



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die Österreichische Kurzfilmschau – die österreichische
(Kurz-)Filmszene am Puls der Zeit“

verfasst von / submitted by

Mirjam Länger, BEd.

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

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 190 333 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Prof. Mag.^a Dr.^a Renate Faistauer

Danksagung

Zu Beginn möchte ich mich auf diesem Wege bei meiner Betreuerin Frau Dr.^a Renate Faistauer für ihr Engagement, ihre Fürsorglichkeit und ihre zahlreichen Hilfestellungen bedanken. Danke, dass Sie mich auf diesem Abschnitt begleitet und mich in jeder Situation unterstützt haben. Diese Zeit wird mir sehr positiv in Erinnerung bleiben.

Weiters bedanke ich mich bei Frau Sonja Reiser-Weinzettl (BMEIA), Frau Barbara Lindner (Akademie des Österreichischen Films) und Herrn Clemens Tonsern (DaF-Experte). Durch die TeilnehmerInnen an der empirischen Studie wurde die Realisierung dieser Arbeit erst möglich. Danke, dass Sie sich mehrmals Zeit genommen haben und mich bei meiner Arbeit unterstützt haben.

Großer Dank gilt auch meiner Familie, die mich zeitökonomisch unterstützt und in mehrfacher Hinsicht entlastet hat. Insbesondere bedanke ich mich bei meinem Mann, meinen Eltern und bei meinen Schwiegereltern, die mich stets ermutigt und motiviert haben, diesen Weg bis zum Ende zu gehen!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
I THEORETISCHER TEIL	4
1 Der Kurzfilm – ein Grenzgänger zwischen Profi- und Amateurfilm	4
1.1 Definition „Kurzfilm“	4
1.2 Zur Filmgeschichte des Kurzfilms	5
1.3 Zu den Gattungen des Kurzfilms	7
1.4 Auswirkungen der kurzen Spieldauer auf die Narration	9
1.4.1 Die Kürze	9
1.4.2 Das Handlungsgerüst bei narrativen Kurzfilmen	11
1.4.3 Erzählperspektive	11
1.4.4 Erzählzeit – erzählte Zeit	12
1.4.5 Figuren	12
1.4.6 Das Thema	13
1.5 Zusammenfassung	14
2 Zum Einsatz des Kurzfilmes im DaF/DaZ-Unterricht	17
2.1 Filmdidaktik	17
2.1.1 Die geschichtliche Entwicklung der Filmdidaktik	17
2.1.2 Das Potenzial des Filmeinsatzes im DaF/DaZ-Unterricht	19
2.1.3 Vom Hör- und Seh-Verstehen zum Hör-Seh-Verstehen – der 5. Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht	24
2.1.4 Filmkompetenz	28
2.1.5 Zum Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht	35
2.2 Vorteile des Kurzfilms für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht	42
2.3 Kritikpunkte gegen den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht	46
2.4 Zusammenfassung	50
II EMPIRISCHER TEIL	58
3 Die empirische Forschung	58
3.1 Forschungsgegenstand	58
3.2 Forschungsfragen	59
3.3 Forschungsdesign	59
3.4 Gütekriterien	61
3.5 Ethische Überlegungen	62

3.6	Datenerhebung.....	63
3.6.1	TeilnehmerInnen.....	63
3.6.2	Forschungsinstrument.....	64
3.6.3	Erhebungskontext.....	65
3.6.4	Datenaufbereitung.....	65
3.7	Datenanalyse.....	66
3.7.1	Eingesetzte Verfahren zur Datenanalyse.....	66
3.7.2	Analyseergebnisse.....	68
3.7.3	Schlussfolgerungen der Datenanalyse.....	73
3.8	Zusammenfassung.....	76
	Analyseergebnisse.....	78
4	Conclusio.....	80
5	Literaturverzeichnis.....	83
6	Anhang.....	88

Einleitung

Seit geraumer Zeit erlebt der Film ein „Revival“ als authentisches Unterrichtsmedium, das zur Sprach- und Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht eingesetzt wird. BIECHELE (2008, 106) spricht sogar von einer „(...) Renaissance filmischer Textsorten (...)“. Doch auch wenn der Film den Weg in den Unterricht wieder zurückfindet, wird dennoch eine bestimmte Gattung bis heute außen vor gelassen: Der Kurzfilm. Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit dem Medium Kurzfilm und wie sich dieser in den DaF/DaZ-Unterricht integrieren lässt. Hauptintention dieser Arbeit ist es, das Image des Kurzfilms aufzubessern und seinen Weg in die Unterrichtszimmer zu ebnet, da sein enormes Potenzial auf vielfältige Art auf allen Niveaustufen genutzt werden kann. Bis dato gibt es an der Universität Wien kaum wissenschaftliche Publikationen in Form von Diplom- oder Masterarbeiten, die sich mit dem Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen¹. Dies stellt nicht nur im DaF/DaZ-Unterricht, sondern zur Gänze für den Fremdsprachenunterricht, eine große didaktische Lücke dar.

Das erste Kapitel des ersten Hauptteils bietet einen Einstieg in das Thema, indem auf das Medium „Kurzfilm“ eingegangen wird. Zu Beginn wird der Kurzfilm definiert (vgl. dazu Kapitel 1.1), denn er ist nicht als eine Gattung oder als eine Subkategorie des Langfilms zu verstehen. Er ist aber auch nicht das Gegenteil des Langfilms. Der Langfilm entspricht den Standards und den Konventionen des heutigen Mainstreamkinos. Der Kurzfilm bietet eine Sichtweise außerhalb dieses reduzierten Begriffs, denn er eröffnet einen Zugang zu einem Reichtum an Stoffen und Themen, die ein breites Repertoire für verschiedene Zielgruppen bieten. Seine unterschiedliche Produktion, die sich von individuellen Künstlerateliers über professionelle Filmschulen erstreckt, und Rezeption unterstreichen die bemerkenswerte hybride Vielfalt des Kurzfilms, die sich auch in seinen Gattungen niederschlägt (vgl. WOLF: 2006, 5). Grundsätzlich wird zwischen narrativem Kurzspielfilm, Experimentalfilm, Animationsfilm, Dokumentarfilm, Bildungsfilm, Industriefilm, Werbefilm, Musikfilm und Found-footage unterschieden. Dennoch können die unterschiedlichen Gattungen nicht in ein steifes Raster mit Zuordnungskriterien eingeteilt werden. Im Vordergrund steht vielmehr ein Ordnungsgedanke, da die Gattungen immer wieder im Wandel sind und somit eine dauerhafte Definition nicht möglich ist (vgl. HEINRICHS: 1998, 136 f.) (vgl. dazu Kapitel 1.3).

¹ Eine Arbeit beschäftigt sich mit dem Einsatz von Kurzfilmen im Spanischunterricht. [KINDA-KEREKES, IBOLYA (2009): Ein Plädoyer für den Einsatz von Kurzspielfilmen im Spanischunterricht. Wien.]. Anzumerken ist aber, dass sich diese Arbeit lediglich mit narrativen Kurzspielfilmen auseinandersetzt.

Das zweite Kapitel, das den zweiten Teil des ersten Hauptteils bildet, geht auf den Einsatz des Kurzfilms im DaF/DaZ-Unterricht ein. Die Filmdidaktik ist eine vergleichsweise junge Teildisziplin im Fremdsprachenunterricht, auch wenn bereits 1913 der erste wissenschaftliche Artikel zum Einsatz des Films im Unterricht publiziert wurde (vgl. THALER: 2010, 142) und die viel zitierte Inge Schwertdfeger 1989 die Anerkennung des Hör-Seh-Verstehens als fünfte Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht forderte. Lange Zeit wurde der Filmeinsatz auf die Anwendung von Literaturverfilmungen (als Werker Ergänzung) oder lediglich als Bonus für das Ende der Lektüre beschränkt. Doch dieser Ansatz ist, wie durch zahlreiche Publikationen bekannt ist, schon lange nicht mehr zeitgemäß (vgl. dazu Kapitel 2.1.1). Durch den Einsatz von Filmen entsteht ein neues didaktisches Feld mit neuen Zielen, das effektiv genutzt werden kann. Abgesehen von der Entwicklung einer Medien- und Filmkompetenz und der Schulung des Hör-Seh-Verstehens, wird die interkulturelle Kompetenz der Lernenden gefördert, Landes- und Kulturkunde wird vermittelt und durch eine Methodenvariation werden die Lernenden zum autonomen Lernen herangeführt. Durch das affektive Potenzial des Films wird ein nachhaltiges Lernen erreicht und der Filmeinsatz knüpft an die Sehgewohnheiten der Lernenden an. Weiters bietet der Film einen direkten Kontakt mit der Zielsprache und die Lernenden können mit unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache konfrontiert werden (vgl. dazu unter anderem WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2010, 240) (vgl. dazu Kapitel 2.1.2, 2.1.3 und 2.1.4). Aber speziell der Kurzfilm, der bis jetzt außen vor gelassen wurde, eignet sich nicht nur durch seine äußere Kürze zum Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht. Durch die innere Kürze entstehen Leerstellen, die als Schreib- und Sprechansätze genutzt werden können. Außerdem kann er im Unterricht auf allen Niveaustufen zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens zum Einsatz kommen. Kurzfilme sind manchmal dialogarm und eignen sich daher auch schon für niedrigere Niveaustufen. Seine vielfältigen Gattungen ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess, denn seine experimentellen und innovativen Darstellungsformen erhöhen die Aufmerksamkeit der Lernenden (vgl. dazu beispielsweise ABRAHAM: 2013, 8f.). Dies zeugt von der Notwendigkeit von dessen Verwendung (vgl. dazu Kapitel 2.2).

Das dritte Kapitel, das den zweiten Hauptteil der Diplomarbeit bildet, setzt sich mit dem empirischen Teil der Arbeit auseinander. Untersuchungsgegenstand ist die „Österreichische Kurzfilmschau“, ein Projekt, das in Kooperation des Bundesministeriums für Integration und Äußeres und der Akademie des Österreichischen Films ins Leben gerufen wurden. Die Akademie des Österreichischen Films nominiert jährlich 15 bis 20 Filme für den Filmpreis der Kategorie „Bester Kurzfilm“. Diese Longlist, oder das Best-of der österreichischen Kurzfilmszene, tourt ein Jahr lang international und wird so an unterschiedlichen Destinationen präsent-

tiert. Die Austragungsorte erstrecken sich von Kulturforen und Botschaften über Österreichbibliotheken bis hin zu Germanistik-Instituten an Universtäten.

Als Forschungszugang wird die qualitative Forschung gewählt, wobei als Forschungsinstrument ein ExpertInneninterview eingesetzt wird. Drei unterschiedliche TeilnehmerInnen werden zu diesem Projekt mit verschiedenen, individuell erstellten Interviewleitfäden befragt um ein kaleidoskopartiges Bild zu erschließen. Frau Sonja Reiser-Weinzettl, die für das Projekt seitens des BMEIAS zuständig ist, Frau Barbara Lindner, Ansprechpartnerin von der Akademie des Österreichischen Films für die „Österreichische Kurzfilmschau“, und Herr Clemens Tonsern, ein DaF/DaZ-Experte und Lektor an der Universität in Pilsen, der vor Ort mit Lernenden an der Filmpräsentation teil nahm, bilden die TeilnehmerInnengruppe. Folgende Forschungsfrage liegt der empirischen Forschung zu Grunde:

- Welche Aufgaben werden den Kurzfilmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ bei der Projektrealisierung zugeschrieben?

Weitere Detailfragen werden ebenfalls fokussiert: Worin liegt die Besonderheit von diesem Projekt? Welchen Beitrag leistet dieses Projekt zur Aufwertung des Kurzfilms im DaF-Unterricht?

Die Datenerhebung, die TeilnehmerInnen, das Forschungsinstrument und die Datenaufbereitung, werden transparent dargestellt. Die Auswahl der UntersuchungsteilnehmerInnen wird begründet und die Methodenauswahl sowie die Entstehung des Instruments werden verschriftlicht. Im Anschluss wird auf die Datenaufbereitung und das dazu verwendete Programm eingegangen. Die Datenanalyse erfolgt nach der qualitativen Inhaltanalyse, bei der der strukturierte Zugang gewählt wird. Die Verschriftlichung der Analyseergebnisse dient einerseits zur Projektbeschreibung, andererseits soll sie auch (wenn möglich) die Forschungsfragen beantworten und aufzeigen, inwiefern die „Österreichische Kurzfilmschau“ zur Aufwertung des Kurzfilms beiträgt und welche Auswirkungen dies auf den DaF-Unterricht hat.

I THEORETISCHER TEIL

1 Der Kurzfilm – ein Grenzgänger zwischen Profi- und Amateurfilm

Das folgende Kapitel dient zur Einführung in den „Kurzfilm“. Zu Beginn wird auf den Begriff „Kurzfilm“ eingegangen. Verschiedene Definitionsansätze werden miteinander verbunden, um den Begriff einzugrenzen und seine Vielschichtigkeit darzustellen. Weiters wird versucht die Filmgeschichte des Mediums zu rekonstruieren, denn der Kurzfilm wurde lange Zeit medien- und kulturwissenschaftlich vernachlässigt. Anschließend werden die unterschiedlichen Gattungen des Kurzfilms erläutert und es wird erklärt, warum sich dieser Aspekt als schwierig erweist. Zum Schluss wird auf die Bedeutung der Kürze für die Narration eingegangen und welche Auswirkungen sie auf Aspekte, wie Handlungsgerüst, Erzählperspektive, Zeit und Charaktere hat.

1.1 Definition „Kurzfilm“

Der Kurzfilm ist ein Medium, dem fiktionale Texte mit konventionellen Erzählmustern unterliegen. Er ist nicht als Mini-Langfilm einzuordnen, sondern er verfügt über eigene Möglichkeiten und Besonderheiten (vgl. WELKE: 2007, 1). Dieser Ansatz von Welke deutet schon daraufhin, dass der Kurzfilm nicht als Gattung oder als Unterkategorie des Langfilms angesehen werden kann. Ein Kurzfilm ist aber auch nicht als das Gegenteil eines Langfilms zu definieren. Daher ist die Länge, konkret gemeint die Spieldauer, nicht als präzises Definitionskriterium anzusehen. Ein Langfilm entspricht den Standards des heutigen Mainstreamkinos – dem „echten Kino“. Hier gelten filmsprachliche Konventionen sowie inhaltliche und technische Standards. Dazu zählen beispielsweise das filmwirtschaftliche Produktionswesen und das Marketing (der Vertrieb). Diese Gegebenheiten entsprechen aber nicht dem Kurzfilm. Der Kurzfilm ist eine Sichtweise über oder außerhalb dieses reduzierten Begriffs. Er überlebt abseits des Mainstreamkinos. Die Kürze der Spieldauer des Kurzfilms stellt keine spezifische Qualität dar, sondern ist ein produktions-ökonomisches Unterscheidungsmerkmal, das zu einer künstlerischen Gestaltungsfreiheit führt (vgl. WOLF: 2006, 5). Die „(...) ökonomische Unabhängigkeit schafft Spielraum für Experimente und Innovationen. Das ist die Stärke des Kurzfilms“ (ebd., 5). Fast jede filmästhetische Erneuerung oder technische Innovation wurde mittels Kurzfilm erfunden und erprobt. Dazu zählt beispielsweise die Digitalisierung der Kinos mittels Software, digitaler Formate und digitaler Distribution (vgl. ebd. 5). Anzumerken

ist auch, dass der Kurzfilm immer ein Originärprodukt darstellt. Trailer, Sekundärprodukte, wie beispielsweise die Zusammenfassung eines Langfilms, oder die Umsetzung lyrischer Texte werden nicht als Kurzfilm definiert. Die Filmemacher von Kurzfilmen improvisieren oder experimentieren. Dies ist häufig auf das geringe verfügbare Budget der Filmemacher zurückzuführen, denn viele Kurzfilme gelten als die Visitenkarte junger Filmemacher (vgl. ABRAHAM: 2013, 4). Dies ist aber nur die eine Seite des Kurzfilms, denn er kann weitaus mehr. Er ist ein Medium des professionellen Arbeitens, reich an formaler Vielfalt und Aktualität. Der Kurzfilm eröffnet den Zugang zu einem Reichtum an Stoffen und Themen und bietet ein breites Repertoire für unterschiedliche Zielgruppen. Die Produktion beschränkt sich bei weitem nicht mehr auf den privaten Bereich, sondern erstreckt sich von Filmschulen über Hightech-Produktionsstudios bis zu individuellen (oder auch kollektiven) Künstlerateliers. So vielfältig wie die Produktion ist auch die Rezeption: im Kino oder Internet als Flashanimation, als Kunstwerk in Museen oder Ausstellungen, auf Filmfestivals, am Mobiltelefon als Micromovie oder auch im Fernsehen bei auserwählten Sendern. Aber auch als seriöses Unterrichtsobjekt oder als Diskussionsstoff kommt der Kurzfilm zum Einsatz (vgl. WOLF: 2006, 6).

Auch wenn, wie vorangehend erwähnt, die Spieldauer nicht als präzises Definitionskriterium herangezogen werden kann, stellt sich dennoch die Frage, ab welcher Länge ein Film als Kurzfilm gilt. Hier sind unterschiedliche Zeitgrenzen als Einstufungskriterium zu finden. HEINRICH (1998, 28) meint, dass es keine allgemeingültige Zeitgrenze für die Dauer von Kurzfilmen gäbe. Dennoch legt sie sich bei einer Spieldauer unter 60 Minuten fest. Filme mit einer Länge von 30 bis 60 Minuten werden als mittellange Filme eingestuft, denn aufgrund dieser Dauer eröffnen sich andere Möglichkeiten für narrative und dramaturgische Formen. 15 Minuten beträgt die nächste Zeitgrenze, da in dieser Form der Filminhalt äußerst komprimiert auf den Punkt gebracht wird. WOLF (2006, 7) setzt die Zeitgrenze zur Einstufung als Kurzfilm bei 45 Minuten an. Kurzfilme, die über 30 Minuten dauern, werden eher selten produziert, weil die Filmemacher dann meistens zu einer Langfilmproduktion übergehen.

1.2 Zur Filmgeschichte des Kurzfilms

Eine fundierte Filmgeschichte des Kurzfilms zu ergründen erweist sich als schwierig. ABRAHAM (2013, 4) zufolge wurde der Kurzfilm medien- und kulturwissenschaftlich lange vernachlässigt, weil der Kurzfilm bislang einen Nischenplatz eingenommen hatte. HEINRICH (1998, 3 f.) schreibt, dass in abgedruckten Filmgeschichten der Kurzfilm nicht einmal im Index erwähnt wird, obwohl Kurzfilm und Langfilm den gleichen historischen Ursprung haben. Der Kurzfilm ist mit dem Beginn der Filmgeschichte gleichzusetzen, denn die Filme waren

aufgrund technischer Begrenztheit kürzer. Mit einem durchschnittlichen temporären Spielrahmen von zehn Minuten war somit auch der Inhalt der Filme begrenzt. Dennoch wurde der Aspekt der Kürze dem Kurzfilm erst später als wichtiges Kriterium zugesprochen. Der Kurzfilm bildet, kurz gesagt, den Einstieg in die Filmgeschichte.

Als primäre Funktion wurde dem Film die Unterhaltung zugeschrieben. Mit Wandervorstellungen in Städten wurden die Filme dem Publikum präsentiert. Erst später weckte der Film wirtschaftliche Interessen. Es begann die Produktion und der Vertrieb von Filmen sowie der Bau von großen Kinos und Nickelodeons. Aufgrund technischer Erneuerungen konnte der Langfilm produziert werden. Dies bedeutete nicht das Ende des Kurzfilms, aber seine Rolle wurde verändert: Er wurde zum Vorfilm im Kino (vor dem Langfilm). Weiters wurde der Kurzfilm zum Übungsfeld von Filmemachern und Schauspielern und zum Talent-Testgebiet von Studios umfunktioniert. Die Kurzfilmproduktion gewährte eine gewisse Freiheit der konventionellen Erwartungen und bot somit einen sehr kreativen Arbeitsplatz für Filmemacher, die dabei experimentieren und Ideen ausprobieren konnten. Das Potential für Kreativität ergab sich aus der Kürze des Films. Diese Aspekte werden dem Kurzfilm auch heute noch zugesprochen (vgl. HEINRICH: 1998, 5 f.).

In den 1920/30 Jahren wurde dem Medium „Film“ ein großes künstlerisches Potential in künstlerisch-experimenteller Form zugeschrieben. In England und Frankreich war diese experimentelle Form sehr stark vertreten. Auch andere Kunstbewegungen, wie beispielsweise die Malerei, nahm Einfluss auf die Filmproduktion. Das Paradebeispiel für diesen historischen Abschnitt ist „Un Chien Andalou“ (1929) von Salvador Dalí² und Luis Buñuel³. Dieser surrealistische Kurzfilm trägt starken symbolischen Charakter aufgrund seiner zusammenhangslosen Darstellungen von Bildern und Szenen. Diese komplexen Filminhalte ergeben eine kurze Filmdauer (vgl. ebd., 7 f.).

Der zweite Weltkrieg stellte einen starken Einschnitt in der Entwicklung der Filmgeschichte dar. Um die Kriegsindustrie zu finanzieren wurden der Filmproduktion die wirtschaftlichen Grundlagen genommen. Der filmische Zweck lag mehr auf Propaganda denn auf Unterhaltung. Kurzfilme waren berichtend und dokumentierten kriegsrelevante Thematiken. Experimental- oder Animationsfilme wurden in diesem Zeitraum kaum produziert (vgl. ebd., 9).

