionen zum Film:

Ette, Otmar: Alexander von Humboldt in Daniel Kehlmanns Welt. In: der Standard, Wien, 29.10.2012. lt. Zugriff 30.12. 2015.

Füchtjohann, Jan: Um die Erkenntnis herum. In: Süddeutsche.de, 24.10.2012. lt. Zugriff 30.12. 2015.

Glaubrecht, Matthias: Darwins revolutionäres Weltbild. In: Der Tagesspiegel, 30.12.2008. lt. Zugriff 30.12. 2015.

Pilarczyk, Hannah: Dünne Story, deftige Bilder. In: Spiegel Online, 22.10.2012. lt. Zugriff 30.12. 2015.

Schmidt, Thomas: Schlechter Gelehrtensex. In: Zeit online Film, 25.10.2012 lt. Zugriff 30.12. 2015.

Soboczynski, Adam: Die Vermessung der Welt. In: Zeit online, Literatur, 23.12.2005. lt. Zugriff 30.12. 2015.

Tv digital: http://www.tvdigital.de/magazin/interviews/bestsellerautor-daniel-kehlmann-im-interview vom 25.10.2012 / lt. Zugriff 17.12.2015

FAZ Feuilleton vom 30.03.2007 http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/die-vermessung-der-welt-wie-die-welt-auf-den-bestseller-reagiert / lt. Zugriff 17.12.2015

ABSTRACT

Das Anliegen dieser Arbeit ist es, den Mehrwert durch die Verwendung von Spielfilmsequenzen im DaF/DaZ Unterricht aus der Sicht von Lernenden zu untersuchen und diese Ergebnisse darzustellen. Für die Beurteilung wurden insgesamt 50 Fragebögen von LernerInnen in je einer DaF- und einer DaZ- Lerndengruppe schriftlich erhoben und qualitativ ausgewertet. Ergänzend dazu wurden zwei Expertinnen-Interviews mit deren Trainerinnen geführt. Damit konnte im Kontext dieser Arbeit belegt werden, dass Lernen mit Spielfilmsequenzen die Konzentration steigert, Kreativität beflügelt und zum spontanen Sprechen motiviert. Durch die Identifikation mit den dargestellten Figuren und Szenen wird Empathie gefördert und die eigenständige Meinungsbildung unterstützt. Bereichernd dafür sind Dialoge auf gleicher Augenhöhe und visuell, emotional wie ästhetisch ansprechende Filmszenen, die im Kurs diskutiert, gespielt und beschrieben werden. Als geeignetes Filmbeispiel dafür wird „Die Vermessung der Welt" (2012) verwendet. Für die zielgruppengerechte Vorbereitung des Unterrichts werden szenische Aufgabenstellungen erstellt, wofür Kenntnisse aus Film- Medien- und Kommunikationswissenschaft vorteilhaft sind, um mit der Sprachfertigkeit auch Filmbildung und Medienkompetenz anzuregen.

"Make it a little bit more!" Students of German as a foreign or second language evaluate the emotional and communication benefits of using feature films as learning tools.

This paper examines the added value of using filmed sequences in teaching German as a foreign or second language. The field work was carried out by administering 50 questionnaires to students in these courses and 2 interviews with teachers. Results show that the use of film sequences increases concentration, stimulates creativity and encourages spontaneous participation. The identification with the characters pictured favours empathy and the formation of students' own opinions. The discussion of visually, emotionally and aesthetically stimulating scenes is an enriching activity. Therefore „*Measuring the World*" (2012) is used, as the suitable sample film. For a thorough preparation of lessons for different target groups a basic familiarity with film and media studies as well as communication studies are useful competencies in order to stimulate students' knowledge of films and media in addition to linguistic ability.