² Salvador Dalí (1904 – 1989) ist einer der bedeutendsten Maler des Surrealismus in Spanien. Das Traummotiv, eines der Wichtigsten in seinen Werken, durchzieht auch den Kurzfilm „Un Chien Andalou“ (vgl. MEYER: 1976, 189 f.).

³ Luis Buñuel (1906 – 1983) ist einer der wichtigsten spanischsprachigen Regisseure und für seine surrealistischen Filme bekannt. Er wurde mehrfach mit Preisen, beispielsweise mit der Goldenen Palme aus Cannes, ausgezeichnet (vgl. ebd., 132).

Erst in den 50er Jahren fand der Kurzfilm im Kino seinen Platz wieder, diesmal als Vorfilm, dessen Inhalt an das Unterhaltungskino angepasst wurde. Komödien, Tanz- und Musikfilme, Sportserien oder Reisemagazine bildeten die wichtigsten Gattungen des großen Kinos. Der Kurzfilm aber galt als Informationsträger und Dokumentation des Alltags. In Deutschland und Italien wurde er öfters als Bildungsfilm eingesetzt. Jedoch war dies auch der Zeitraum, in dem Regisseure begannen, sich über Kurzfilme zu definieren und dabei Stil und Talent zu zeigen (beispielsweise Roman Polanski⁴). Die Bedeutung des Kurzfilms liegt hier in der Richtungsweisung zu einer neuen Filmbewegung. Zu dieser zählen Vertreter wie Francois Truffaut⁵, Alain Resnais⁶ und Jean-Luc Godard⁷. Nach dem zweiten Weltkrieg erlebte vor allem in Amerika der Experimentalfilm sein Comeback. Vor allem die Prinzipien der Avantgardisten aus den 20ern standen hier im Vordergrund. Der Kurzfilm war lediglich ein Ausdrucksmittel für das Interesse für Kunst ohne wirtschaftliche oder andere gewinnbringende Absichten (vgl. ebd., 10 f.).

In den 80er Jahren wurde der Experimentalfilm zur Computeranimation und zu Virtual-Reality-Formen weitergeführt. Weiters kamen auch dramatische Kurzspielfilme auf, die vorher eine Randposition einnahmen. Als neuer Aspekt wurde die Kürze als Möglichkeit für die Gestaltung der Dramaturgie und des Handlungsablaufes genutzt. Der Kurzfilm wurde zum Experimentierfeld der Filmtechnik als Dokumentarfilm, Unterhaltungsfilm und Bildungsmedium. Er nahm die Rolle als künstlerisches und individuelles Ausdrucksmittel ein (vgl. ebd., 12). Auch heute wird dem Kurzfilm dies noch zugeschrieben. Nicht nur dass sich junge Filmemacher mit ihren ersten Produktionen an einem Kurzfilm probieren und der Film quasi als Visitenkarte gilt – er ist ein Medium der Innovation und kann vielfältig sein wie das gesamte Großkino (vgl. WOLF: 2006, 5).

1.3 Zu den Gattungen des Kurzfilms

Das Medium „Kurzfilm“ ist, wie vorangehend im Definitionsansatz (vgl. Kapitel 1.1) erwähnt, ein sehr vielfältiger und beinahe unbegrenzter Begriff. Diese Vielfalt und die unterschiedlichen Formen wirken sich auch bei der Einordnung des Kurzfilms in Kategorien aus.

⁴ Roman Polanski (*1933) ist ein internationaler bekannter, polnischer Regisseur und Schauspieler, der heute in den USA lebt (vgl. MEYER: 1976, 831).

⁵ Francois Truffaut (1932 – 1984) ist einer der französischen Nouvelle-Vogue-Regisseur und ein Vertreter des Autorenfilms (vgl. ebd., 749).

⁶ Alain Resnais (1922 – 2014) begann als Dokumentarfilmer mit Kunstfilmen und verschrieb sich schließlich auch der französischen Nouvelle Vogue (vgl. ebd., 34).

⁷ Jean-Luc Godard (*1930) ist, wie Truffaut, einer der ältesten Filmemacher und erzielte mit seinen ersten Spielfilmen internationale Erfolge (vgl. ebd., 522).

ABRAHAM (2013, 4) meint, dass es keinen typischen Kurzfilm gäbe, sondern dass viele unterschiedliche Genres und Sparten nebeneinander existieren. Ein Kurzfilm spielt oft mit den Genreerwartungen, aber es ist keine Unterordnung möglich. WOLF (2006, 5) bezeichnet den Begriff „Kurzfilm“ als einen Oberbegriff, der Formen, Genres und Gattungen umfasst. Bemerkenswert ist die hybride Vielfalt des Kurzfilms, dem kein ununterscheidbares Format übergeworfen werden kann. HEINRICH (1998, 21 f., 136 f.) vermeidet den Begriff „Genre“ bewusst, denn dieser impliziert die Erfüllung von genrespezifischen Kriterien, wie thematische und stilistische Gemeinsamkeiten. In Kurzfilmen werden die Kriterien je nach Machart oft vermischt. Sie werden nicht gezielt eingesetzt, sondern im Vordergrund stehen inhaltliche und formale Kriterien. Daher bevorzugt Heinrich den Begriff „Gattungen“, da die Zusammengehörigkeit einer Gattung weniger spezifisch definiert ist, als die Zusammengehörigkeit eines Genres. Am besten wird diese nötige Unterscheidung an der Gattung des Experimentalfilms deutlich. Keine andere Gattung ist stilistisch und thematisch so innovativ, sodass Gemeinsamkeiten innerhalb dieser Erscheinungsform schwierig zu definieren sind. Dennoch bildet der Experimentalfilm eine eigene Gattung. Die Erstellung eines steifen Rasters mit Zuordnungskriterien zu einer Gattung ist bei Kurzfilmen fehl am Platz. Es geht vielmehr um die inhaltliche Deutung zur ästhetischen Würdigung und um einen Ordnungsgedanken. Die Gattungen des Kurzfilms sind immer im Wandel und somit ist eine dauerhafte Definition und eine endgültige Aufteilung in Gattungen nicht möglich. Der Gattungsbegriff des Kurzfilms ist ein sehr weitgefasster Bereich. Für die unterschiedlichen Gattungen gibt es Beispiele mit ähnlichen Absichten und Ideen. Festivals und Verleihkataloge bedienen sich dieses Begriffs, um eine Differenzierung zu ermöglichen. Wenn sich der Kurzfilm den Genres des Langfilms annehmen würde, würde er lediglich auf die Hauptkriterien des jeweiligen Genres reduziert werden. Aufgrund der kurzen Spieldauer hätten die Filmemacher keine Möglichkeit, dem Film ihre persönliche Note zu verleihen. Im Gegensatz zum Langfilm hat der Kurzfilm die Genreerfüllung nicht zum Ziel. Aufgrund der formalen Gegebenheiten verfügt der Kurzfilm über seine eigene Art des Erzählens. Zusammengefasst bedeutet dies, dass aufgrund der hybriden Vielfalt des Kurzfilms eine strenge, nach Kriterien orientierte Genrezuordnung nicht möglich ist. Für eine Einordnung von Kurzfilmen eignet sich die Verwendung des Begriffs „Gattung“, da dieser weniger spezifisch definiert ist und weite Bereiche mit ähnlichen Absichten und Ideen umfasst.

HEINRICH (1998, 22 f., 139) unterscheidet den *Experimentalfilm*, der keine kommerziellen Absichten verfolgt, sondern rein künstlerische, beispielsweise technische Experimente erprobt, und den *Animationsfilm*, dessen spezifisches Produktionsverfahren ihn auszeichnet. Die

bekannteste Form ist der Zeichentrickfilm oder der Puppentrickfilm. Einen weiteren Gattungsbereich bildet der Tatsachenfilm, der sich wiederum in den *Dokumentarfilm* und den *Bildungsfilm* unterteilt. Bei beiden Subgattungen steht die Vermittlung von Informationen im Vordergrund und nicht der künstlerische Aspekt. Dies ist auch der Fall beim *Industriefilm*, der als „der Autorenfilm der freien Wirtschaft“ (ebd., 25) definiert wird. Der *Werbefilm* oder der *Musikclip* verfolgen einen übergeordneten Zweck – die Verkaufsförderung eines Produktes. „*Found Footage*“ sind Kurzfilme, die aus schon vorhandenem Filmmaterial mittels Filmmontage neu zusammengeschnitten werden. Jedoch ist es keine willkürliche Zusammenführung, sondern die Begriffe Manipulation oder Transformation spielen hier eine wichtige Rolle. Aus zufällig ausgewähltem Material, das inhaltlich neu in Zusammenhang gebracht wird, entsteht eine neue Geschichte. Diese Machart ist ein Grenzgang zwischen einem Kurzspielfilm und einem Experimentalfilm. Das Interesse liegt dabei nicht auf der Handlung oder der Geschichte, sondern am Unterhaltungseffekt, der durch das Wiedererkennen der bekannten Filmausschnitte und die Erstellung von neuen Analogien entsteht. Eine der bekanntesten Gattungen des Kurzfilms ist der *Kurzspielfilm*, der sich durch die Verbindung von Schauspiel und Handlung auszeichnet. ABRAHAM (2013, 5) unterscheidet in dieser Gattung weiter zwischen Drama, Slapstick, Komödie, Journey-Kurzspielfilm und Satire. WOLF (2006, 5) bezeichnet die von Abraham eingeordneten Subgattungen als eigenständige Gattungen. Wolf führt als Gattungen zusätzlich Schwarz-Weiß-Film, handkolorierter Film, Melodrama, Thriller, Horrorfilm, Kulturfilm, Lehrfilm und Künstlerfilm an. Anzumerken ist, dass Wolf den Experimentalfilm nicht dem Künstlerfilm gleichsetzt.

1.4 Auswirkungen der kurzen Spieldauer auf die Narration

Im folgenden Abschnitt wird darauf eingegangen, wie sich die Kürze auf die Narration auswirkt. Denn die kurze Spieldauer nimmt Einfluss auf das Handlungsgerüst, die Erzählperspektive, die Erzählzeit/erzählte Zeit (vgl. dazu Kapitel 1.4.4 Erzählzeit – erzählte Zeit) und die Charaktere. Das Thema, auf das am Ende des Kapitels eingegangen wird, bildet den umfassenden Rahmen des Kurzfilms. Anzumerken ist, dass sich dieser Teil nur auf narrative Kurzfilme bezieht.

1.4.1 Die Kürze

„Kurz“ bedeutet, dass eine räumliche Ausdehnung gering ist oder dass etwas in einer geringen Entfernung zu etwas steht. Temporär betrachtet meint „kurz“ eine geringe Zeitspanne oder zeitliche Ausdehnung. Dieser Begriff kann aber auch als rasch, nicht ausführlich oder auf das

Wesentliche beschränkt erläutert werden (vgl. DUDEN: 2015, 586). Genauer betrachtet ist „kurz“ im Sinne einer Reduktion immer mit etwas Negativem behaftet. Dies ist für HEINRICH (1998, 52 f.) eine Erklärung dafür, dass Kurzformen (auch in der Literatur – beispielsweise die Kurzgeschichte) sich erst später entwickelten und Anerkennung fanden, denn die Kürze beeinflusst die Narration grundlegend. Die äußere Kürze ist, wie in Kapitel 1.1 erwähnt, ein sekundäres Merkmal, die innere Kürze ist hingegen für den Kurzfilm von Bedeutung, denn sie hat Auswirkungen auf die Umsetzung einer Narration. Die Spanne der erzählten Zeit nimmt ab und die Handlung weist einen geringeren Komplikationsgrad auf: Verbundene Ereignisse und Interaktionsmöglichkeiten verringern sich aufgrund einer geringeren Figurenanzahl. Somit ist die Reduktion des Erzählgegenstandes ein funktionales Mittel der inneren Kürze. Die Narration und die Reduktion bedingen einander gegenseitig: Die Narration ist aufgrund der Reduktion verringert und die Reduktion ist aufgrund der Kürze der Narration vorhanden. In diesem Fall ist die Kürze aber nicht als quantitativ geringerer Umfang anzusehen, sondern als qualitativ sprachliche Verdichtung. Der Ausdruck wird gestrafft, die Gedanken werden verkürzt und das Wesentliche wird ausgedrückt. Für den Kurzfilm spezifisch ist die Besonderheit der narrativen Struktur, die durch die Komplexität der verdichteten Formmittel geprägt ist. Diese Komplexität entsteht durch die innere Kürze und drückt sich aus durch die fragmentarische Darstellung der Spannung, die häufige Abruptheit von Anfang und Schluss, den Zeitraffer und die Dehnung sowie Symbole als Informationsträger. Die zwei wichtigsten Aspekte der inneren Kürze sind die Reduktion des Erzählgegenstandes und die Verdichtung der Darstellung. Daraus lässt sich schließen, dass die Kürze die produktionsästhetische Seite beeinflusst, die wiederum auf die rezeptionsästhetische Seite (die Wirkungsweise des Kurzfilms auf RezipientInnen) wirkt. Der Kurzfilm ist so konzipiert, dass ein bestimmter Effekt beim/bei der RezipientIn hervorgerufen wird. Dieser Effekt steht über dem Handlungsablauf. Der sogenannte „text- (bzw. film-) transzendierte[r] Wirkungsfaktor“ (ebd., 57) hebt den Eindruck des/der RezipientIn hervor und rückt die Filmhandlung in den Hintergrund. Der/Die RezipientIn füllt die Lücken mit seinen Interpretationen und Gedanken. Durch die nicht ausführliche Handlung entwickelt sich eine hohe Involvierung des/der RezipientIn in die Geschichte, eine intensive Sprache der Bilder sowie eine ausdrückliche Darstellung. Das wiederum impliziert eine künstlerisch anspruchsvolle Möglichkeit die kausalen Handlungszusammenhänge darzustellen (vgl. ebd., 57 f.).

MILLER/SLOTE (in HEINRICH: 1998, 59) fassen die Besonderheiten des Kurzfilms in drei Worten zusammen: „brevity“, „density“ und „unity“. „Brevity“ steht für die äußere Kürze, „densi-

ty“ umfasst die innere Kürze und „unity“ den Eindruck auf den/die RezipientIn. Denn ein Kurzfilm ist Dichte auf engstem Raum, dessen Komplexität hohe Aufmerksamkeit fordert.

1.4.2 Das Handlungsgerüst bei narrativen Kurzfilmen

Der Minimalaufbau des Handlungsgerüsts bei Kurzfilmen besteht aus einem Anfang, einer Mitte und einem Ende. Im Grunde ist es dem Aufbau eines Langfilms gleichzusetzen, aber beim Kurzfilm wird jeder Phase eine besondere Bedeutung zugeschrieben, denn die Handlung muss abgeschlossen und abgerundet sein, damit der/die RezipientIn ihr folgen kann. Anfang und Ende sind daher für den Kurzfilm elementar (vgl. HEINRICH: 1998, 62 f.). Aufgrund der kürzeren erzählten Zeit ist der Einstiegsmoment besonders wichtig. Er ist daher so zu setzen, dass alles, was für die Handlung oder das Thema von Bedeutung ist, unmittelbar danach passiert. Eine detaillierte Vorgeschichte ist nicht notwendig, weil der Anfang die Konstante für die nachfolgende Handlung darstellt (vgl. WELKE: 2007, 1 f.). Diese Ausgangssituation wird durch ein unerwartetes Ereignis abrupt unterbrochen. Die Veränderung bewirkt, dass der normale Handlungsverlauf abgebrochen wird. Sie ist die Besonderheit der Handlung, der Grund, warum die Geschichte erzählenswert ist, macht das Potenzial des Kurzfilms aus. Dieser Knotenpunkt im Handlungsverlauf kann eine Konfrontation, ein Konflikt oder eine Komplikation sein, die in Bezug auf einen Filmcharakter, von dem erwartet wird, dass er/sie reagiert und agiert, stehen. In Kurzfilmen wird der/die RezipientIn meistens nur mit einer Veränderung konfrontiert, die prägnant, deutlich und schnell ist. Denn die Veränderung ist gleichzusetzen mit dem Filmhöhepunkt, dem anschließend das abrupte Ende folgt. Das Ende kann entweder offen oder geschlossen sein. Ein offenes Ende aktiviert den/die RezipientIn zur Ergänzung. Ein geschlossenes Ende erfüllt aber nicht die Erwartungen, sondern ist eher überraschend. Durch die Veränderung erhält das Ende eine völlig neue Bedeutung oder es ist ein „trick-ending“. Dies bedeutet, dass das Erwartete systematisch vorenthalten wird. Das Ende ist verantwortlich für den Gesamteindruck des Films. Das letzte Bild kann eine neue, unerwartete Bedeutung des Kurzfilms hervorrufen (vgl. HEINRICH: 1998, 65 f.).

1.4.3 Erzählperspektive

Die Erzählperspektive gibt Aufschluss über das Verhältnis des Erzählers zur erzählten Handlung (vgl. GRÖNE/VON KULESSA/REISER: 2009, 140) und ist insofern von Bedeutung, weil sie bestimmt, wie der/die RezipientIn die Erzählung aufnimmt. Durch die Erzählperspektive sind Zeit, Raum und psychologisches Angebot formbar. Die Geschichte wird beeinflusst und verzerrt. Die Erzählperspektive trägt zur Einheitlichkeit des Gesamteindrucks bei und unterstützt

die Intensität trotz der kurzen Spieldauer (vgl. HEINRICH: 1998, 72 f.). Wie in der Literatur kann zwischen einem heterodiegetischen, homodiegetischen und einem autodiegetischen Erzähler unterschieden werden. Der heterodiegetische Erzähler ist nicht Teil der erzählten Welt. Er kann zwar als Ich hervortreten, ist aber nicht Teil dieser Welt. Der homodiegetische Erzähler ist entweder Teil der erzählten Welt, aber ein unbeteiligter Beobachter des Geschehens, oder er ist als Nebenfigur in die Handlung involviert. Ist der Erzähler Protagonist, wird er autodiegetischer Erzähler genannt (vgl. GRÖNE/VON KULESSA/REISER: 2009, 140). Die Aspekte Zeit und Erzählperspektive bilden eine komplexe Erzählstruktur, die beim Kurzfilm aufgrund der geringen Zeitspanne viel intensiver verflochten sein können, ohne dass der/die RezipientIn den Überblick verliert. Dies kann vom/von der RezipientIn auch einen hohen Aufmerksamkeitsgrad abverlangen, der aber aufgrund der kurzen Erzählzeit durchgehalten werden kann (vgl. HEINRICH: 1998, 74 f.).

1.4.4 Erzählzeit – erzählte Zeit

Die Erzählzeit ist jene Zeit, die den Vorgang der Filmrezeption einnimmt. Die erzählte Zeit entspricht der Zeit, die die Ereignisse der erzählten Welt in Anspruch nehmen. Die Erzählzeit und die erzählte Zeit müssen nicht ident sein (vgl. GRÖNE/VON KULESSA/REISER: 2009, 141). Die Erhöhung des Komplikationsgrads von verschiedenen Narrationsebenen wirkt sich auch auf das Verhältnis von erzählter Zeit und Erzählzeit aus. Es wird mit filmstilistischen Mitteln, wie Raffung oder Dehnung (beispielsweise Wiederholungen oder Zeitlupe), gearbeitet. Diese sind jedoch keine Charakteristika für den Kurzfilm. Die Übereinstimmung von erzählter Zeit und Erzählzeit ist ein mögliches Charakteristikum für den Kurzfilm, das er, im Gegensatz zum Langfilm, die gesamte Spieldauer über beibehalten kann. Je kürzer der Film, desto eher können die Erzählzeit und die erzählte Zeit gleichgesetzt werden. Zusätzlich wird dadurch der Komplikationsgrad gering gehalten. Jedoch kann beim Kurzfilm ein kurzer Abschnitt an erzählter Zeit durch individuelle Leistungen aufgefüllt werden. Wichtig ist die filmische Umsetzung, damit die Vorteile der Kürze genutzt werden können (vgl. HEINRICH: 1998, 76 f.).

1.4.5 Figuren

Die Figurendarstellung in Kurzfilmen ist ein wichtiger Aspekt, denn sie erfordert Erzählzeit. Ziel einer Figurendarstellung ist die Anregung des/der RezipientIn zur emotionalen Anteilnahme. Die Figuren müssen glaubwürdig, identifizierbar und deutlich sein. Durch die Einschätzung der Figur wird der Bezug zur Handlung hergestellt und somit die emotionale Anteilnahme des/der RezipientIn gesichert. Aufgrund der Kürze steht aber nicht viel zeitliche

Kapazität zur ausführlichen Figurendarstellung zur Verfügung, denn sie treibt die Handlung nicht voran. Eine Möglichkeit der Figurendarstellung besteht allerdings darin, den Charakter einer Figur aus seinen Handlungen und Taten zu erschließen. Oder es bietet sich an, die Figur unmittelbar durch körperliche und verhaltensbestimmte Merkmale wie das äußere Erscheinungsbild, die Sprache und die Körperhaltung zu charakterisieren. Die dritte Möglichkeit ist, dass eine Figur einen „falschen“ Eindruck erweckt und erst im Laufe der Handlung ihr wahres Ich zeigt. Aber auch technische Mittel, wie beispielsweise der Einsatz von unterschiedlichen Farbtönen, können zur Figurendarstellung beitragen. Dennoch würde sich der Einsatz von Stereotypen in Kurzfilmen nicht eignen. Ein Archetypus, wie beispielsweise der Detektiv im Trenchcoat, mit einer Zigarre in der einen Hand und einem Whiskeyglas in der anderen, ist für den/die RezipientIn nicht ansprechend. Der Kurzfilm braucht individuelle, realistische Figuren, die mindestens einen zusätzlichen spezifischen Zug aufweisen, um das Interesse des/der RezipientIn zu wecken. Wie die Handlung, so können auch die Figuren im Filmverlauf lediglich nur angeschnitten werden. Der/Die RezipientIn kann alles verstehen und ergänzt aktiv. Durch eine Nichtdarstellung im Film entsteht eine Ausführlichkeit durch den/die aktive RezipientIn. (vgl. HEINRICH: 1998, 83 f.).

1.4.6 Das Thema

Das Thema ist der Kern des Kurzfilms, das durch Erzählelemente und den Gesamteindruck vermittelt werden soll. Bei einem Langfilm steht die Handlung im Vordergrund. Beim Kurzfilm sind die Handlung und die Erzählelemente nur Mittel zur Themenvermittlung. Denn das Thema ist der umfassende Rahmen, ein eigenständiger Aspekt und ist in allen Erzählelementen gegenwärtig bzw. ist ihnen übergeordnet. Der Kurzfilm regt zur Themenauseinandersetzung nach der Rezeption an. Daher braucht der/die RezipientIn auch Platz für individuelle Ergänzungen und Ausführungen. Speziell für den Kurzfilm ist, dass die Handlung das Thema, das zu entschlüsseln ist, trägt. Das Thema ist die Motivationsbasis zur Filmentwicklung und seine Wahl beruht auf zwei Aspekten: Zum einen muss eine Verbindung zwischen Ausgefallenheit und einem realen Bezug hergestellt werden. Die Themenwahl ist eine Gradwanderung zwischen Allgemeingültigkeit und Interessantheit. Zum anderen muss sich das Thema zur Umsetzung in eine narrative Kurzform eignen. Weiters sollte es nicht zu vielschichtig sein, sondern eine eindeutige Aussage beinhalten (vgl. HEINRICH: 1998, 115 f.).

1.5 Zusammenfassung

Definition „Kurzfilm“

Der Kurzfilm ist ein Medium, dem fiktionale Texte in konventionellen Erzählmustern unterliegen. Er ist kein Mini-Langfilm oder eine Gattung des Langfilms, denn die Länge kann nicht als präzises Definitionskriterium herangezogen werden. Es gibt keine allgemein gültige Zeitgrenze zur Einordnung eines Films als Kurzfilm. Eine Maximaldauer von 45 Minuten bildet aber die Obergrenze. Eine äußere Kürze von 30 oder 15 Minuten bietet ein Einstufungskriterium, denn diese Zeitgrenzen haben jeweils Auswirkungen auf die Gestaltungsoptionen der Narration. Die Kürze ist ein produktions-ökonomisches Unterscheidungsmerkmal, das zu einer künstlerischen Gestaltungsfreiheit führt und somit Spielraum für Experimente und Innovationen schafft. Dies ist die Stärke des Kurzfilms. Dieses Medium bietet eine Sichtweise über den reduzierten Filmbezug des Mainstreamkinos, das vom filmwirtschaftlichen Produktionswesen und vom Marketing dominiert wird. Er ist immer ein Originärprodukt und wird als Visitenkarte von Filmemachern verstanden. Der Reichtum an formaler Vielfalt und Aktualität zeichnet den Kurzfilm aus. Der Zugang zu Stoffen und Themen spricht ein breites Spektrum unterschiedlicher Zielgruppen an. Die Produktion in Filmschulen, Produktionsstudios und im privaten Bereich ist sehr vielfältig, ebenso kann auch die Rezeption im Kino, via Internet, auf Filmfestivals, im Fernsehen oder im unterrichtlichen Kontext erfolgen.

Zur Filmgeschichte des Kurzfilms

Den Kurzfilm in die Filmgeschichte fundiert einzuordnen erweist sich als problematisch, denn er nimmt aufgrund der medien- und kulturwissenschaftlich Vernachlässigung heute noch einen Nischenplatz ein. Dennoch beginnt die Filmgeschichte mit dem Kurzfilm, weil Filme zu Beginn wegen der technischen Begrenztheit kürzer waren. Die Unterhaltung war die primäre Funktion der Kurzfilme, die mit Wandervorstellungen in verschiedenen Städten vorgeführt wurden. Erst später entwickelte sich das wirtschaftliche Interesse für die Produktion und die Verbreitung. Durch die technischen Erneuerungen veränderte sich die Rolle des Kurzfilms. Er wurde zum Vorfilm des Langfilms, zum Übungsfeld von jungen Filmemachern und Schauspielern. Sein Potenzial für Kreativität bietet heute noch einen kreativen Arbeitsplatz frei von konventionellen Erwartungen.

In den 1920/30er Jahren wurde dem Medium „Film“ ein großes künstlerisches Potenzial zugeschrieben. Auch andere künstlerische Bereiche, wie die Malerei, nahmen Einfluss auf den Film. Vor allem in England und Frankreich wurden Kurzfilme produziert. Der zweite Welt-

krieg machte einen Einschnitt in die Filmgeschichte, da die finanziellen Mittel gestrichen wurden. Der Kurzfilm diente nicht mehr der Unterhaltung, sondern es wurden vor allem Dokumentationen mit kriegsrelevanten Thematiken produziert. Erst Ende der 50er Jahre fand der Kurzfilm wieder seinen Platz als Vorfilm in den Kinos und galt als Ausdrucksmittel für Interesse an Kunst ohne gewinnbringende Absichten. In den 80er Jahren gewannen die Computeranimationen und Virtual-Reality-Formen an Bedeutung. Auch der dramatische Kurzspielfilm, der bislang eine Randposition einnahm, lebte auf. Heute noch ist der Kurzfilm ein Experimentierfeld für Filmemacher, ein künstlerisches und individuelles Ausdrucksmittel, sowie ein Medium der Innovation.

Zu den Gattungen des Kurzfilms

Der Gattungsbegriff ist aufgrund der hybriden Vielfalt des Mediums „Kurzfilm“ sehr weit gefasst und die Zuordnung eines Films zu einer Gattung ist oft nicht eindeutig, weil die Kriterien je nach Machart oft vermischt werden. Es gibt kein steifes Raster von Zuordnungskriterien, da die Gattungen immer im Wandel sind. Nur eine inhaltliche Deutung zur ästhetischen Würdigung und zwecks Ordnungsgedanken wird von Festivals und von Verleihkatalogen für eine Differenzierung verwendet. Folgende Gattungen werden unterschieden: Experimentalfilm, Animationsfilm, Dokumentarfilm, Bildungsfilm, Industriefilm, Werbefilm, Musikclip, „Found Footag“ und der Kurzspielfilm.

Auswirkungen der kurzen Spieldauer auf die Narration

Die äußere Kürze ist lediglich ein sekundäres Merkmal, aber die *innere Kürze* ist sehr wohl von Bedeutung, denn sie wirkt sich auf die Umsetzung des Films aus. Einerseits wird der Erzählgegenstand reduziert, indem die Figurenanzahl verringert wird und es gibt weniger verbundene Ereignisse, sowie Interaktionsmöglichkeiten. Andererseits wird die Darstellung verdichtet, denn sie ist fragmentarisch, Anfang und Ende sind häufig abrupt und Symbole dienen als Informationsträger. Die innere Kürze drückt sich durch eine qualitativ sprachliche Verdichtung aus, die das Wesentliche ausdrückt (beispielsweise ein straffer Ausdruck, verkürzte Gedanken). Die Filmhandlung wird durch den „text- (bzw. film) transzendierten Wirkungsfaktor“ in den Hintergrund gerückt und der Eindruck vom/von der RezipientIn wird hervorgehoben. Die Leerstellen werden von ihm/ihr mit individuellen Gedanken und Interpretationen ausgefüllt, weil er/sie stark in die nicht ausführliche Handlung involviert ist.

Das *Handlungsgerüst* beim Kurzfilm setzt sich aus einem Anfang, einer Mitte und einem Ende zusammen. Die Handlung muss abgeschlossen und abgerundet sein, damit der/die Rezipi-

entIn ihr gut folgen kann. Das Einstiegsmoment ist besonders wichtig, weil es die Konstante für die nachfolgende Handlung darstellt. Eine detaillierte Vorgeschichte ist hierbei unwichtig. Die Ausgangssituation wird schnell durch eine Veränderung unterbrochen, die ein Konflikt oder ein Problem sein kann und mit dem Filmhöhepunkt gleichzusetzen ist. Diese Veränderung macht das Potenzial des Kurzfilms aus, also warum die Geschichte erzählenswert ist. Der Veränderung folgt ein abruptes Ende, das offen oder geschlossen sein kann. Das Ende wiederum ist verantwortlich für den Gesamteindruck des Films.

Die *Erzählperspektive* gibt Aufschluss über das Verhältnis vom Erzähler zur Handlung und bestimmt, wie der/die RezipientIn der Handlung begegnet. Zeit, Raum und psychologisches Angebot werden beeinflusst und verzerrt. Die Perspektive des Erzählers trägt zur Einheitlichkeit des Gesamteindrucks bei und unterstützt die Intensität des Films. Zeit und Erzählperspektive bilden eine komplexe Erzählstruktur, die vom/von der RezipientIn einen hohen Aufmerksamkeitsgrad abverlangen können.

In der Regel ist die *erzählte Zeit* in der Handlung länger als die *Erzählzeit*. Je kürzer der Film ist, desto eher können erzählte Zeit und Erzählzeit ident sein. Daher ist die Übereinstimmung von erzählter Zeit und Erzählzeit ein mögliches Charakteristikum für den Kurzfilm, weil dies beim Langfilm nicht umsetzbar ist.

Die *Figurendarstellung* in Kurzfilmen ist insofern von Bedeutung, als sie Erzählzeit in Anspruch nimmt und aufgrund der Kürze die zeitliche Kapazität zur ausführlichen Figurendarstellung fehlt. Das Aussehen, das Auftreten und die Handlungen der Figur geben Aufschluss über den Charakter. Die Figurendarstellung soll beim/bei der RezipientIn eine emotionale Anteilnahme am Film bewirken, in dem die Figuren glaubwürdig, identifizierbar und deutlich abgebildet werden. Der Kurzfilm benötigt individuelle, realistische Figuren, die mindestens einen zusätzlichen spezifischen Zug aufweisen, um das Interesse des/der RezipientIn zu wecken. Dadurch, dass die Figuren in der Filmhandlung lediglich angeschnitten werden, ergänzt der/die RezipientIn aktiv die entstandenen Leerstellen.

Das *Thema* ist der umfassende Rahmen des Kurzfilms. Die Handlungselemente dienen zur Themenvermittlung, denn es ist in allen Erzählelementen gegenwärtig. Somit ist das Thema der Handlung übergeordnet und es soll den/die RezipientIn zur Themenauseinandersetzung nach der Rezeption auffordern. Ein besonderes Charakteristikum des Kurzfilms ist, dass das Thema, das vermittelt wird, von der Handlung getragen wird.

2 Zum Einsatz des Kurzfilmes im DaF/DaZ-Unterricht

Dieses Kapitel behandelt den methodischen und didaktischen Einsatz des Mediums (Kurz)Film im DaF-Unterricht. Zu Beginn geht es generell um die fremdsprachliche Filmdidaktik, deren angestrebte Ziele und die Kompetenzen, die die Lernenden mit dem Filmeinsatz im Unterricht erwerben und entwickeln sollen. Auf zwei spezielle Kompetenzen wird anschließend genauer eingegangen: Das Hör-Seh-Verstehen und die Filmkompetenz. Weiters wird auf die Methode hingewiesen, mittels welcher die vorhergenannten Ziele und Kompetenzen erreicht werden können und unterschiedliche filmdidaktische Konzeptionen werden erläutert. Denn je nach den angestrebten Lehr- und Lernzielen kann die Lehrperson die methodischen Konzepte variieren. Dann folgt eine genaue Darstellung der Gründe dafür, warum sich gerade der Kurzfilm für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht lohnt. Auch Kritikpunkte gegen den Filmeinsatz werden abgehandelt und mit Argumenten widerlegt. Abschließend wird die Ausbildung der Lehrperson für den Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht erörtert.

2.1 Filmdidaktik

Die Filmdidaktik ist eine vergleichsweise junge Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik. Sie umfasst folgende Bereiche:

- die Lernziele, die durch die Beschäftigung mit Filmen in institutionell organisierten Lehr- und Lernprozessen verfolgt werden,
- welche Kompetenzen von den Lernenden erreicht werden können,
- welche Methoden im Bereich der Filmarbeit im Unterricht sinnvoll sind und
- welche audiovisuellen Formate und Genres sich für den Fremdsprachenunterricht anbieten (vgl. SURKAMP, 2010, 60 f.).

In den folgenden Unterkapiteln wird die geschichtliche Entwicklung der Filmdidaktik umrissen und die angestrebten Lernziele und Kompetenzen der Filmdidaktik im DaF/DaZ-Unterricht werden erläutert. Zuletzt werden unterschiedliche filmdidaktische Konzeptionen vorgestellt.

2.1.1 Die geschichtliche Entwicklung der Filmdidaktik

Der erste Artikel zum Filmeinsatz in einem institutionalisierten Unterricht erschien 1913 in einer amerikanischen Zeitschrift. Sehr rasch entwickelte sich in den folgenden Jahrzehnten ein Medienbewusstsein (vgl. THALER: 2010, 142) und schon in den 1950er Jahren kam die

audio-visuelle Methode auf. Dennoch hat sich die Filmdidaktik als eigene didaktische Disziplin erst in den 1990ern etabliert (vgl. SURKAMP: 2010, 61). Und zu dieser Zeit litt der Einsatz des Filmes im Fremdsprachenunterricht stark an den technologischen Einschränkungen. Literaturverfilmungen wurden lediglich zur Lektüreergänzung oder für eine Vergleichsarbeit zwischen dem literarischen Text und der Literaturverfilmung eingesetzt (vgl. THALER: 2010, 142). Neben den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben) wurde eine Anerkennung des Hör-Seh-Verstehens als eigene Fertigkeit gefordert (vgl. SCHWERDTFEGER: 1989, 24).

Aber auch eine weitere Kompetenz kristallisierte sich heraus, die nicht nur zum Sprachverstehen dient, sondern auch zur Ausbildung der individuellen Sprechlust und Sprechfähigkeit beiträgt – die Filmkompetenz. Zusätzlich führten Erkenntnisse aus der Kulturwissenschaft dazu, dass im Fremdsprachenunterricht Filme vermehrt eingesetzt und dabei Fragen nach der dafür geeigneten Methode gestellt wurden. Durch die technischen Erneuerungen, wie beispielsweise das Trägermedium DVD, wurde der Einsatz des Films im Fremdsprachenunterricht erheblich erleichtert. Durch die Digitalisierung wird nicht nur die Bildqualität verbessert, sondern der Zugriff auf einzelne Filmszenen wird ermöglicht, die gesprochene Sprache im Film kann variiert werden oder fremdsprachige Untertitel können je nach Bedarf eingeblendet werden. Weiters bietet die DVD Zugang zu Zusatzmaterial zum Film, wie beispielsweise zu Dokumentationen von künstlerischen und technischen Details, zum Filmtrailer, zu alternativen Enden, zu ausgelassenen Szenen, zum Making-of oder zu Interviews mit dem Regisseur oder den Darstellern. Gerade im Kontext eines handlungs- und produktionsorientierten Fremdsprachenunterrichts kann dieses Zusatzmaterial gewinnbringend eingesetzt werden (vgl. SURKAMP: 2010, 61).

In der heutigen Zeit wird der Zugriff zu authentischem Filmmaterial in der Originalsprache durch das Massenmedium Internet erleichtert. Internetportale und Plattformen bieten einen kostenlosen Zugriff auf Filme.

Doch abgesehen von den technischen Erneuerungen merkt THALER (2010, 142) an, dass in der heutigen Praxis der Filmeinsatz immer noch ein stiefmütterliches Dasein fristet. Auch WELKE (2013, 49) führt an, dass die „(...) Auseinandersetzung mit dem Medium Film [ist] aber noch immer keine Selbstverständlichkeit (...)“ ist. Aus der Unterrichtsperspektive betrachtet, muss der Film seinen Nischenplatz verlassen und als Teilbestand im DaF/DaZ-Unterricht und auch in der Ausbildung der DaF/DaZ-Lehrpersonen anerkannt werden. Der Film ist als das Leitmedium unserer Zeit anzusehen, dass weder von schulischem noch von außerschulischem Unterricht ausgeblendet werden kann (vgl. WELKE: 2012, 33).

2.1.2 Das Potenzial des Filmeinsatzes im DaF/DaZ-Unterricht

Im Folgenden wird auch auf die Thesen der IDT 2009 Bezug⁸ genommen. Der Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht trägt positiv zu den unterschiedlichsten Lernbereichen bei. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Medienkompetenz sowie eines Medienwissens und einer Filmkompetenz (siehe Kapitel 2.1.4). Das Hör-Seh-Verstehen (siehe Kapitel 2.1.3) wird effektiv trainiert und die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird durch den Filmeinsatz erweitert. Im Folgenden wird genau erläutert, worin das Potenzial des Filmeinsatzes für die einzelnen Bereiche liegt.

- Die Lernenden sollen Medienkompetenz entwickeln und auch ihr Medienwissen ausbauen.

Dies beinhaltet neben der Kenntnis von unterschiedlichen Filmgenres und von filmstilistischen Mitteln auch das Wissen über deutschsprachige Filmkunst, deren Vertreter und Phasen, sowie über das deutschsprachige Fernsehen (vgl. WELKE/ FAISTAUER (HG.): 2010, 240). Dies bedeutet, dass nicht nur das Medium selbst und dessen didaktische Aufbereitung im Mittelpunkt stehen, sondern auch Wissen über die Filmkunst und -entwicklung erworben werden sollen.

- Durch die Konfrontation und die didaktische Arbeit mit dem Film sollen die Lernenden Filmkompetenz entwickeln.

Die Ausbildung einer Filmkompetenz ist eines der wichtigsten Ziele der Filmdidaktik. Darunter versteht man die Fähigkeit, „(...) bewegte Bilder zu lesen und bewusst mit dem Medium Film umzugehen“ (SURKAMP: 2010, 62). Dem Kunstcharakter von Filmen muss Rechnung getragen werden, indem die filmischen Gestaltungsmittel, die zur Darstellung von filmischen Inhalten verwendet werden, ins Zentrum gerückt werden. „Es gilt, der ästhetischen Besonderheit von Film als plurimedialer Textsorte gerecht zu werden“ (ebd., 62). Daraus resultiert das Lernziel, dass die Lernenden befähigt durch das Hören und Sehen des Films das Zusammenspiel von akustischen und visuellen, außersprachlichen und sprachlichen Zeichen „(...) in seiner Komplexität das Wirkungs- und Funktionspotenzial eines Films deuten [zu] können“ (ebd., 62). (Für genauere Erläuterungen siehe Kapitel 2.1.4).

⁸ Die TeilnehmerInnen der Sektion B6 „Film und Video im DaF/DaZ-Unterricht“ haben als Abschluss der Sektionsarbeit der Internationalen Tagung für DeutschlehrerInnen (IDT) 2009 Thesen für den Einsatz von Film aufgestellt (vgl. WELKE/FAISTAUER (HG.): 2014, 239 f.).

- Der Einsatz von Filmen ermöglicht eine effektive Schulung des Hör-Seh-Verstehens und anderer Fertigkeiten.

Durch unterschiedliche Arbeitsaufträge soll das Hör-Seh-Verstehen (un-)gesteuert geschult und ausgebaut werden. Der Einsatz von Filmen ermöglicht nicht nur eine effektive Schulung des Hör-Seh-Verstehens, sondern die Arbeit mit Film fördert die Deutung und Interpretation von Gesehenem und Gehörtem. Die Lernenden müssen den Zusammenhang zwischen Bild und Ton erfassen, reflektieren und interpretieren. Narrative Filme (besonders Spielfilme) fördern vor allem auch die Imaginationsfähigkeit der Lernenden durch ihre Fiktionalität (vgl. TONSERN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 214). Mit der Entwicklung und dem Ausbau des Hör-Seh-Verstehens schwingt auch die Erweiterung der anderen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben), sowie eine Wortschatz- und auch Grammatikerweiterung mit (vgl. WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 239). Denn bei einer Filmrezeption werden unterschiedliche Kanäle gleichzeitig angesprochen und der Zugang zur Sprache und deren Verständnis dadurch erheblich erleichtert. In Filmdialogen kommen Bestandteile einer mündlichen Kommunikation (verbale, nonverbale und paralinguistische Aspekte der Kommunikation) vor, die beim Verstehen einer fremden Sprache hilfreich sind (vgl. SURKAMP: 2010, 61).

- Die bewusste Reflexion von Filmen knüpft an die Sehgewohnheiten der Lernenden direkt an. Somit kann das Potenzial filmischer Texte voll ausgeschöpft werden (vgl. ebd., 239).

Lernende sind täglich mit audio-visuellen Medien konfrontiert, dadurch befinden sie sich in einem fortwährenden Prozess der sinnstiftenden Deutung und Konstruktion von Bild und Ton beim Film, im Fernsehen und im Internet (vgl. TONSERN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 212). Mit dem Einsatz von Filmen werden die Lernenden mit einer Alltagssituation konfrontiert und sie erkennen, dass die im Unterricht geschulte Hör-Seh-Fertigkeit auch für den Alltag benötigt wird.

- Interkulturelle Kommunikation findet im Medium „Film“ statt, wodurch die Lernenden auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden (vgl. WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 239).

Der Film ist ein authentisches Kulturprodukt, das menschliche Begegnungen in konkreten Situationen mit Musik und Geräuschen kontextualisiert (vgl. SURKAMP: 210, 61). Er transportiert kulturelle, historische und soziologische Inhalte. Dies ist eine der herausragenden Bedeutungen des Mediums Film. Der Film fungiert als Träger und Vermittler von Kultur, indem er

kulturspezifisches Wissen und Verhalten vermittelt und die Wahrnehmung und Deutung eigener sowie anderer kultureller Identitäten prägt (vgl. TONSERN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 212). Durch das Sehen des Films setzen sich die Lernenden zum Film in Beziehung und erwerben „(...) Strategien der intersubjektiven und interkulturellen Begegnung“ (WELKE: 2013, 52). Der Film übernimmt „die Funktion eines Schlüssels, zur Kultur, zur eigenen und zur anderen (...)“ (ebd.). Die Lernenden sollen mit dem Medium Film ihre interkulturelle Kompetenz erweitern und durch das authentische Kulturprodukt auf interkulturelle Begegnungen vorbereitet werden.

- Der Film kann zur Vermittlung von Landes- und Kulturkunde im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt werden.

Das Medium Film eignet sich hervorragend dafür, den Lernenden einen Einblick in andere Länder und Kulturen sowie deren Denkweisen und Wirklichkeitsvorstellungen zu gewähren. Dieser Perspektivenwechsel erweitert den kulturellen Horizont der Lernenden, fördert die Reflexion über eigen- und fremdkulturelle Aspekte und das Fremdverstehen. Die Rezeption von Spiel- oder Dokumentarfilmen soll nicht der bloßen Informationsentnahme über andere Länder oder Kulturen dienen, denn Filme sind kein Spiegel der Realität (vgl. SURKAMP: 2010, 63). „Sie bilden nicht die Wirklichkeit ab, sondern liefern durch die Selektion dessen, was dargestellt werden soll, so wie die Art und Weise, wie das Geschehen dargestellt wird, einen bestimmten Blick auf die Wirklichkeit“ (ebd., 63). Filme sind multimodale Darstellungsformen, die von Gemeinschaften für Gemeinschaften produziert wurden. Sie können einen Einblick gewähren, welche Themen zu welchem Zeitpunkt in einer Gesellschaft behandelt wurden. Sie spiegeln aber nicht die Realität wider (vgl. WELKE: 2013, 57). Dies fordert einen DaF/DaZ-Unterricht, der neben landeskundlichen Zielen und interkulturellem Lernen auch die Machart und Ästhetik von Filmen fokussiert. Der Blick soll auf die mediale Konstruiertheit und Inszenierung der abgebildeten Wirklichkeit gelegt werden. Auch die Einbeziehung des Rezeptions- und Produktionskontextes ist wichtig, damit die Lernenden einen Einblick in den Medienbetrieb und die Realisierung eines Filmprojektes haben; insbesondere deshalb, weil die Lernenden beispielsweise das Spannungsverhältnis zwischen ökonomischen Vorgaben und künstlerischen Vorstellungen und seine Auswirkungen auf die Ästhetik audiovisueller Texte kennen lernen sollen. Den Rezeptionskontext betreffend sollen die Lernenden erkennen, welche Auswirkungen Einschaltquoten und Besucherzahlen in Kinos auf die ermittelten Vorlieben von Rezipienten haben und wie sich diese Vorlieben auf die Filmproduktion auswirken (vgl. SURKAMP: 2010, 63).

- Die Lernenden werden durch den Film mit verschiedenen Varietäten der deutschen Sprache konfrontiert (vgl. WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 239).

Die gesprochene Sprache entspricht nicht der Hoch- oder Standardsprache wie in der Printliteratur, bei der orthografische Schwierigkeiten bei der Umgangssprache oder bei Dialekten entstehen. Dies ist ein wichtiger Aspekt für den DaF/DaZ-Unterricht. Denn somit sollen die Lernenden mit Varietäten der deutschen Sprache konfrontiert werden und ein differenziertes DACHL-Bild wird vermittelt.

- Das Medium Film verfügt über ein enormes affektives Potenzial, das die Lernenden zu einem nachhaltigen Lernen anregt.

Das Zusammenwirken von Bild, Sprache oder Musik ist ansprechender und eröffnet somit viele Optionen für eine kreative Arbeit mit den Lernenden. Filme fordern dazu auf, über Stimmungen und Gefühle zu reflektieren, eine eigene Meinung zu entwickeln und sich mit dem Geschehen zu identifizieren. Sie können beim/bei der RezipientIn besondere Emotionen wecken, die zu einem nachhaltigen und persönlich relevantem Lernen führen (vgl. TONSERN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 213). Die durch die Filmrezeption erzeugten Emotionen können als Chance genutzt werden und zum nachhaltigen Lernen beitragen. Ziel ist nicht lediglich die Beschreibung der affektiven Wirkung von Filmen, sondern die Lernenden sollen die Herkunft und Funktion von Affekten verstehen lernen und somit zwischen „falschen“ und „echten“ Emotionen unterscheiden können (vgl. ABRAHAM: 2009, 41). Die durch die Filmanalyse erworbenen kognitiv-konzeptuellen Fähigkeiten tragen dazu bei, Filme intensiver erleben zu können und das Erlebte in die Lebenswirklichkeit zu integrieren (vgl. WELKE: 2013, 52).

- Durch den Film wird den Lernenden die Möglichkeit geboten, in direkten Kontakt mit der Fremdsprache zu treten, die nicht didaktisiert aufbereitet wurde und somit die Authentizität behält.

Die Filmrezeption in der originalen Fassung ist ein einzigartiger Zugang zu einer authentisch visualisierten, kulturellen und sprachlichen Filmwelt. Eine professionelle Übersetzung zerstört die Authentizität, denn das Fehlen der authentischen Stimme bewirkt eine Veränderung im räumlichen-kulturellen Kontext. Die ausgeprägte kulturelle Eingliederung passt nicht zur Sprache der Übersetzung und somit auch nicht in die kulturelle Umgebung. Dieser Aspekt ist ausschlaggebend für landeskundliche und interkulturelle Inhalte. Durch die fremdsprachlichen Sprachkenntnisse wird ein Zugang zum Film in der Originalsprache geschaffen, somit auch

ein Zugang zu einem authentischen Kulturgut. Diese Möglichkeit muss genutzt werden, denn die Lernenden profitieren davon (vgl. HAHN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2015, 23 f.). Außerdem werden die Lernenden durch die Konfrontation mit einem Text, der von L1-SprecherInnen gesprochen wird, auf eine außerunterrichtliche Verwendungssituation vorbereitet. Audiovisuelle Medien, wie der Film, bieten eine unverzichtbare Basis für einen direkten Kontakt mit der Fremdsprache (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER: 2010, 185).

- Mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen und einer Methodenvariation im Unterricht sollen die Lernenden zu autonomem Lernen hingeführt werden.

Die Ausbildung von Methodenstrategien in der Arbeit mit Filmen im fremdsprachlichen Unterricht ist ein wichtiger Aspekt. Durch die Vermittlung von verschiedenen Lernstrategien und durch die Anwendung unterschiedlicher Sozialformen werden die Lernenden zu autonomem Lernen herangeführt (vgl. WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 239). THALER (2010, 142 f.) nennt auch noch die individuelle Filmanalyse der Lernenden zuhause und die darauf anschließende Präsentation und Diskussion ausgewählter Szenen im Unterricht. Das bedeutet, dass der Filmeinsatz im Unterricht sich auch positiv auf andere Lernbereiche auswirkt, wenn die Lernenden ihre Lernstrategien ausbauen und zu autonomem Lernen befähigt werden.

- Film leistet einen Beitrag zur Identitätskonstruktion für Lernende im zielsprachigen Umfeld (vgl. WELKE: 2012, 35).

Fragen nach einer Identitätskonstruktion werden im zielsprachigen Umfeld von außen an die Lernenden herangetragen. Zugleich sind die Lernenden aber mit einer Auseinandersetzung der eigenen Identität konfrontiert, da sie ihre gewohnte Umgebung verlassen haben. Auch im öffentlichen Diskurs ist die Sprachverwendung Teil der Identität. Manche Filme thematisieren diesen Aspekt der Identitätsfindung und –bildung, wodurch das Selbstbewusstsein der Lernenden gestärkt und das Selbstverständnis gefördert werden kann (vgl. ebd., 35 f.).

Die TeilnehmerInnen der Sektion B6 „Film und Video im DaF/Z-Unterricht“ der IDT-Tagung (2009) haben für den Einsatz des Mediums Film für den Fremdsprachenunterricht eigene Lernziele formuliert: Die Lernenden sollen ...

- ... zur Auseinandersetzung mit filmischem Material angeregt werden.
- ... durch angepasste und variierende Aufgabenstellungen, die die Aktivität der Lernenden und auch deren Reflexion fordern, gefördert werden.

- ... das Lernpotenzial von Film aus sprachlicher, landeskundlicher und filmischer Perspektive erkennen.
- ... durch methodisch klare und vielfältige Lernangebote das Potenzial des Medium Film nutzen.
- ... ihre Medienkompetenz (u.a. Filmsprache) schulen.
- ... zum autonomen Lernen angeleitet werden.
- ... sich produktiv in der individuellen Filmplanung und -produktion von Film/Filmsequenzen betätigen (WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2010, 241).

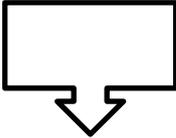
Abschließend ist anzumerken, dass im Umgang und mit dem Einsatz von Filmen bestimmte Ziele und Kompetenzen verfolgt und entwickelt werden. Auch wenn es keine curriculare Staffelung der Kompetenzen⁹, Inhalte und Verfahren gibt, und kein obligatorischer Filmkatalog/Filmkanon vorhanden ist, bedarf es eines längerfristigen und schrittweise aufgebauten Unterrichts, um die vorangehenden Kompetenzen zu entwickeln (vgl. ABRAHAM: 2009, 42) und um das Potenzial des Mediums Film im DaF/DaZ-Unterricht effektiv auszuschöpfen.

2.1.3 Vom Hör- und Seh-Verstehen zum Hör-Seh-Verstehen – der 5. Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht

Im DaF/DaZ-Unterricht wird das Konzept der vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) vertreten. Hören und Lesen zählen zu den rezeptiven Fertigkeiten, Sprechen und Schreiben zu den produktiven. Doch dies bedeutet nicht, dass es sich bei den rezeptiven Fertigkeiten um passive Vorgänge handelt. Das Hörverstehen ist ein höchst aktiver und komplexer Prozess der Wahrnehmung und des Verstehens. Es werden linguistische, soziolinguistische, pragmatische und strategische Kompetenzen von den Lernenden verlangt. Beim Hörverstehen handelt es sich nicht um eine reine Informationsübertragung. Kognitionswissenschaftlich betrachtet, beinhaltet das Hörverstehen Bottom-up- und Top-down-Prozesse, die in Bruchteilen von Sekunden stattfinden. Innerhalb der Prozesse wird auf strategisches und sprachliches Erfahrungs- und Weltwissen zurückgegriffen. Die Lernenden bilden Hypothesen und überprüfen diese wieder. In der fremdsprachlichen Kommunikation sind die Lernenden durchaus darauf angewiesen Gehörtes mehr zu erraten, als im Detail zu verstehen. Das geringere sprachliche Wissen wird mit Rückgriff auf das Weltwissen kompensiert. Dadurch entsteht natürlich die Gefahr von Missverständnissen, im speziellen von kulturell bedingten

⁹ Der GERS (2001) beinhaltet audio-visuelle Rezeption als Fertigkeit und nennt zwar für die einzelnen Niveaustufen Deskriptoren für das Verstehen von Filmen und Fernsehsendungen. Diese sind aber sehr allgemein gehalten und vage formuliert (vgl. WELKE: 2013: 50).

Missverständnissen, aber dennoch überwiegen die Vorteile, die aus dem Weltwissen gezogen werden können. Reines Hörverstehen kommt in natürlichen Kommunikationssituationen allerdings nur selten vor, weil meistens auch der visuelle Kanal am Wahrnehmungsprozess beteiligt ist (das Seh-Verstehen). Aus dieser Mehrdimensionalität des Hörverstehens entwickelt sich das Hör-Seh-Verstehen, denn wie in der folgenden Tabelle veranschaulicht, entsteht das Hör-Seh-Verstehen aus dem Hör- und Seh-Verstehen, sowie auch aus dem Leseverstehen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER: 2010, 181 f.).

Hör-Verstehen	Seh-Verstehen
<p>Allgemeine Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Weltwissen • Soziokulturelles Wissen <p>Linguistische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Phonetisch-Phonologische Kompetenz • Lexikalische Kompetenz • Grammatikalische Kompetenz • Semantische Kompetenz <p>Soziolinguistische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Register • Varietäten • Höflichkeitskonventionen <p>Pragmatische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diskurskompetenz • Schemakompetenz • Funktionale Kompetenz <p>Deutung prosodischer Mittel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stimmqualität • Stimmhöhe • Lautstärke • Länge 	<p>Verstehen von Handlungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aktivitäten • Demonstrieren • Zeigen <p>Dekodierung ikonischer Elemente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bilder • Landschaften • Objekte <p>Deutung paralinguistischer Merkmale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestik • Mimik • Körperhaltung • Augenkontakt • Körperkontakt • Proxemik <p>Verstehen kinematografischer Techniken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kameraperspektiven, -bewegungen • Montage • Licht • Musik <p>Weltwissen, soziokulturelles Wissen</p> <p><u>Leseverstehen</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Untertitel • Inserts • Schriftzüge
 <p>Hör-Seh-Verstehen</p>	
<p>Wahrnehmung, Speicherung, Verarbeitung von Bild und Ton</p> <ul style="list-style-type: none"> • Temporale Beziehung: simultan oder sukzessiv • Inhaltliche Beziehung: Kongruenz/Komplementarität oder Diskrepanz • Repräsentation: dual oder amodal oder integriert 	

- Prozesse: bottom-up und top-down: Interaktion

Abbildung 1 Hör-Seh-Verstehen (vgl. Decke-Cornill/Küster: 2010, 183)

Schon 1989 plädiert Inge SCHWERDTFEGER (1989, 24) für die Anerkennung des (Hör)-Seh-Verstehens als 5. Fertigkeit im DaF-Unterricht. Die Autorin betont die Abhängigkeit des Sprachverstehens von der visuellen Wahrnehmung des/der SprecherIn. Denn die visuelle Wahrnehmung trägt „(...) eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Sprechlust (...)“ (ebd., 24). Aus dem (Hör)-Seh-Verstehen leitet sich die Sprachproduktion für den Fremdsprachenunterricht ab (vgl. ebd., 24).

Das Hör-Seh-Verstehen ist eindeutig vom verstehenden Hören abgrenzbar, denn das Bild zeigt den Sprecher und den Sprecherwechsel an. Das Wiedererkennen und Verstehen gelingt durch das Bild leichter und schneller und der Rahmen, in dem die kommunikative Situation eingebettet wird, wird durch das Bild visualisiert. Das Bild macht emotional-affektives Verhalten sichtbar. Eine globale Vorentlastung und eine Reduktion der Anstrengung werden durch das Bild bewirkt und das Bild zeigt Landeskundliches (vgl. BIECHELE in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2010, 20 f.).

Generell wird zwischen einem Hör-Seh-Verstehen in einer medialen Rezeption oder in einer interpersonalen Begegnung unterschieden. Bei einer medialen Rezeption steht das Hör-Seh-Verstehen im Vordergrund. Filme sind Muster einer nonverbal eingebetteten Kommunikation in einem visualisierten Handlungsraum, der mit Musik und Geräuschen angereichert ist (vgl. WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 9). Das Hör-Seh-Verstehen befähigt die Lernenden zum Verstehen von Filmen unterschiedlicher Genres im fremdsprachlichen Unterricht. Das bedeutet, dass von den Lernenden die spezifischen Codes von Bild und Ton wahrgenommen, verstanden und interpretiert werden können. Das Hör-Seh-Verstehen zielt auf das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen tragenden Informationen ab (vgl. BIECHELE in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2010, 20 f.). Es ist die „ (...) Fähigkeit, bewegte Bilder und mit ihnen verwobene Töne intuitions- und situationsgerecht zu interpretieren (...)“ (WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 9), die die LernerInnen beim Spracherwerb unterstützt. Das Hör-Seh-Verstehen ist explizit als eine Kompetenz anzusehen, die systematisch geschult werden muss, denn der Film als Lernmedium gewinnt immer mehr an Bedeutung. Die Begegnung mit dem Film ist kulturbezogenes Lernen. Film ist ein ästhetisches Angebot für das Verständnis über die Kultur, die mit einer Fremdsprache mitschwingt. Die Textkompetenz des 21. Jahrhunderts fordert eine Analyse multimodaler Texte, nicht nur Gebrauchstexte oder Literatur (vgl. WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 8).

2.1.3.1 Zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens

Wie vorangehend erwähnt, werden grundsätzliche zwei Situationen, in denen Hör- und Hör-Seh-Verstehen vorhanden sind, unterschieden: die mediale Rezeption und die interpersonale Begegnung. Bei einer interpersonalen Begegnung nehmen außersprachliche Signale und etwaige Rückfragen Einfluss auf den sprachlichen Input der Kommunikation. Bei rein medialem Hör-Seh-Verstehen ist dies nicht möglich. Für den Unterricht ist eine Differenzierung der audiovisuellen Medien in Produkt- und Prozessmedien sinnvoll, denn dies ist ausschlaggebend für die Handhabung. Prozessmedien, wie beispielsweise Fernsehsendungen, sind an die Echtzeit gebunden und für den Hör-Seh-Verstehensprozess der Lernenden in der Regel mit hohem Stress verbunden. Produktmedien, wie DVDs, erlauben Unterbrechungen, Wiederholungen und sonstige Manipulationen, um das Arbeiten zu entspannen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER: 2010, 184 f.).

Die Methoden zur Hör-Seh-Schulung reichen von isolierten Aufgaben bis hin zu komplexen Anforderungen des Filmverstehens. In der Regel sollte der Prozess vom Ganzen zum Detail verlaufen. Das bedeutet, dass das inhaltliche Verstehen zunächst auf ein weniger anspruchsvolleres Globalverständnis gerichtet sein soll, das als Grundlage für das Detailverstehen eingesetzt werden kann. Somit werden in diesem Bereich vor allem Top-down-Prozesse genutzt. Eine aufgebaute Hör-Seh-Motivation und die Aktivierung des lexikalischen kontextspezifischen Vorwissens erleichtert das Hör-Seh-Verstehen. Exemplarisch könnte eine Unterrichtssequenz für die Schulung des Hör-Seh-Verstehens wie folgt aussehen (vgl. ebd., 185).

<i>Schritt</i>	<i>Phase</i>	<i>Funktionen</i>
1	Aufbau einer Hör-Seh-Motivation	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Hör-Seh-Motivation • Begründung der Notwendigkeit
2	Vorentlastung (nicht: Vorwegnahme)	<ul style="list-style-type: none"> • Erklärung wichtiger Wörter und Strukturen • Vermittlung landeskundlichen Hintergrundwissens
3	Verdeutlichung der ersten Hör-Seh-Absicht	<ul style="list-style-type: none"> • Angabe der Intention: globales oder grobes Verstehen • Stellung und Erläuterung der Vorfragen
4	Erstes Hör-Sehen	Präsentation des gesamten Hör-Seh-Textes
5	Kontrolle des Global-/Grobverstehens	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Antworten der Lernenden • Besprechung
6	Verdeutlichung der zweiten Absicht	<ul style="list-style-type: none"> • Vorgabe: detailliertes (selektives, transzend.) Verstehen • Stellung und Erläuterung von Fragen
7	Zweites Hör-Sehen	Präsentation des Materials (gesamt oder Ausschnitt)

8	Kontrolle des Detail-Verstehens	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation der Antworten der Lernenden • Besprechung
9	Optional: 3. Durchgang	<ul style="list-style-type: none"> • Drittes Hör-Sehen (Ausschnitt) mit spezieller Aufgabe • Kontrolle der Antworten
10	Abschluss	Anschlussaufgaben, Analyse, Diskussion, Transfer, Evaluation, Abrundung

Abbildung 2 Schulung des Hör-Seh-Verstehens (vgl. Decke-Cornill/Küster: 2010, 184)

Hör-Seh-Verstehen vs. Filmkompetenz

Filmrezeption und die weitere Filmarbeit sind nicht lediglich mit der Teilkompetenz des Hör-Seh-Verstehens gleichzusetzen. Das Hör-Seh-Verstehen ist eindeutig von der Filmbildung und der Filmkompetenz abzugrenzen, denn die Deutung eines Spielfilms und das Wissen über filmstilistische Mittel geht über das Hör-Seh-Verstehen hinaus. Ein Film bietet mehr, wenn er nicht als Medium für das Hör-Seh-Verstehen reduziert, sondern als komplexes Kunstwerk verstanden wird. Die 5. Fertigkeit bildet die Basis für die Filmkompetenz und somit für die Filminterpretation (vgl. HAHN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2015, 13) (siehe Kapitel 2.1.4).

2.1.4 Filmkompetenz

Die Filmkompetenz ist eines der angestrebten Hauptziele der Filmdidaktik. Sie ist die Fähigkeit, bewegte Bilder zu lesen (vgl. HAHN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2015, 13). Sie knüpft an die Basis von Hör-Seh-Verstehen an, um Darstellungssituationen und ihre Botschaft zu verstehen. Filmkompetenz muss von den Lernenden entwickelt werden, indem durch den Einsatz von Filmen im Unterricht die Wahrnehmung geschult wird. Die Wahrnehmungsfähigkeit wird initiiert und gesteigert und das Hör-Seh-Verstehen geschärft (vgl. ABRAHAM: 2009, 27). BLELL/LÜTGE (2004, 404) erweitern den Begriff „Filmkompetenz“ mit der „(...) Befähigung zu einem sachgerechten und kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen“. Sie gliedern die Filmkompetenz in folgende angestrebte Teilkompetenzen:

- Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz
- Filmästhetische und –kritische Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz

Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz

In der Zuschauer-Text-Interaktion werden die vom/von der RezipientIn erzeugten Sinne durch den audiovisuellen Text gesteuert. Kameraeinstellungen, Musik, Ton, Farbe oder Schnitteinstellungen strukturieren die Seh- und Höraktivität der Lernenden. Eine Kommunikation mit dem Film geschieht innerhalb der bewegten Bilder. Aus kognitionspsychologischer Sicht ist der/die FilmrezipientIn in einer fortwährenden Hypothesenbildung und –überprüfung. Dazu kommen ein reiches Weltwissen und ein grundlegendes filmisches Wissen, die sich positiv auf sinn- und sprachbildende Prozesse auswirken. Die Schulung und die Bewusstmachung von Wahrnehmungsprozessen für Sprach- und Sinnbildung stehen im Vordergrund. Gegenüber der Beeinflussung der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns soll eine kritische Haltung entwickelt werden (vgl. BLELL/LÜTGE: 2004, 403 f.).

Filmästhetische und –kritische Kompetenz

Der Einsatz von Film im Unterricht ist ein umfassender Teil der Medienerziehung, weil er einen reflektierten und kritischen Umgang mit Medien beinhalten kann. Das bedeutet, dass mit den Lernenden filmästhetische Ausdrucksmittel und ihre Funktion im Unterricht besprochen und den Lernenden bewusst gemacht werden. Dafür sind filmanalytische Grundkenntnisse wichtig. Es wird eine Sensibilität für ästhetische Mittel entwickelt, die die Voraussetzung für eine medienästhetische Kompetenz ist. Das Erkennen der Verknüpfung zwischen Form und Inhalt gibt Einsicht in die Funktionsweisen bestimmter filmischer Darstellungsformen und Wirkungen auf den/die RezipientIn. Manipulative Wirkungspotenziale von Kameraperspektive, Musik, Licht und Farbgestaltung werden somit entlarvt (vgl. ebd., 404).

Interkulturelle Kompetenz

Der Film ist ein authentisches Kulturprodukt, das Anknüpfungspunkte für eigenkulturelle und fremdkulturelle Phänomene bietet und dessen Reiz in der plurimedialen Darstellung durch die Koppelung von sprachlichen, optischen und außersprachlich-akustischen Codes liegt. Filme vermitteln fremde Lebensweisen, Normen, Werte und Weltansichten. Dadurch geben sie Einsicht in fremdkulturelle Lebenswelten, indem sie Unterschiede zu den individuellen Verhaltensweisen sichtbar und erfahrbar machen. Wichtig ist der Aspekt der Identifikation der Lernenden mit den filmischen Protagonisten. Durch die Entfaltung der Urteilsfähigkeit erweitert sich der Horizont der Lernenden. Interkulturelles Lernen mit Filmen eignet sich für

- das Untersuchen des kulturellen Selbstverständnisses einer Gesellschaft,

- die Thematisierung der multikulturellen und multilingualen Kontexte,
- das Aufbrechen der monokulturell geprägten Haltung der Lernenden.

Mit einer kulturwissenschaftlichen Filmanalyse geht der Einsatz des Films im Unterricht über eine übliche Filmanalyse hinaus (vgl. ebd., 404 f.).

Fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz

Durch die Arbeit mit Filmen im Unterricht wird eine Arbeit an komplexen kommunikativen Strukturen ermöglicht, denn die Kommunikationssituation ist, anders als in Lehrwerken, nicht eingeschränkt. Besonders durch das visuell unterstützte Hörverstehen wird die zielsprachliche Fertigkeit gefördert. Paralinguistische Aspekte, wie Mimik und Gestik, und suprasegmentale Aspekte, wie Intonation, Sprechtempo, Pausen und Lautstärke, unterstützen sprachliche Strukturen. Neue Aufgabenformate, beispielsweise spezielle Aufgaben zum Hör-Seh-Verstehen, Rezeptionsgespräche, kreativ-produktive Aufgabenstellungen, fördern die rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen. Bei allen Filmrezeptionen im Unterricht sollen den Lernenden Optionen zum produktiven Handeln gegeben werden, um sie zu emotionalen Reaktionen und individuellen Stellungnahmen zu befähigen und um die sprachproduktive Selbstständigkeit in der Fremdsprache zu fördern (vgl. BLELL/LÜTGE: 2004, 405).

SURKAMP (2010, 65) erweitert den Begriff Filmkompetenz um die Fähigkeit unterschiedliche Verarbeitungsstrategien bei der Filmrezeption dem Genre entsprechend anzuwenden. Für einen adäquaten Erwartungsaufbau vor der Filmrezeption ist es von Bedeutung, die wichtigsten genrespezifischen Merkmale zu kennen. Denn dadurch können die Lernenden bestimmte Rezeptionsmuster aktivieren, die das Filmverständnis erleichtern können. Auch der Genussfähigkeit wird aus motivationaler Perspektive ein hoher Stellenwert zugeschrieben, denn der Genuss ist ein entscheidender Faktor bei der Medienrezeption. Die kognitive und die affektive Dimension spielen eine wichtige Rolle. Schlussendlich sollen die Lernenden zur eigenen Filmproduktion von unterschiedlichen Filmformaten angeleitet werden, um zu erfahren, wie filmspezifische Strategien bestimmte Wirkungseffekte erzielen und wie Filme entstehen.

2.1.4.1 Abrahams didaktisches Konzept zur Entwicklung von Filmkompetenz

ABRAHAM (2009, 28 f.) stellt ein didaktisches Konzept in Schritten dar, um den Lernenden im Unterricht eine filmästhetische und auch –kritische Kompetenz zu vermitteln. Die Lernenden sollen einen zweiten Blick auf den Film werfen, um verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten zu erkennen und um verschiedene AV-Formate zu unterscheiden. Das Nachdenken und Sprechen

über Filme erfolgt organisiert, um einen distanzierten Blick auf das Medium zu erlangen. Abraham nennt konkrete Inhalte, die die Lernenden für einen Ausbau der Filmkompetenz beherrschen sollen.

Beschreibung der Filmsprache

Die „Mise-en-scène“ ist der Einstieg in die individuelle Filmsprache, denn sie ist die Inszenierung einer Filmhandlung in Bildern und beinhaltet jene Aspekte, durch die ein Bild geschaffen wird. Dazu zählen der Raumeindruck, die Beleuchtung, die Bauten, die Requisiten und Kleidung sowie die Kameraführung. Das Bild muss entziffert und gelesen werden, damit die semantische Struktur erkennbar wird. Die einzelnen Filmsequenzen sind durchgeplant und fordern auf, den symbolischen Aufbau zu lesen. Die Dokumentation von Zuständen und der Ausdruck von Befindlichkeiten werden zu einer komplexen Versprachlichung. Die Filmsprache hat ihre eigene Syntax und sogar ihre eigene Grammatik, die Aufschluss über die Filmstruktur geben. Unterricht soll aber nicht die Filmsprache lehren, sondern die Medialität der Sprache, genauer die Struktur und die Ausdrucksmöglichkeiten, vermitteln.

Folgende Ziele sind für die Lernenden relevant:

- Verstehen, Analysieren und Deuten von filmischen Erzählungen
- Erkennen, Benennen und Erklären von filmischen Mitteln und Dramaturgien
- Bewusstes Gestalten von Filmen
- Kontrolle der eigenen Filmrezeption (vgl. ABRAHAM: 2009, 28 f.)

Das Erkennen von filmischen Mitteln

Die filmischen Mittel und die rhetorisch-ästhetischen Ausdrucksmittel müssen im Unterricht gelernt und gelehrt werden. Dies erfolgt immer in Zusammenhang mit dem ästhetischen Konzept der Regie, also im Kontext und als Teil eines Filmgesprächs im Unterricht. Zu den filmischen Mitteln zählen die Aspekte Kamera und Bild, Ton und Montage (vgl. ebd., 31, 39). Im folgenden Teil wird auf die einzelnen Bereiche genauer eingegangen.

- Kamera und Bild

Die *Einstellungsgrößen* der Kamera entsprechen der Nähe, in der sich der/die RezipientIn zum Gefilmten befindet. Sie bestimmen die individuelle Nähe oder die Distanz und legen die Relation zwischen Standpunkt und Abgebildetem fest. Entweder wird ein wichtiges Objekt, das nicht groß ist, fokussiert oder es wird eine Assoziation erzeugt. Es werden acht Einstellungsgrößen unterschieden: Weit/Panorama, Totale, Halbtotale, Amerikanisch, Halbnah, Nah,

Groß und Detail. Didaktisch eignet es sich besonders, Einstellungsgrößen anhand von Frames (Standbildern) zu erarbeiten (vgl. ebd., 32, 33).

Die *Kamerabewegung* schafft Übersicht und dient zur Raumorientierung des/der RezipientIn. Sie kann aber auch die Desorientierung einer Figur zeigen. Grundlegend wird zwischen Zoom, Schwenk und Fahrt unterschieden, wobei bei einem Zoom die Kamerabewegung nur vorgetäuscht wird, denn die Kamera bleibt unbewegt. Weiters wird zwischen Schwenken, Neigen, Rollen, Kamerafahrt und Kamerainstallation unterschieden. Die Kameraperspektive kann eine Aufsicht¹⁰ (Vogelperspektive), Normalsicht¹¹ oder eine Untersicht¹² (Froschperspektive) geben (vgl. ebd., 33 f.).

Die *Beleuchtung* verfügt über eine große Ausdrucksmöglichkeit. Diese wurde vom Theater übernommen. Es wird immer künstliches Licht eingesetzt, denn dadurch werden Reflexionen vermieden und es entsteht eine räumliche Plastizität mit deren Tiefenwirkung eine Modellierung, Strukturierung und Charakterisierung der Objekte und Figuren erfolgt. Drei Beleuchtungsstile sind gegeben: Der Normalstil, alles ist deutlich erkennbar, der Low-Key-Stil, die Schatten werden ausgedehnt, und der High-Key-Stil, alles ist überdeutlich zu sehen. Mit einem Low-Key-Stil werden geheimnisvolle Vorgänge oder dramatische Situationen intensiviert. Der High-Key-Stil vermittelt eine freundliche Grundstimmung oder versucht positive Emotionen, wie Hoffnung, Zuversicht, Glück oder Problemlosigkeit, zu verstärken. Die Standardbeleuchtung besteht aus einem Haupt- und Führungslicht, einem Seiten- oder Aufhelllicht und einem Hintergrund- oder Raumlicht (vgl. ebd., 36).

- Ton

Der Begriff „Ton“ ist ein Sammelbegriff für Geräusche, Musik und Sprache. Diese Aspekte sind vom Medium Film untrennbar, denn der Schauplatz wird von einer entsprechenden Geräuschkulisse begleitet. Ist die Ton- oder Geräuschquelle im Bild zu sehen, wird dies synchroner Ton genannt. Kommt der Ton aus dem „Off“, handelt es sich um einen asynchronen Ton.

Die *Geräusche* werden mit Geräuschquellen verbunden und sind Teil des filmischen Codes für das Vorstellungsbild. Ein Geräusch wird wie ein Bild entschlüsselt und hat einen symboli-

¹⁰ Aufsicht bedeutet, dass die Aufnahme des Geschehens in einem sehr hohen Winkel von oben erfolgt. Dies kann einen guten Überblick über das Geschehen geben. Figuren wirken klein oder schwach (vgl. BÜNGER: 2009, 2).

¹¹ Bei der Normalsicht befindet sich die Kamera auf Augenhöhe mit der Filmfigur (vgl. BÜNGER: 2009, 2).

¹² Eine Untersicht ist gegeben, wenn das Geschehen oder die Figur in einem sehr kleinen Winkel von unten gezeigt werden. Figuren sehen dominant aus und Gefühle, wie Angst oder Furcht lassen sich vermitteln (vgl. BÜNGER: 2009, 2).

schen Charakter, wenn das Filmgeräusch im Widerspruch zur visuellen Wahrnehmung steht. Eine schauplatztypische Geräuschkulisse ist erst dann für den/die RezipientIn auffällig, wenn sie ausgeblendet wird, denn das Fehlen des Erwarteten verursacht Unsicherheit und Irrealität. Absolute Stille im Film deutete auf ein negatives Geschehen in der Filmhandlung hin. Daraus ergibt sich, dass auch die Stille zum filmischen Code gehört.

Zum filmischen Code gehört auch die *Musik*. Besonders deutlich wird dies bei bekannten Serien, denn der Soundtrack ist eine selbstständige Mitteilungsebene. Bilder werden mittels Musik mit emotionalen Qualitäten versehen und interpretiert. Durch die Musik können ambivalente Bilder bei dem/der RezipientIn entstehen oder Bilder wirken ironisch. Die Musik im Filmbereich ist vom Genre abhängig, denn manche Genres, wie beispielsweise Western oder Krimis, neigen mehr zu einer musikalischen Typisierung als andere. Weiters kann durch die Musik nationale und regionale Zugehörigkeit erfolgen. Folklore oder stereotype Verwendungen von Stimmungsinstrumenten forcieren diesen Aspekt (vgl. ebd., 36 f.)

- Montage

Verschiedene Einstellungen (*tasks*) werden mittels Montage zu einer Sequenz und schließlich zu einem ganzen Film verbunden. Im Groben bedeutet das, dass die Montage das ist, was in einem Film zu sehen ist, denn sie sorgt dafür, dass das Medium Film Gleichzeitigkeit ausdrücken kann. Mehrere Kameras filmen mit überlappenden Aufnahmen dieselbe Handlung aus unterschiedlichen Perspektiven. Der Wechsel zwischen den Perspektiven erzeugt einen Erzählfluss. Vier Darstellungsarten werden unterschieden:

1. Das Erzählen aus dem „Off“ berichtet, was nicht zu sehen ist. Über eine bestimmte Sequenz wird eine Tonspur gelegt.
2. Unter „Split-Screen“ wird das Teilen des Bildschirms verstanden. Zwei unterschiedliche *tasks* werden nebeneinander am Bildschirm für einen simultanen Ablauf montiert.
3. Ein (kleineres) *task* wird in ein anderes Bild hineinmontiert. Somit zeigt das Bild eine parallel laufende Handlung.
4. Ein „Cross-Cutting“ ist eine Parallelmontage von zwei oder mehreren verflochtenen Handlungssträngen. Es besteht die Möglichkeit eines harten, eines weichen Schnitts oder einer Überblendung (vgl. ebd., 38).

Filmanalyse und Filminterpretation

Wie vorangehend erläutert wurde, ist ein Wissen über filmstilistische Mittel für eine umfassende Filmanalyse unerlässlich. Aber dies entspricht nur einem Teil der Analyse. Dem Medium „Film“ wird man erst dann gerecht, wenn er als Teil eines gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses verstanden wird, in dem er Kultur, Werte, Selbstverständnis, Geschichte, Zukunft, Hoffnungen und Ängste ausdrückt. Daher ergibt sich, dass eine Analysebeschränkung auf die Art und Funktionsweise von Filmen und deren ästhetische Beschaffenheit nicht ausreichend ist. Lediglich die Beschreibung von technischen Verfahren, wie vorher dargestellt, reicht nicht aus. Denn es geht um eine weiterführende Vorstellungstätigkeit, wie jene technischen Mittel die individuellen Gedanken, Assoziationen, Vorurteile und Gefühle beeinflussen. Denn die Wirklichkeitskonstruktion im Film ist ein Sinnentwurf, der angenommen oder abgelehnt wird. Filmische Techniken und Verfahren sind von Inhalten und Themen nicht zu trennen (vgl. ABRAHAM: 2009, 55).

Die Basis der Filmanalyse ist die Filmrezeption und die individuelle Reflexion darüber. Filmwahrnehmung, -analyse und -interpretation gehören zusammen, sind aber nicht als Synonyme zu verwenden. Die Filmanalyse erfolgt systematisch und bezieht sich auf die Elemente der filmischen Gestaltung. Die Filminterpretation ist subjektiv und kann sich, wie der Literaturunterricht, auf verschiedene Diskurse beziehen:

- strukturalistischer Diskurs (Der Film wird als autonomes Kunstwerk verstanden.),
- biografischer Diskurs (Der Film ist ein Werk seines Schöpfers und wird in dessen Biografie eingeordnet.),
- soziologischer Diskurs (Der gesellschaftliche Wandel manifestiert sich im Medium „Film“.),
- psychoanalytischer Diskurs (Der Film entspricht einem Wunsch- oder Angsttraum.),
- genrespezifischer Diskurs (Aufgrund des Genres, dem der Film angehört, muss er Erwartungen erfüllen und dient als exemplarisches Muster dafür.).

Aber eine Filmanalyse und eine Filminterpretation sind nicht als ein gegensätzliches Begriffspaar, wie objektiv – subjektiv oder wissenschaftlich – lebensweltlich, zu verstehen. „Grundsätzlich sind Filmbilder nur dann mit Hilfe filmsprachlicher Kategorien sinnvoll zu beschreiben und zu deuten, wenn inhaltliche Fragen mit Gestaltungsaspekten verknüpft werden. (...) Leitfrage der Filmanalyse muss insgesamt sein: Was wird wie mit welcher Wirkung in welchem Zusammenhang gezeigt?“ (ABRAHAM: 2009, 56). Die Filmanalyse muss wie die Literaturanalyse in den Fremdsprachenunterricht integriert werden. Als Methode empfiehlt sich ein

offenes Filmgespräch, in dem Lernende und Lehrende frei mit Fachtermini umgehen können (vgl. ebd., 57).

Abschließend ist zu sagen, dass die Lernenden zu einer kritischen Nutzung und auch Gestaltung des Mediums „Film“ herangeführt werden sollen. Die Filmkompetenz umfasst die Decodierung, die Analyse, die Urteilsfähigkeit und die Wahrnehmung von bewegten Bildern und filmischem Angebot, um Inhalte und ästhetische Formen zu erkennen. Das Ziel ist eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Filmnutzung. Ein bewusster Umgang mit dem Medium „Film“ steht im Vordergrund. Die Filminterpretation ist für ein umfassendes Filmverständnis nötig. Wird der Film als ein komplexes Gesamtkunstwerk betrachtet, kann er wie ein Rätsel für die Lernenden sein. Es ist ein Kunstwerk mit einer spezifischen Fachsprache, einer eigenen Grammatik und einer eigenen Syntax. Wichtig für die Filminterpretation ist die Fähigkeit, das gesamte Bild-Ton-Gefüge zu deuten. Außerdem benötigen nicht nur die Lernenden Filmkompetenz, sondern auch die Lehrpersonen. Sie benötigen filmpädagogische und filmdidaktische Kenntnisse, um die Lernenden in ihrer Filmkompetenz zu fördern (vgl. HAHN in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2015, 13, 22).

2.1.5 Zum Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht

Im folgenden Teil wird darauf eingegangen, wie Film im DaF/DaZ-Unterricht eingesetzt wird. Es werden Präsentationsmodi des Films dargestellt und methodische Zugänge werden aufgezeigt. Anschließend werden unterschiedliche didaktische Konzeptionen erläutert, die genau zeigen, welche vielfältigen Lernziele mit dem Filmeinsatz erreicht werden können.

2.1.5.1 Präsentationsmodi des Films

Folgt man THALER (2010, 144), kann zwischen vier Präsentationsmodi für den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht unterschieden werden: die Block-Präsentation, die Intervall-Präsentation, die Sandwich-Präsentation und die Segment-Präsentation. Die unterschiedlichen Formen beginnen bei der Rezeption des gesamten Films und gehen bis zur Vorführung einer einzelnen Sequenz.

Block-Präsentation

Hierbei wird der gesamte Film auf einmal rezipiert. Er wird sozusagen an einem Stück gesehen. Die Vorteile liegen darin, dass es sich um ein natürliches Sehverhalten handelt. Dies benötigt wenig Zeit- und Vorbereitungsaufwand, die Spannung und die Unterhaltung steigt.

Dennoch fehlt die didaktische Aufbereitung, es ist passiver Konsum und es entsteht ein Mangel an Lerneffizienz.

Intervall-Präsentation

Der Film wird bei einer Intervall-Präsentation in einzelne Sequenzen (ca. 15 Minuten) unterteilt und der Film kann somit sukzessive in mehreren Unterrichtseinheiten gesehen werden. Die Rezeption kann dadurch gut didaktisch aufbereitet werden und *pre-*, *while-* und *post-viewing tasks* (siehe Kapitel 2.1.5.2) können innerhalb einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden. Zusätzlich kann ein ganzer Film rezipiert werden. Durch die Fragmentierung und das unnatürliche Sehmuster entsteht allerdings ein Spannungsverlust und der Zeitaufwand (ein Volumen von sechs bis zehn Unterrichtseinheiten) ist enorm.

Sandwich-Präsentation

Bei einer Sandwich-Präsentation werden den Lernenden ausgewählte Sequenzen vorgeführt und andere Szenen, die verbalisiert werden, übersprungen. Somit werden unwichtige Passagen ausgelassen und die ausgewählten Sequenzen können didaktisch aufbereitet werden. Der Zeitaufwand ist geringer als bei der Intervall-Präsentation. Durch die Zerstückelung können allerdings Verständnisprobleme entstehen.

Segment-Präsentation

Vom Film wird nur eine Szene oder eine Sequenz vorgeführt. Dadurch wird der Fokus auf eine wesentliche Sequenz gelegt, deren Darbietung wiederholt werden kann. Es besteht nur ein geringer Zeitbedarf und eine hohe didaktische Flexibilität ist gegeben. Allerdings wird lediglich eine einzelne Szene isoliert dargestellt, wichtige Filmaspekte werden vernachlässigt und der Unterhaltungswert wird stark reduziert.

WELKE (2013, 53, 55) betont in diesem Zusammenhang die „(...) mehrmalige, intensive Konfrontation der Lernenden mit dem Filmmaterial (...)“ (ebd., 53). Dadurch wird nicht nur die Wahrnehmung geschult, sondern die Lernenden haben auch die Möglichkeit, neue Elemente im Film oder im Ausschnitt zu entdecken oder umzuinterpretieren. Die abwechslungsreiche Anwendung der Präsentationsmodi steuert einer Reizüberflutung entgegen. In diesem Kontext betont Welke auch ein weiteres Präsentationsmodell „Bild versus Tonspur“ (*silent viewing* oder *blind listening*). Durch die getrennte Darbietung von auditivem und/oder visuellem Input kann der Überforderung seitens der Lernenden entgegengewirkt werden und sie haben die Möglichkeit einer bewussten Wahrnehmung des Bild- und Tonbeitrages.

2.1.5.2 Methodische Zugänge zum Film im DaF/DaZ-Unterricht

Um das Potenzial des Films im Sprachlernprozess auch auszuschöpfen, wurden im Bereich der FilmDidaktik verschiedene methodische Zugänge entwickelt. In erster Linie muss bedacht werden, welches Filmformat (beispielsweise Langfilme, Kurzfilme, Spielfilmtrailer, Musikclip, etc.) gewählt wird. Die Filmauswahl orientiert sich an der Zeitkapazität, dem Gebot der Abwechslung und (am wichtigsten) an den Lernzielen (vgl. THALER: 2010, 143). WELKE (2013, 51) plädiert in diesem Zusammenhang für eine Variation der Aufgabenstellungen (offen, geschlossen, nonverbal, schriftlich, mündlich etc.) und der Sozialformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum).

SURKAMP (2010, 61) unterscheidet zwischen methodischen Zugängen für einen kommunikativen und für einen handlungs- und lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. Für einen kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird die Filmarbeit in drei unterschiedliche Phasen geteilt: *pre-viewing phase*, *while-viewing activities* und *post-viewing phase*. In der *pre-viewing phase* sollen die Lernenden im Vorfeld auf die Filmrezeption eingestimmt werden, um thematische Erwartungshaltungen zu schaffen und um auf den Wortschatz des Films vorbereitet zu werden. Dazu zählen beispielsweise Assoziationsübungen zum Filmtitel, zum Trailer oder zum Filmplakat. Aufgaben während der Filmrezeption (*while-viewing activities*) dienen der Erfassung filmspezifischer Details und der Verständnissicherung. Zum einen können die Lernenden Fragen zum Inhalt, zu den Charakteren und zu den im Film eingesetzten ästhetischen Mitteln beantworten. Zum anderen können Übungsformen, wie das Sehen eines Filmausschnittes ohne Ton (*silent viewing*) oder das Hören einer Tonspur ohne das dazugehörige Bild (*blind listening*), angewendet werden. Bei solchen Übungsformaten ist es von Vorteil, wenn die Lernenden arbeitsteilige Sehaufträge bekommen (*split viewing tasks*). Nach der Filmrezeption (*post-viewing phase*) ist es sehr wichtig, dass die Lernenden die Option erhalten ihre individuellen Reaktionen darzulegen und Stellung zu nehmen. Beispielsweise eignet sich hierfür ein Unterrichtsgespräch (Rezeptionsgespräch) mit offenen Fragestellungen.

Phase	Ziele	Aufgaben/Übungen
<i>pre-viewing phase</i>	Vorbereitung auf die Filmrezeption: thematische Erwartungshaltungen schaffen und auf den Wortschatz vorbereiten	Assoziationsübungen zu: <ul style="list-style-type: none"> • Filmtitel • Filmtrailer • Filmplakat
<i>while-viewing activities</i>	Erfassung filmspezifischer	Fragen zu:

	Details und Verständnissicherung	<ul style="list-style-type: none"> • Filminhalt • Charaktere im Film • verwendete ästhetische Mittel im Film Filmausschnitte rezipieren: <ul style="list-style-type: none"> • ohne Ton (<i>silent viewing</i>) • mit Ton ohne Bild (<i>blind listening</i>) • <i>split viewing tasks</i>
<i>post-viewing phase</i>	Individuelle Reaktionen verbalisieren und Stellungnahme	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgespräch • Offene Fragen

Abbildung 3 Phasen der Filmarbeit in einem kommunikativem Fremdspracheunterricht (vgl. SURKAMP: 2010, 61)

In einem handlungs- und lernerorientierten DaF/DaZ-Unterricht werden vor allem kreative Methoden im Umgang mit Filmen entwickelt. Beispielsweise fördern die Gestaltung eines individuellen Film posters oder das Nachspielen von Schlüsselszenen die künstlerische Tätigkeit der Lernenden. Soll die schriftsprachliche Produktion gefördert werden, kann zu ausgewählten Szenen auch ein innerer Monolog zu einem bestimmten Charakter verfasst werden. Auch das Schreiben einer Filmrezension ist eine Option zur Filmarbeit (vgl. SURKAMP: 2010, 61). Die Möglichkeiten der produktiven Schreibaufgaben sind fast unbegrenzt. Um die Kreativität zu aktivieren, kann das Filmende umgeschrieben oder fortgesetzt werden. Wird der Film nicht bis zum Ende rezipiert, sondern wird bei einer Schlüsselszene unterbrochen, können die Lernenden ein Filmende erfinden und Hypothesen aufstellen, wie die Handlung fortgesetzt werden könnte. Zu Szenen, in denen die Charaktere nicht sprechen, können die Lernenden Dialoge entwerfen und somit die Figuren zum Sprechen bringen. Ein Blog, sprich ein kurzer Kommentar zum Film, kann im Internet auf einer Webseite veröffentlicht werden. Somit werden die Lernenden zur Schreibarbeit motiviert, wenn der Adressat nicht nur die Lehrperson ist, sondern das Produkt für die Öffentlichkeit gedacht ist.

WELKE (2013, 56 f.) fügt dem noch hinzu, dass durch Standbilder oder Sequenzen die Filmhandlung nachgestellt werden kann. Eine weitere Möglichkeit bietet sich an, die Lernenden in eine Rolle des/der „SynchronsprecherIn“ schlüpfen zu lassen und Äußerungen der Filmfigur zu variieren oder umzuformulieren. Redebeiträge von Figuren können geordnet oder hinsichtlich des rhetorischen Aufbaus analysiert werden. Zu ausgewählten Filmausschnitten können

Untertitel oder Audiotranskriptionen erstellt werden. Auch der Einbezug eines literarischen Textes, beispielsweise zum Vergleich der Perspektivierung, kann eingesetzt werden.

2.1.5.3 Unterschiedliche filmdidaktische Konzeptionen

Es stellt sich nicht die Frage, ob Filme Platz in einer Deutsch-Didaktik haben sollen, sondern zu welchem Zweck sie eingesetzt werden. Methodische Zugänge für einen kommunikativen oder für einen handlungs- und lernerorientiertem Fremdsprachenunterricht wurden vorangehend erläutert. Aber es gibt weitaus mehr Optionen mit dem Medium „Film“ im Unterricht umzugehen. ALBRECHT/FEDERKRING (in KRAMMER/WELKE (Hg.): 2015, 28 f.) fassen fünf filmdidaktische Konzepte zusammen, die unterschiedliche Ansätze und Ziele für die Arbeit mit Film beinhalten.

- Analytisch-reflexiver Ansatz

Dieser Ansatz basiert auf der Analyse und der Reflexion der Form, des Inhalts, des Kontextes und der Wirkung des Films. Ziel ist es, die Lernenden von einem Film-Sehen und Film-Hören zu einem Film-Verstehen zu führen und ihre Wahrnehmung dafür zu sensibilisieren. Die Gewinnung von Kenntnissen über audiovisuelle Medien steht im Vordergrund. Dies erfolgt durch schrittweise genauere Untersuchungen von Filmausschnitten.¹³ Das Fundament für die Analyse bilden Kenntnisse über filmsprachliche Mittel zur Wirkung von audiovisuellen Texten. In diesem Fall ist es hilfreich, wenn die Lernenden die Methoden der Erzähl- und Dramenanalyse als Hilfsmittel heranziehen können. Aber auch umgekehrt wirken sich filmanalytische Erfahrungen positiv beim Erkennen von Strukturen von Texten und Leseprozessen aus. Als Methode werden das Filmgespräch, das Erstellen von Sequenzprotokollen von ausgewählten Schlüsselszenen und die schriftliche Fixierung filmanalytischer Beobachtungen von visuellen, auditiven und narrativen Besonderheiten einer Szene herangezogen (vgl. ebd., 28).

- Intermedialer Ansatz

Dieses Konzept bezieht sich auf die Intermedialität des Films. Im Zentrum steht die „(...) Möglichkeit, das Charakteristische eines Mediums durch seine Transformation in ein anderes Medium zu erkennen und zu verstehen“ (ebd., 28). Drei Formen der Intermedialität sind möglich: die Medienkombination, der Medienwechsel oder das Herstellen von intermedialen Bezügen. In diesem Ansatz wird der Film als eigenständiges Kunstwerk betrachtet, das rezipiert,

¹³ Hierfür eignet sich besonders der Einsatz von Kurzfilmen, weil mit einem ganzen Film gearbeitet werden kann und nicht lediglich mit einem Filmausschnitt (siehe dazu Kapitel 2.6).

analysiert und interpretiert wird. Er wird keiner literarischen Vorlage gleichgesetzt oder wird anderen Medien künstlerisch untergeordnet. Die Literaturverfilmung ist ein Beispiel für einen Medienwechsel. Allerdings müssen intermediale Bezüge zwischen Film und literarischer Vorlage hergestellt und analysiert werden. Dieser Vergleich liefert meist interessante Ergebnisse. Wichtig ist, dass im Unterricht beide Medien fair behandelt werden und ihre spezifische Gestalt berücksichtigt wird. Werktreue kann der Film gegenüber der literarischen Vorlage nicht erfüllen. Wird dies aber von ihm erwartet, wird er nicht in seinen semiotischen und medienästhetischen Spezifika ernst genommen und wird zu einer bebilderten Literatur degradiert. Stattdessen muss den Lernenden vermittelt werden, dass „Literaturverfilmungen [...] das Text- und Zeichensystem der literarischen Vorlage, deren Sinn und deren Wirkung in das neue Medium transformieren [muss] (...)“ (ebd., 29). Durch diesen Fokus entsteht der Film als autonomes, neues, ernstzunehmendes Kunstwerk. Text und Film unterliegen anderen Gesetzen und daher ist eine vergleichende Wirkung relativ.

- Imaginationsorientierter Ansatz

Diesem Ansatz liegt die Annahme zu Grunde, dass bei einer differenzierten Filmrezeption die Imagination der Lernenden laufend angeregt wird. Im Vordergrund steht nicht die konkrete Sichtbarkeit, sondern bei den Lernenden werden Leerstellen und Imaginationspforten durch die erzeugten Bilder eröffnet. Dieses filmdidaktische Konzept steht im Kontrast zu einem filmanalytisch-formalistischen Filmumgang, der filmsprachliche Mittel lediglich auflistet, ohne ihre Funktion und Wirkung zu überprüfen. Im Zentrum stehen imaginationsorientierte Verfahren, um die inhaltlichen und strukturellen Ankerpunkte für eine fundierte Filmrezeption nutzbar zu machen. Von Bedeutung ist die individuelle Reflexion eigener filmästhetischer Erfahrungen. Die Verknüpfung von handelnd-produktiven und rezeptiv-analytischen Verfahren ermöglicht eine intradiegetische Perspektive (vgl. ebd., 30).

- Handlungs- und produktionsorientierter Ansatz

Der Transfer von handlungs- und produktorientierten Methoden auf filmdidaktische Zusammenhänge bildet die Basis dieses Ansatzes. Im Zentrum stehen die Individualisierung, die Persönlichkeitsentwicklung und die Einführung in kulturell und gesellschaftlich relevanten Handlungsfelder. Das Ziel ist es, dass die Lernenden ihre kreativen Kompetenzen in Verbindung mit Sensibilität und Reflexion, sowie Phantasie und Gestaltungsfähigkeit ausbilden. Die Voraussetzung dafür ist ein autonomes Arbeiten seitens der Lernenden. Die Verfahren erfolgen handelnd-produktiv mit Filmen, dazu zählt: Schreiben, Zeichnen, Spielen bzw. Perfor-

men, Filmen, Sprechen, sowie Montieren und Schneiden. Im Vordergrund steht der filmbezogene Kompetenzerwerb und nicht das Ergebnis des handlungs- und produktorientierten Arbeitens (vgl. ebd., 31 f.).

- Symmedialer Ansatz

Zu dem Film werden mit medientheoretischen, mediendidaktischen und technisch-methodischen Implikationen Bezüge hergestellt. Medientheoretisch betrachtet ist der Film ein Symmedium, bei dem die visuelle und die auditive Ebene mittels narrativer Strukturen zu einer synästhetischen Einheit verbunden werden. Daraus resultiert die mediendidaktische Konsequenz, dass im Unterricht eine filmsemiotische Analyse erfolgt, deren Ergebnisse handelnd-produktiv verarbeitet werden. Es entsteht ein breiter Raum für die Sensibilisierung der Lernenden auf die ästhetische Wirkung des Films und auch auf die Wirkungsabsichten. Durch die „(...) vergleichende Einbeziehung anderer medialer Formen (Bilder, Hörtexte, Hypertexte etc.) in analytisch-rezeptiver oder handelnd-produktiver Form“ wird die Sensibilisierung vertieft. Beispielsweise können bei einer Literaturverfilmung die Besonderheiten des Films durch das Zusammenwirken und Vergleichen von piktoralen, auditiven, hypermedialen literalen Verarbeitungen des Stoffes herausgearbeitet werden. Aus technisch-methodischer Perspektive wird die Beschaffenheit des Computers als Symmedium genutzt. Das bedeutet, dass dieses Medium alle medialen Formen auf digitale Art in sich vereint (beispielsweise Hörtexte, Bilder, Filme, literale Texte etc.). Hier entsteht eine Individualisierung auf der Rezeptions- und Verarbeitungsebene. Die Filmrezeption erfolgt nicht kollektiv per Fernseher oder Beamer, sondern individuell via Tablet, Laptop oder Smartphone im persönlichen Sehtempo. Dadurch kann den individuellen Eindrücken, Beobachtungen und Hypothesen gefolgt werden und nach eigenen Bedürfnissen können einzelne Ausschnitte angesehen werden. Die Rezeptionseindrücke können medial auf derselben Handlungsebene analytisch und produktiv verarbeitet werden. Ein analytischer Vergleich unterschiedlicher Verfilmungen oder verfilmter Inszenierungen kann unmittelbar auf derselben Ebene stattfinden. Aus der symmedialen Perspektive betrachtet ist auch eine Ausdifferenzierung, Personalisierung, Digitalisierung und Medialisierung der Gesellschaft wichtig. Das bedeutet, dass die lineare Nutzung audiovisueller Texte durch die parallele Nutzung des Internets für Recherchezwecke, für einen kommunikativen Austausch und für inhaltliche Ergänzungen ergänzt wird. Der kommunikative Austausch in sozialen Netzwerken und die Onlinerecherchen fördern und intensivieren die Meinungsbildung und die kritische Auseinandersetzung mit den Medien. Gleichzeitig werden Einblicke in die Rezeptionserfahrung, Meinungsbildungsprozesse, Diskussionsstrukturen und in persönli-

che Interessen gewonnen. Die Wirkung der verschiedenen Formate und deren Ästhetik werden erkannt. Dies bildet die Grundlage für unterrichtliche Anschlussarbeiten in analytisch-diskursiver und handelnd-produktiver Form.

Bei diesem filmdidaktischen Konzept wird der Idealfall der Filmrezeption (alle Lernenden sitzen vor einem großen Bildschirm in einem verdunkelten Raum) in Frage gestellt. Es erfolgt ein Umdenken auf technischer und konzeptioneller Ebene. Das Symmedium Computer erweitert beispielsweise den Tonfilm durch interaktive und partizipative Elemente. Dies ist ein deutlich kreativerer Umgang mit audiovisuellen Texten. Nicht die kollektive Rezeption, sondern der individuelle Einsatz von Computer, Laptop, Tablet etc. ermöglicht eine Navigation durch den Film auf einer hypermedialen Textur und eine Ergänzung von anderen medialen Texturen auf der gleichen partizipativen und interaktiven Gestaltungsebene (vgl. ebd., 31 f.).

Um den Beitrag zu den Methoden des Filmeinsatzes im DaF/DaZ-Unterricht abzuschließen ist noch anzumerken, dass bei einem Filmeinsatz immer eine Balance gegeben sein muss. Dabei geht es nicht nur um die Balance zwischen Lernen und Unterhaltung oder schulischem und außerschulischem Lernen, sondern vor allem um eine Ausgeglichenheit zwischen lernerzentrierten und handlungsorientierten Aufgabenformaten, sowie der Kombination von geschlossenen und offenen Lernarrangements (vgl. THALER, 2010, 145). Auch die Hybridität der unterschiedlichen Textsorten soll bei der Filmauswahl berücksichtigt werden, denn der Film begegnet den Lernenden in non-fiktionalen (Fernsehnachrichten, Magazinsendungen, Dokumentation, etc.) und fiktionalen (Kurzfilm, Spielfilm, Fernsehserien, etc.) Textsorten (vgl. WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2010, 239).

2.2 Vorteile des Kurzfilms für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht

Wie in Kapitel 2.1.2 erwähnt, eignet sich das Medium „Film“ auf vielfältigste Art für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht, um Kompetenzen, Wissen und auch metakognitive Strategien und Lernstrategien der Lernenden auszubauen. Der Kurzfilm eignet sich besonders aufgrund der äußeren und inneren Kürze für den Unterrichtseinsatz. Das Hör-Seh-Verstehen wird optimal geschult und die Filmkompetenz wird ausgebaut, weil ein ganzer Film und nicht lediglich ein Filmausschnitt analysiert werden kann. Die Leerstellen, die in einem Kurzfilm aufgrund seiner inneren Kürze entstehen, sind authentische Sprech- und Schreibanlässe. Daher schwingt eine Entwicklung der produktiven Fertigkeiten mit.

- Die äußere Kürze des Kurzfilms ist ein wesentlicher Vorteil, denn dies ermöglicht das Abspielen eines ganzen Films in einer Unterrichtseinheit und sogar eine mehrmalige Rezeption während einer Unterrichtseinheit.

Ein besonderer didaktischer Reiz liegt in der äußeren Kürze (siehe dazu Kapitel 1.4) (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 313). Mit einer durchschnittlichen Länge von 3 bis 15 Minuten kann im Unterricht zeitökonomisch und klar strukturiert gearbeitet werden (vgl. RICHTER: 2012, 1). Auch schon SCHWERDTFEGER (1989, 46 f.) betont die äußere Kürze des Film(ausschnittes). (Sie nennt eine Maximallänge von drei Minuten) Die Autorin hebt vor allem die mehrmalige Rezeption in einer Unterrichtseinheit hervor. Dies kann mit einem Kurzfilm gut umgesetzt werden. Daher eignet er sich besonders für den DaF/DaZ-Unterricht, weil auch die inhaltliche Verständnissicherung geboten wird (vgl. ABRAHAM: 2013, 8) und sich die Wirkung des Films auf die RezipientInnen (emotional und kognitiv) voll entfalten kann. Zusätzlich beschränkt sich die Filmarbeit nicht nur lediglich auf einen Ausschnitt eines Langfilms, sondern es kann mit einem ganzen Film, in seiner vollkommenen Länge, gearbeitet werden (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 313). Dadurch wird das natürliche Sehverhalten beibehalten, die Spannung während der Filmrezeption steigt und der Unterhaltungswert, somit auch die Motivation der Lernenden, wird aufrechterhalten. Durch das zeitökonomische Arbeiten kann der Film didaktisch, mit pre-, while- und post-viewing tasks aufbereitet werden und die Lerneffizienz geht nicht verloren.

- Durch die innere Kürze des Kurzfilms entstehen Leerstellen, die als authentische Sprech- und Schreibanlässe genutzt werden können. Somit werden die produktiven Fertigkeiten effektiv weiterentwickelt.

Auch die innere Kürze ist didaktisch attraktiv, denn sie erlaubt einen voraussetzungslosen Einstieg in die Filmhandlung und einen abrupten Ausstieg. Die konzentrierte, komplexe Darstellung des Films stimuliert die intellektuelle und imaginative Mitarbeit der Lernenden. Durch die skizzenhafte Darstellung der Charaktere und die reduzierte Handlung entstehen Leerstellen (siehe dazu Kapitel 1.4). Diese Leerstellen aktivieren Sinnbilder der Lernenden, fördern die Imaginationsfähigkeit und kognitiven Operationen. Daher ergeben sich vielfältige und vor allem authentische Sprech- und Schreibanlässe im Unterricht. Der Kurzfilm ist affektiv anspruchsvoll und ruft Emotionen hervor, die zur Sprache gebracht werden und mit anderen RezipientInnen diskutiert werden müssen (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 312 f.). Da der Kurzfilm viel Platz für Individualität des/der RezipientIn lässt und die Imagination angeregt wird, rücken das Beschreiben, Erzählen, Erklären, Deuten und Behaup-

ten in den Vordergrund. Die Lernenden können die Figuren selbst zum Sprechen bringen lassen oder über sie und ihre Konflikte sprechen. Auch komplexe, ästhetisch anspruchsvolle Filme eignen sich zur Erklärung der narrativen Möglichkeiten von Kurzfilmen oder bestimmter Thematiken. Tiefergehende Rezeptionsgespräche, Diskussionen, Formen des darstellenden Spiels sind Möglichkeiten für eine mündliche Arbeit mit dem Film. Für eine schriftliche Auseinandersetzung mit dem Kurzfilm eignen sich folgende Textsorten: Zusammenfassung, Beschreibung, Audiokommentar, Figurencharakterisierung, innerer Monolog, Problemerkörterung oder eine Filmkritik (vgl. ABRAHAM: 2013, 8, 10). Je nach Niveaustufe kann die Schwierigkeit der Sprech- oder Schreibanlässe variieren und an die Lernergruppe angepasst werden. Das bedeutet, dass mit dem Kurzfilm vom Anfänger- bis zum Fortgeschrittenenunterricht die produktiven Fertigkeiten weiter ausgebaut werden können.

- Mit Kurzfilmen kann die Filmkompetenz der Lernenden optimal gefördert werden, weil ein ganzer Film analysiert werden kann.

„Kurzfilme eignen sich besonders gut für eine Vermittlung filmsprachlicher Begriffe“ (ABRAHAM: 2013, 8), da der Zugang zur Filmanalyse mit einem ganzen Film einfacher ist, als mit lediglich einem Filmausschnitt. Weiters bleibt die Weiterführung der Analyse zur Deutung in einem überschaubaren temporären Rahmen. Durch die mehrmalige Rezeption kann die Aufmerksamkeit gezielt auf semiotisch wichtige Details der Gestaltung gelegt werden. Somit wird die Interpretationskompetenz, welche auch im Literaturunterricht gebraucht wird, ausgebaut (vgl. ebd., 8 f.). Die hohe Dichte und Intensität an filmästhetischen Mitteln fördert die filmästhetische Kompetenz und somit auch die Sensibilisierung für filmspezifische Gestaltungsmittel und Möglichkeiten der Dechiffrierung und Deutung (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 312).

- Das Hör-Seh-Verstehen wird auf allen Niveaustufen effektiv geschult.

Kurzfilme sind audiovisuelle und polysemiotische Medien. Das bedeutet, dass bei den Lernenden auditive und visuelle Kanäle angesprochen werden. Musik, Hintergrundgeräusche, Figurendialoge oder die Stimme im Off zählen zum auditiven Bereich, bewegte Bilder, Schauplätze oder Schriften im Film zum visuellen (vgl. BUFFAGNI in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 170, 175). Daraus resultiert, dass das Hör-Seh-Verstehen mit einem Film ausgebaut werden kann. Es kann mit unterschiedlichen Rezeptionshaltungen gearbeitet werden: Einerseits können die Lernenden den Kurzfilm unvorbereitet und ohne expliziten Hör-Seh-Auftrag rezipieren. Andererseits kann der Vorgang mittels konkreter Fragestellung gesteuert

und fokussiert werden. Mit einer zwei- oder drei- maligen Rezeption können die Lernenden inhaltliche und/oder formale Aspekte bearbeiten (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 313).

- Die Themen der Kurzfilme knüpfen an die Lebenswelt der Lernenden an. Daher können sie sich mit dem Thema identifizieren.

Das Thema betreffend werden oft aktuelle oder ausgefallene Alltags- oder Grenzsituationen in Kurzfilmen behandelt, mit denen sich die Lernenden identifizieren können, weil sie an das individuelle Welt- und Erfahrungswissen anknüpfen (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 314). „Die Notwendigkeit aus einer formal-ästhetisch verdichteten Handlung ein Thema zu abstrahieren, stellt einen authentisch und kognitiv anspruchsvollen Gesprächsanlass dar“ (ebd., 314). Individuelle und emotionale Zugänge evozieren intensive Bilder, Erfahrungen, Erinnerungen, Haltungen, Gefühle und Stimmungen.

- Kurzfilme sind dialogarm, daher eignen sie sich speziell auch für den Anfängerunterricht.

Kurzfilme sind des Öfteren nicht synchronisiert zugänglich, sondern nur in der Originalfassung (mit der Originalsprache) vorhanden. Dies stellt allerdings kein Hindernis für den Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht dar (eher eine Chance!), denn für die Kurzfilmrezeption benötigen die Lernenden oft weniger sprachliche Voraussetzungen aufgrund der sprachlichen Reduktion. Daher eignet sich der Kurzfilm nicht nur für den Fortgeschrittenenunterricht, sondern auch für den Anfängerunterricht. Im Vordergrund steht nicht die Verbalisierung, sondern der Fokus wird auf semiotisch erschließbare Themen, Konflikte, Assoziationen und Deutungen gelegt (vgl. ebd., 9). Das Ende wird oft nur suggeriert und Beziehungen skizzenhaft dargestellt. Eine dichte, extrem zeitsparende Montage und eine Pointe am Ende bieten auch für Anfänger schon didaktisches Material zur Weiterarbeit (vgl. BUFFAGNI in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 170).

- Die vielfältigen Gattungen des Kurzfilms ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess.

Experimentelle und innovative Darstellungsformen erhöhen die Aufmerksamkeit und wecken das Interesse der Lernenden. Rezeptionsstimulierende Effekte haben eine nachhaltigere Wirkung als traditionelle Erzähl- und Darstellungsweisen. Die von der Norm abweichenden Gestaltungsprinzipien erfordern besonderes Hinsehen und Hinhören, das den Lernprozess nach-

haltig fördert und den Blick für die Bedeutung von formalästhetischen Elementen in fiktionalen Texten schärft (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 309 f.).

- Der Kurzfilm kann in verschiedenen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden.

In der Einstiegsphase kann er als Einblick oder Hinführung zu einem Thema dienen und die Lernenden dafür motivieren. Für die Festigung und in der Systematisierungsphase kann der Kurzfilm als Zusammenfassung vom wesentlichen Inhalt und als Transfer auf andere Gegenstände verwendet werden. Die Lernenden werden mit bekannten Fragen aus einem fremdartigen Blickwinkel konfrontiert. Dieser Perspektivenwechsel ist für interkulturelles Lernen unerlässlich. Zwiespältige Situationen und Kontraste werden eindrucksvoller dargestellt als in längeren schriftlichen Texten (vgl. BUFFAGNI in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 175 f.).

ABRAHAM (2013, 10) fasst die vielfältigen Lernziele, die durch den Einsatz mit Kurzfilmen im DaF-Unterricht verfolgt werden können, wie folgt zusammen:

- Der Film ist ein Teil kultureller Praxis der Zielsprache und somit unerlässlich im Unterricht.
- Mit Kurzfilmen können filmsprachliche Mittel (wie Einstellungsgrößen, Schnitt, Montage, Perspektive, etc.) leicht vermittelt werden.
- Erzählerische Mittel (Schlusspointe oder *plotpoint*) werden verständlich dargestellt.
- Durch die Wirkung des Kurzfilms auf die Lernenden werden Emotionen hervorgerufen und die Imaginationsfähigkeit wird angeregt.
- Möglichkeiten und Grenzen der symbolischen Deutung werden für die Lernenden verdeutlicht.

2.3 Kritikpunkte gegen den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht

Obwohl im vorherigen Teil der Arbeit das Potenzial, die Vorteile, sowie angestrebte Lehr- und Lernziele des Filmeinsatzes im DaF/DaZ-Unterricht ausführlich erläutert wurden, gibt es noch einige Kritikpunkte, die gegen den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht sprechen. Diese Kritikpunkte werden nun genannt, gleichzeitig werden sie aber widerlegt und begründet, warum diese Annahmen nicht haltbar sind.

- Die Leseart von Filmen ist leichter als die von Literatur, für deren Lektüre eine höhere kognitive Leistung beansprucht wird, denn die Filmhandlung ist leichter zu erfassen (vgl. HILDEBRAND: 2006, 48).

Diese Annahme wird widerlegt, denn durch die Ausbildung einer Filmkompetenz schwingt der Ausbau der Interpretations- und Analysekompetenz mit, die wiederum auch für den Literaturunterricht von Nutzen sind. Wird das Medium „Film“ nicht auf einen Unterhaltungsgegenstand reduziert, sondern als ein komplexes Kunstwerk, das analysiert, gedeutet und interpretiert wird, betrachtet, relativiert sich die Annahme, dass für die Filmrezeption keine oder nur eine geringe kognitive Leistung beansprucht wird.

- Nach der Filmrezeption wird nur über die Wirkung des Films und nicht über dessen Gestaltung gesprochen (vgl. ebd., 48).

Auch diesem Argument kann widersprochen werden, denn gerade bei der Entwicklung einer Filmkompetenz geht es darum, die vom Film hervorgerufenen Emotionen zu entlarven und die filmstilistischen Mittel zu erkennen, zu benennen und ihre Funktion, sowie Wirkung zu hinterfragen. Eine filmästhetische und –kritische Kompetenz befähigt die Lernenden dazu, einen Film zu analysieren und zu decodieren.

- Im DaF/DaZ-Unterricht sind die sprachlichen Schwierigkeiten ein Hindernis für den Filmeinsatz, denn durch die authentische Sprachverwendung entstehen Verständnisprobleme und die Lernenden werden dadurch demotiviert.

Natürlich können die authentische Sprachverwendung und das hohe Sprechtempo beim ersten Eindruck abschreckend wirken, aber die visuelle Kontextualisierung unterstützt die auditive Botschaft und führt somit zu einer Verständniserleichterung. Vor allem der Kurzfilm, der oft dialogarm ist (siehe Kapitel 2.2), eignet sich hervorragend für den Anfängerunterricht. Zusätzlich motiviert der Einsatz von authentischen Medien die Lernenden und fördert einen nachhaltigen Lernprozess.

- Die Unterrichtsräume sind oft nicht mit den adäquaten technischen Mitteln ausgestattet und erschweren somit den Filmeinsatz im Unterricht (vgl. ebd., 50).

Dieser Kritikpunkt kann stichhaltig sein, denn die technischen Gegebenheiten sind eine der Grundvoraussetzungen für den Filmeinsatz im Unterricht. Wenn kein Computer, Beamer oder Fernseher zur Filmrezeption vorhanden sind, wird die Filmrezeption fast unmöglich. Dennoch kann der Filmeinsatz anders gehandhabt werden, denn manche didaktischen Konzeptionen

schlagen eine andere Art der Filmrezeption vor. Sie wollen weg von der kollektiven Filmrezeption, hin zu einer individuellen. In der heutigen Zeit, in der viele Lernende mit Smartphones, Tablets oder eigenen Laptops ausgerüstet sind, wird so Filmrezeption im Unterricht ermöglicht. Diese erfolgt nicht im Plenum, sondern individuell oder in Partnerarbeit, um das eigene Rezeptionstempo zu regulieren. Dadurch können die Lernenden ihren eigenen Hypothesen nachgehen und individuelle Eindrücke verarbeiten oder bei Verständnisproblemen Sequenzen wiederholt ansehen (siehe dazu Kapitel 2.1.5.3 Unterschiedliche didaktische Konzeptionen, Symmedialer Ansatz).

- Lehrpersonen meiden den Einsatz vom Medium Film im Unterricht, weil sie Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit technischen Geräten haben und ihnen nicht klar ist, welche Lehr- und Lernziele sie verfolgen sollen (vgl. BIECHELE in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2010, 13; HILDEBRAND: 2006, 50), weil sie über keine oder nur eine geringe Filmkompetenz verfügen.

Die Lehrperson stellt für die Lernenden in jeglicher Hinsicht ein Vorbild dar. Und so dient er/sie auch als Vorbild für einen kompetenten Umgang mit Medien. Die Lernenden profitieren von einem gewandten Umgang mit technischen Geräten und einer adäquat verwendeten Fachsprache in der Filmanalyse seitens der Lehrperson. Wie die Lernenden, so profitieren auch die Lehrpersonen vom Trainingseffekt beim Einsatz von technischen Medien (vgl. HILDEBRAND: 2006, 50). Auch ein gegenseitiges voneinander Lernen ist hier angebracht, denn in der Lernergruppe sind durchaus Lernende, die über einen kompetenten Medienumgang verfügen und motiviert werden, wenn sie die Lehrperson beim Umgang mit den technischen Geräten unterstützen können. Die Auswahl der Lehr- und Lernziele betreffend kann die Unsicherheit insofern genommen werden, als beim Einstieg in die Filmdidaktik nicht bei der ersten Filmrezeption im Unterricht eine Filminterpretation oder einer Filmanalyse der filmstilistischen Mittel das Lehr- und Lernziel sein müssen. Damit sind unerfahrene Lehrpersonen und auch Lernende schlichtweg überfordert. Am Anfang könnten die Schulung des Hör-Seh-Verstehens oder kommunikative Ziele im Vordergrund stehen. Der erste Filmkontakt kann mit einem Globalverstehen beginnen und zu einem authentischen Sprech Anlass zum Filmthema übergeleitet werden. Aber auch handlungs- und produktionsorientierte Aufgaben können eingesetzt werden (siehe dazu Kapitel 2.1.5). Wichtig ist ein kontinuierlicher, schrittweise, aufbauender Unterricht, der die Lernenden bei der Entwicklung einer Filmkompetenz unterstützt.

- Lehrpersonen verneinen den Einsatz von Filmen im Unterricht, weil sie bei der Film- auswahl scheitern und die Lernenden nicht mit einem willkürlich ausgewählten Film konfrontieren wollen.

Aufgrund der leichten Zugänglichkeit zum Filmmaterial per Internet oder DVD steigt die Gefahr der Beliebigkeit bei der Auswahl des Films für den Unterricht (vgl. WELKE/ FAISTAUER: 2015, 9). Das Internet ist eine wichtige Produktquelle und ein Produktziel. Man findet Begleitmaterial, Filmhefte oder Arbeitsblätter. Dieses Material orientiert sich zwar am muttersprachlichen Publikum, aber es kann für den DaF/DaZ-Unterricht adaptiert werden (vgl. BUFFAGNI in WELKE/ FAISTAUER (Hg.): 2015, 176).

Internetportale und Internetplattformen bieten zwar einen sehr einfachen Zugang zu Filmen, man kann sich aber leicht im „Dschungel der Filmauswahl“ verlieren. Gute Anhaltspunkte bieten hier die Seiten der Goethe- oder Österreich Institute. Hier werden nicht nur Filmtitel vorgeschlagen, sondern es wird auch didaktisiertes Material zur Verfügung gestellt. Dies erleichtert der Lehrperson den Einstieg in die Filmdidaktik.

WELKE (2013, 51) schlägt folgende Aspekte zur Orientierung bei der Auswahl des Films oder des Filmausschnittes vor:

- Angemessenheit für die Lernenden
- Methodische Eignung (der Film oder Ausschnitt soll auch der Verstehensabsicht entsprechen)
- Länge (eine Überforderung der Lernenden ist in Hinblick auf das Konzentrationsvermögen und auf die Gedächtniskapazität zu vermeiden)
- Wiederholbarkeit (ein häufiges Betrachten der Filmausschnitte ist von Vorteil; hier muss auch der Faktor „Länge“ in Betracht gezogen werden)
- Abwechslung zwischen ästhetischen und pragmatischen bzw. deren Mischformen (z.B.: Spielfilme, Kurznachrichten, Reportagen, Journale, etc.)
- Komplexität (Kohärenz, Bild-Ton-Relation, etc.)
- Qualität (ästhetisch, technisch, usw.)

Die Argumente gegen den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht können auf den ersten Blick gerechtfertigt wirken. Aber bei einer genaueren Untersuchung der Annahmen wird verdeutlicht, dass sie nicht bestehen können.

2.4 Zusammenfassung

Zur geschichtlichen Entwicklung der Filmdidaktik

Die Filmdidaktik ist eine vergleichsweise junge Teildisziplin im Fremdsprachenunterricht. Der Filmeinsatz im Unterricht wurde zwar schon 1913 erstmals in einem fachwissenschaftlichen Artikel erwähnt, aber erst in den 1990er Jahren etablierte sie sich als eigene didaktische Disziplin. Lange Zeit wurde die Anwendung auf Literaturverfilmungen begrenzt, die lediglich als Werkergänzung oder als Bonus für das Ende der Lektüre eingesetzt wurde. Durch die Fokussierung von neuen didaktischen Zielen, wie das Hör-Seh-Verstehen oder die Filmkompetenz, und durch technische Erneuerungen, die den Filmeinsatz maßgeblich erleichterten, stieg die Nachfrage nach methodischen Zugängen zum Filmeinsatz. Dennoch fristet der Filmeinsatz in der heutigen Zeit noch ein stiefmütterliches Dasein. Aus der Unterrichtsperspektive betrachtet muss der Film seinen Nischenplatz verlassen und als Teilbestand im DaF/DaZ-Unterricht, sowie in der Ausbildung der DaF/DaZ-Lehrpersonen anerkannt werden.

Das Potenzial des Films im DaF/DaZ-Unterricht

Der Film kann einen wichtigen Beitrag zu den unterschiedlichsten Bereichen im DaF/DaZ-Unterricht leisten und sollte vollständig genutzt werden soll.

- Die Lernenden entwickeln Medienkompetenz und Medienwissen. Dies beinhaltet auch den Wissenserwerb über (deutschsprachige) Filmkunst und Filmentwicklung.
- Die Entwicklung und der Ausbau einer Filmkompetenz sind einige der Hauptaspekte in der Filmdidaktik. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, durch das Hören und Sehen eines Films das Zusammenspiel von akustischen und visuellen, außersprachlichen und sprachlichen Zeichen zu erkennen und zu deuten. Der Film muss als ein Gesamtkunstwerk betrachtet werden.
- Das Hör-Seh-Verstehen wird durch Filme effektiv geschult. Zusätzlich werden die anderen vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) durch Aufgaben und Übungen trainiert und Wortschatzerweiterung sowie Grammatikentwicklung schwingen mit.
- Der Filmeinsatz knüpft an die natürlichen Sehgewohnheiten der Lernenden an, denn die Lernenden sind täglich mit audiovisuellen Medien konfrontiert. Der Ausbau des Hör-Seh-Verstehens erleichtert den Lernenden auch den Alltag.

- Die interkulturelle Kompetenz der Lernenden wird erweitert. Im und durch den Film findet interkulturelles Lernen statt, denn Film ist ein authentisches Kulturprodukt.
- Die Vermittlung von Landes- und Kulturkunde erfolgt durch den Film, indem die Lernenden zur Reflexion eigener- und fremdkultureller Aspekte angeregt werden. Weiters werden die Machart und die Ästhetik, sowie der Rezeptionskontext des Films in den Unterricht miteinbezogen.
- Durch den Film wird eine direkte Konfrontation mit unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache ermöglicht und somit wird auch ein DACHL-Bild vermittelt.
- Filme verfügen über ein enormes affektives Potenzial, das zu nachhaltigem Lernen führt. Die Lernenden lernen die Wirkung von Filmen zu erkennen und zu beschreiben sowie zwischen „falschen“ und „richtigen“ Emotionen zu unterscheiden.
- Der Film bietet einen direkten Kontakt mit der Fremdsprache in einer natürlichen Form, die nicht didaktisch aufbereitet wurde. Durch die fremdsprachlichen Kenntnisse wird der Zugang zu einem authentischen Kulturgut ermöglicht und die Lernenden werden durch die Konfrontation mit authentischen Texten mit L1-SprecherInnen auf eine außerunterrichtliche Kommunikationssituation vorbereitet.
- Mit einer unterschiedlichen Methodenvariation werden die Lernenden zu autonomem Lernen herangeführt. Die Vermittlung von Lernstrategien und von metakognitiven Strategien wirkt sich positiv auf alle Lernbereiche aus.

Vom Hör- und Seh-Verstehen zum Hör-Seh-Verstehen – die 5. Fertigkeit im DaF/DaZ-Unterricht

Reines Hör-Verstehen kommt in natürlichen Kommunikationssituationen sehr selten vor, denn meistens ist auch der visuelle Kanal am Wahrnehmungsprozess (Seh-Verstehen) beteiligt. Aus dieser Mehrdimensionalität des Hörverstehens, des Sehverstehens und auch aus dem Leseverstehen entwickelt sich das Hör-Seh-Verstehen, das die Lernenden zum Verstehen von audiovisuellen Medien befähigt. Spezifische Codes von Bild und Ton werden wahrgenommen, verstanden und interpretiert. Es ist die Fähigkeit, bewegte Bilder und mit ihnen verwobene Töne zu interpretieren, um die Lernenden beim Spracherwerb zu unterstützen. Das Hör-Seh-Verstehen ist explizit als eine Kompetenz im DaF/DaZ-Unterricht anzusehen, die systematisch geschult werden muss.

Bei der Schulung des Hör-Seh-Verstehens mittels einer medialen Rezeption muss zwischen Produkt- und Prozessmedien unterschieden werden, denn dies ist für die Handhabung im Unterricht von Bedeutung. Prozessmedien sind an die Echtzeit gebunden und für die Lernenden

in der Regel mit hohem Stress verbunden. Produktmedien, wie DVDs, erlauben Unterbrechungen, Wiederholungen und sonstige Manipulationen, um das Arbeiten zu entspannen. Die Methoden zur Hör-Seh-Schulung reichen von isolierten Aufgaben bis hin zu komplexen Anforderungen des Filmverstehens. In der Regel sollte zunächst der Fokus auf das inhaltliche Globalverstehen gerichtet sein, welches anschließend als Grundlage für das Detailverstehen genutzt werden. Durch den Aufbau einer Hör-Seh-Motivation und einer lexikalischen sowie landeskundlichen Vorentlastung wird das Hör-Seh-Verstehen erleichtert.

Das Hör-Seh-Verstehen ist nicht gleichzusetzen mit der Filmkompetenz, denn es bildet die Basis dafür. Die Deutung eines Films und das Wissen über filmstilistische Mittel gehen eindeutig über das Hör-Seh-Verstehen hinaus. Ein Film bietet mehr, wenn er nicht zum Medium zur Schulung des Hör-Seh-Verstehens degradiert, sondern als komplexes Kunstwerk anerkannt wird.

Filmkompetenz

Die Filmkompetenz ist jene Fähigkeit, bewegte Bilder wahrzunehmen, zu decodieren, zu analysieren, zu beurteilen und zu interpretieren. Das Ziel ist eine selbstreflexive Auseinandersetzung mit der individuellen Filmmutzung bis hin zu einer eigenen Filmproduktion. Sie knüpft an das Hör-Seh-Verstehen an und muss von den Lernenden entwickelt werden, indem die Wahrnehmung geschult wird. Visual literacy befähigt die Lernenden zu einem sachgerechten, kritischen, selbstbestimmten, sozial-verantwortlichen, fremdsprachlich-kreativen und interkulturellen Handeln mit Filmen. Die Filmkompetenz setzt sich aus folgenden Teilkompetenzen zusammen:

- Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz
- Filmästhetische und filmkritische Kompetenz
- Interkulturelle Kompetenz
- Fremdsprachliche Handlungs- und Kommunikationskompetenz
- Verfügen über entsprechende Verarbeitungsstrategien bei unterschiedlichen Filmgenres
- Genusskompetenz
- Individuelle Filmproduktionskompetenz

Folgende Inhalte sollen den Lernenden für eine Filmanalyse vermittelt werden, um eine Grundlage der Filmkompetenz zu erwerben:

- Beschreibung der Filmsprache: Verstehen, Analysieren und Deuten von filmischen Erzählungen; Erkennen, Benennen und Erklären von filmischen Mitteln; bewusstes Gestalten von Filmen; Kontrolle der eigenen Filmrezeption;
- Erkennen von filmischen Mitteln: Kamera (Bewegungen, Einstellungsgrößen, Beleuchtung), Ton (Geräusche, Musik, Sprache), Montage (Erzählen aus dem Off, Split Screen, kleines Take in ein großes Take montiert, Cross-Cutting).

Doch alleine die Analyse der filmstilistischen und technischen Mittel reicht für eine Filminterpretation nicht aus. Nach der objektiven Filmanalyse folgt eine subjektive Interpretation, die sich an verschiedenen Diskursen orientieren kann. Der Film muss als Teil des gesellschaftlichen Kommunikationsprozesses verstanden werden, in dem Kultur, Werte, Selbstverständnis, Ängste, Gefühle, Hoffnung, Geschichte und Zukunft ausgedrückt werden. Die Wirklichkeitskonstruktion im Film ist als ein Sinnentwurf zu verstehen.

Methoden des Filmeinsatzes im DaF/DaZ-Unterricht

Die Methoden betreffend muss von der Lehrperson entschieden werden, welche Lehr- und Lernziele im Unterricht verfolgt werden und wie sie erreicht werden sollen. Daran orientiert sich dann das Filmformat (beispielsweise Langfilm, Kurzfilm, Genre etc.). Die Zeitkapazität und das Gebot der Methodenvariation spielen auch eine wichtige Rolle.

Grundsätzlich kann zwischen vier unterschiedlichen Präsentationsmodellen unterschieden werden: Block-Präsentation, Intervall-Präsentation, Sandwich-Präsentation und Segment-Präsentation. Je nach kommunikativ oder handlungs-lernerorientiert gesetzten Lernzielen werden methodische Aktivitäten ausgewählt. Werden die kommunikativen Kompetenzen geschult, orientiert sich die Lehrperson an pre-viewing-tasks, while-viewing-activities und an post-viewing-tasks. In der pre-viewing-phase werden die Lernenden im Vorfeld auf die Filmrezeption mit Assoziationsübungen eingestimmt. In der while-viewing-phase werden filmspezifische Details erfasst und das Inhaltsverständnis wird gesichert. In der post-viewing-phase sollen die Lernenden die Möglichkeit erhalten über individuelle Eindrücke zu reflektieren. Für das Erreichen von handlungs-und lernerorientierten Lernzielen steht der kreative Umgang im Vordergrund. Die Lernenden werden aufgefordert durch künstlerische Tätigkeiten oder durch kreative schriftsprachliche Produktionsaufgaben über den Film zu reflektieren.

Folgende filmdidaktische Konzeptionen werden unterschieden:

- Analytisch-reflexiver Ansatz
- Intermedialer Ansatz

- Imaginationsorientierter Ansatz
- Handlungs- und produktorientierter Ansatz
- Symmedialer Ansatz

Vorteile des Kurzfilms für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht

Der Kurzfilm eignet sich besonders für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht, denn er birgt einige Vorteile.

- Die äußere Kürze des Kurzfilms ist ein wesentlicher Vorteil, denn diese ermöglicht das Abspielen eines ganzen Films in einer Unterrichtseinheit und sogar eine mehrmalige Rezeption während einer Unterrichtseinheit.
- Durch die innere Kürze des Kurzfilms entstehen Leerstellen, die als authentische Sprech- und Schreibenlässe genutzt werden können. Somit werden die produktiven Fertigkeiten effektiv weiterentwickelt.
- Mit Kurzfilmen kann die Filmkompetenz der Lernenden optimal gefördert werden, weil ein ganzer Film analysiert werden kann.
- Das Hör-Seh-Verstehen wird auf allen Niveaustufen effektiv geschult.
- Die Themen der Kurzfilme knüpfen an die Lebenswelt der Lernenden an. Daher können sich diese mit dem Thema identifizieren.
- Kurzfilme sind dialogarm, daher eignen sie sich speziell auch für den Anfängerunterricht.
- Die vielfältigen Gattungen des Kurzfilms ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess.
- Der Kurzfilm kann in verschiedenen Phasen des Unterrichts eingesetzt werden.

Folgende vielfältige Lernziele können durch den Einsatz mit Kurzfilmen im DaF/DaZ-Unterricht verfolgt werden:

- Der Film ist ein Teil kultureller Praxis der Zielsprache und somit unerlässlich im Unterricht.
- Mit Kurzfilmen können filmsprachliche Mittel (wie Einstellungsgrößen, Schnitt, Montage, Perspektive, etc.) leicht vermittelt werden.
- Erzählerische Mittel (Schlusspointe oder plotpoint) werden verständlich dargestellt.
- Durch die Wirkung des Kurzfilms auf die Lernenden werden Emotionen hervorgerufen und die Imaginationsfähigkeit wird angeregt.

- Möglichkeiten und Grenzen der symbolischen Deutung werden für die Lernenden verdeutlicht.

Kritikpunkte gegen den Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht

Folgende Annahmen und Argumente gegen den Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht können auf den ersten Blick gerechtfertigt wirken, aber nach einer genaueren Untersuchung wird deutlich, dass sie der Kritik nicht standhalten.

- Die Filmrezeption ist kognitiv nicht so ansprechend wie die Literaturlektüre.

Dies wird alleine durch die Filmkompetenz, die die Lernenden im Umgang mit Filmen erwerben sollen, widerlegt. Denn sie beinhaltet eine kognitiv anspruchsvolle Analyse und Interpretation des Films. Die erworbenen Strategien können auch im Literaturunterricht angewendet werden.

- Bei einem Film wird im Unterricht nur über die Wirkung und nicht über die Gestaltung gesprochen.

Filmkompetenz beinhaltet die Fähigkeit filmstilistische und technische Mittel im Film zu erkennen, zu benennen und ihre Wirkung sowie ihre Funktion zu erklären. Die Decodierung und die Analyse des Films ist ein Teil der Filmkompetenz.

- Die sprachlichen Schwierigkeiten sind ein Hindernis für den Einsatz des Films im DaF/DaZ-Unterricht, denn durch die authentische Sprachverwendung werden die Lernenden demotiviert.

Der Einsatz von authentischen Mitteln motiviert die Lernenden auch schon im Anfängerunterricht und bereitet sie auf außerunterrichtliche Kommunikationssituationen vor. Vor allem Kurzfilme sind dialogarm und eignen sich daher besonders für den Einsatz auf niedrigeren Niveaustufen, um auch hier schon die Entwicklung einer Filmkompetenz zu entwickeln.

- Die Unterrichtsräume sind oft nicht mit den adäquaten technischen Mitteln ausgestattet und erschweren somit den Filmeinsatz im Unterricht.

Wenn kein Computer, Beamer oder Fernseher zur Filmrezeption vorhanden sind, kann ein anderer methodischer Ansatz gewählt werden, um den Film im Unterricht einzusetzen. Der symmediale Ansatz beispielsweise geht von der kollektiven Filmrezeption weg und lenkt hin zu einer individuellen Filmrezeption auf einem technischen Medium. In der heutigen Zeit

verfügen viele Lernenden über Smartphones, Tablets oder Laptops, die konstruktiv in den Unterricht eingebracht werden können. Durch eine individuelle Rezeption können die Lernenden ihr Rezeptionstempo regulieren und ihre individuellen Eindrücke verarbeiten.

- Lehrpersonen meiden den Einsatz vom Medium Film im Unterricht, weil sie Unsicherheiten bezüglich des Umgangs mit technischen Geräten haben und ihnen nicht klar ist, welche Lehr- und Lernziele sie verfolgen sollen, weil sie selbst nicht über genügend Filmkompetenz verfügen.

In beiden Fällen ist ein Perspektivenwechsel erforderlich, indem die Lehrpersonen von Lernenden lernen. Manche Lernende verfügen über einen kompetenten Umgang mit technischen Geräten. Somit kann die Lehrperson von den Kompetenzen der Lernenden profitieren. Die Lehr- und Lernziele betreffend müssen nicht bei der ersten Filmrezeption im Unterricht eine Filmanalyse der filmstilistischen Mittel und eine Interpretation das Lehr- und Lernziel sein. Wenn zuerst das Hör-Seh-Verstehen oder kommunikative Ziele im Vordergrund stehen, werden die Lernenden langsam mit der Thematik vertraut gemacht.

- Lehrpersonen verneinen den Einsatz von Filmen im Unterricht, weil sie bei der Filmauswahl scheitern und die Lernenden nicht mit einem willkürlich ausgewählten Film konfrontieren wollen.

Um sich in dem „Dschungel der Filmauswahl“ nicht zu verlieren, ist eine Orientierung an Internetplattformen oder Internetportalen, wie die des Goethe-Instituts oder des Österreich Instituts, hilfreich. Denn hier findet man nicht nur Anregungen zur Filmauswahl, sondern auch schon didaktisch aufbereitetes Material, das den Einstieg in die FilmDidaktik für die Lehrperson erleichtert.

Die Ausbildung der Lehrperson für den Filmeinsatz im DaF/DaZ-Bereich

Nicht nur ein kontinuierlicher und schrittweise aufbauender Unterricht ist für die Entwicklung einer Filmkompetenz der Lernenden wichtig, sondern auch, dass die Lehrperson selbst über ausreichende Filmkompetenz verfügt. Leider ist anzumerken, dass hier eine adäquate Ausbildung fehlt. Die Hör-Seh-Fertigkeit ist noch kein selbstverständlicher Studieneinhalt und auch Filme sind kein fixer Bestandteil in der DaF/DaZ-Ausbildung. Der Fachbereich DaF/DaZ an der Universität Wien leistet auf diesem Gebiet Pionierarbeit, denn hier wird im Bereich der Methodik das Hör-Seh-Verstehen explizit als Kompetenz anerkannt und seit dem Sommersemester 2010 werden den Studierenden Lehrveranstaltungen zur Medienbildung oder zum Ein-

satz von Filmen angeboten, um auch die Entwicklung einer Medien- und Filmkompetenz der Lehrpersonen zu sichern (vgl. VORLESUNGSVERZEICHNIS DER UNIVERSITÄT WIEN).

II EMPIRISCHER TEIL

3 Die empirische Forschung

Dieses Kapitel beinhaltet den empirischen Teil der Arbeit. Der Forschungsgegenstand und das Forschungsdesign werden dargestellt. Die Forschungsfragen, die das Forschungsvorhaben leiten, werden genannt. Auch auf die Gütekriterien wird eingegangen, um den wissenschaftlichen Ertrag der Forschung zu sichern. Das forschungsethische Handeln stellt einen Teil dieses Kapitels. Die Datenerhebung und die Datenanalyse bilden den letzten Teil dieses Abschnittes. Bei der Datenerhebung werden die TeilnehmerInnen der Forschung beschrieben, das Forschungsinstrument und der Datenerhebungskontext werden dargestellt. Auch die Datenaufbereitung wird erläutert um Einsicht in den Forschungsprozess zu gewähren. Die Datenanalyse bildet das Herzstück der Forschung. Das Verfahren, das zur Datenanalyse eingesetzt wird, wird beschrieben und die aus der Datenanalyse gewonnenen Daten werden verschriftlicht. Als Abschluss werden von der Autorin Schlussfolgerungen gezogen und es wird nochmals auf die Forschungsfragen Bezug genommen.

3.1 Forschungsgegenstand

Das Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) hat gemeinsam mit der Akademie des Österreichischen Films die „Österreichische Kurzfilmschau“ ins Leben gerufen. Seit 2012 werden die von der Akademie des Österreichischen Films nominierten Kurzfilme für den Filmpreis in der Kategorie „Kurzfilm“ in der Kurzfilmschau im Ausland präsentiert. Die Destinationen erstrecken sich von österreichischen Filmtagen und Filmwochen, über EU-Festivals oder internationale Festivals im Ausland (vgl. REISER-WEINZETTL/ROPAC: 2013, 3). Aber auch Botschaften, Kulturforen, Österreich Institute und Österreich-Bibliotheken tragen zur Realisierung des Projektes bei (vgl. REISER-WEINZETTL/ROPAC: 2014, 3). Die Kurzfilmschau tourt das ganze Jahr europaweit durch Spanien, Portugal, Großbritannien, Frankreich, Rumänien, Litauen, Estland, Russland, die Ukraine, Kroatien, Tschechien, Ungarn, Polen, Slowenien, Zypern und die Türkei, und weltweit durch Kenia, Ägypten, Marokko China und die Philippinen. Das Projekt wurde im Laufe der Jahre durch den regen Zuwachs der Destinationen erweitert und ausgebaut. Die Ziele und Absichten des Projektes bestehen darin, den Ruf von Österreich „(...) als Kulturnation“ (REISER-WEINZETTL/ROPAC: 2013, 3) aufzuwerten und die Produktivität sowie die Vielfältigkeit des aktuellen Filmschaffens stärker ins Bewusstsein zu rücken.

Wie vorangehend erwähnt, wurde das Projekt von Jahr zu Jahr vergrößert und durch unterschiedliche Standorte erweitert. Vor allem im Jahr 2014 wurde die Austragung an Germanistik-Instituten durch dortige Österreich-Lektoren weit erhöht. Beispielsweise wurde im Jahr 2013/2014 in der Republik Moldau (im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung für Deutschlehrer), in Tschechien (Durchführung durch einen DaF-Lektor), in Spanien (am DaF-Lehrstuhl an der Universität von Salamanca), in China (an der Fudan Universität und an der Universität Hongkong) oder auch in Mexiko (an der Universität UNA) die „Österreichische Kurzfilmschau realisiert. Im Jahr 2015 wurde auf die Wichtigkeit der „(...) österreichischen Lektoren und Lektorinnen oder österreichischen Sprachassistentinnen und Sprachassistenten im internationalen Universitäts- bzw. Schulbereich auf die Präsentation der ‚Österreichischen Kurzfilmschau‘ (...)“ (REISER-WEINZETTL/ROPAC/LINDNER/PROCHASKA: 2015, 2) explizit aufmerksam gemacht. Denn durch ihren Einsatz und durch ihr Engagement tragen diese auch zur Vermittlung der österreichischen Kultur und Wissenschaft bei (vgl. REISER-WEINZETTL/ROPAC/LINDNER/PROCHASKA: 2015, 2).

3.2 Forschungsfragen

Diese empirische Studie richtet den Fokus auf das Medium Kurzfilm. In diesem Bereich knüpft die Untersuchung mit dem im vorherigen Kapitel beschriebenen Forschungsgegenstand an. Folgende Forschungsfrage liegt der Studie zu Grunde:

- Welche Aufgaben werden den Kurzfilmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ bei der Projektrealisierung zugeschrieben?

Weitere Detailfragen werden fokussiert:

- Worin liegt die Besonderheit dieses Projektes?
- Welchen Beitrag leistet dieses Projekt zur Aufwertung des Kurzfilms im DaF/DaZ-Unterricht?

Die Forschungsrelevanz liegt darin, dass dieses Projekt noch nicht wissenschaftlich untersucht wurde und somit neue Erkenntnisse über die Kurzfilmschau und auch über deren Auswirkungen in unterschiedlichen Bereichen, die sich aus den Detailfragen ergeben, bringt.

3.3 Forschungsdesign

Für diese Studie wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Das grundsätzliche Ziel der qualitativen Forschung besteht darin, „(...) das Handeln der Person im untersuchten Feld zu

verstehen und aus ihrer Perspektive, d. h. aus einer Innenperspektive, beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und im begrenzten Maße erklären zu können“ (SCHMELTER: 2014, 41). Das Untersuchungsfeld soll natürlich belassen werden und die UntersuchungsteilnehmerInnen sollen möglichst selbst zu Wort kommen. Im Vordergrund steht die Erhebung der Handlungsbegründung in dialogischer Form. Die Bearbeitung von Fragestellungen erfolgt durch eine zentrale Beobachtung oder durch eine Befragung, deren Erkenntnisse in Texte überführt werden. Zur Datenaufbereitung und -analyse werden interpretative Verfahren eingesetzt. Die Ergebnisse werden anschließend in neue Texte überführt. Ein großer Vorteil der qualitativen Forschung liegt in ihrem explorativen Charakter, der zur Erkenntnisgewinnung führt und Gründe für ein bestimmtes Handeln darlegt. Sie wirft einen umfassenden Blick auf die kontextuelle Einbettung des Untersuchungsgegenstandes. Es wird ein tiefer Einblick in einzelne Faktoren, deren Ausprägungen und Verwobenheit, geboten (vgl. ebd., 41).

Bei der Untersuchung handelt es sich um ein prozessorientiertes, „open ended Forschen“ (MACKEY/GASS: 2005, 163). Als Forschungsgrundlage dient keine Hypothese, die verifiziert, verworfen oder überprüft werden soll, sondern es wird hypothesengenerierend gearbeitet. Das bedeutet, dass bestenfalls als Forschungsergebnis eine Hypothese aufgestellt werden kann. Ziel ist es, das Projekt besser zu verstehen und darzustellen. Ein Vorteil dieses Forschens besteht darin, dass das Phänomen, das sonst nicht direkt beobachtbar ist, erforscht werden kann (vgl. ebd., 166).

Dies trifft auch auf diese empirische Untersuchung zu. Drei TeilnehmerInnen, die an der Projektdurchführung beteiligt sind, werden zum Projekt „Österreichische Kurzfilmschau“ individuell und unabhängig voneinander befragt, um dieses von drei unterschiedlichen Seiten zu beleuchten. Als Erhebungsmethode wird das Interview eingesetzt. Die Interviewform betreffend handelt es sich um ein ExpertInneninterview (vgl. dazu HUG/POSCHESCHNIK: 2010, 104). Auch hier steht die Innenperspektive der UntersuchungsteilnehmerInnen im Vordergrund, die durch eine dialogische Form hervortreten soll. Die Interviewdaten werden anschließend mit dem „f4-Programm“ transkribiert, die Rohdaten kategorisiert und anschließend analysiert sowie interpretiert, um die Analyseergebnisse zu verschriftlichen und angemessen darzustellen. Hier kommt der explorative Charakter der qualitativen Forschung zur Geltung.

3.4 Gütekriterien

Die Gütekriterien entsprechen normativen Konstrukten, die sehr abstrakt gehalten sind, damit sie an das individuelle Forschungsvorhaben angepasst werden können. Grundsätzlich kann zwischen Gütekriterien für die qualitative und die quantitative Forschung unterschieden werden, aber es gibt auch übergreifende Kriterien. Es muss angemerkt werden, dass für die qualitative Forschung, im Gegensatz zur quantitativen Forschung, keine festgelegten Gütekriterien existieren. Die Orientierung erfolgt an Grundprinzipien, die anerkannte Gütekriterien sind (vgl. SCHMELTER: 2014, 33 f.). Im Detail wird anschließend auf die Grundprinzipien der qualitativen Forschung und wie jene durch diese empirische Untersuchung erfüllt werden eingegangen. Weiters werden die übergreifenden Kriterien erläutert.

Zu den anerkannten Gütekriterien der qualitativen Forschung zählen Offenheit, Flexibilität, Kommunikativität und Reflexivität. Offenheit meint, dass die Sicht des/der Forschenden auf den Forschungsgegenstand nicht von einer theoretischen Vorstrukturierung verstellt wird. Flexibilität seitens des/der Forschenden wird aufgrund der Erkenntnisse während des Forschungsprozesses benötigt. Denn es kann durchaus sein, dass beispielsweise die Forschungsinstrumente verändert werden müssen, um zu Erkenntnissen zu kommen. Durch die Kommunikativität wird die Perspektive von verschiedenen Akteuren im Umfeld des Untersuchungsgegenstandes miteinbezogen. Durch die Einbeziehung der Subjektivität des/der ForscherIn bei der Untersuchung wird seine/ihre Reflexion selbst zu Daten (vgl. ebd., 42).

Bei der empirischen Studie wird unvoreingenommen von theoretischen Vorstrukturierungen an den Untersuchungsgegenstand herangegangen. Die Forscherin arbeitet sich durch Lektüre in die Forschungsthematik ein, allerdings hat dies keine Auswirkungen auf die Forschung selbst, somit kann die Forscherin unvoreingenommen von theoretischen Vorstrukturierungen an den Forschungsgegenstand herantreten. Das Forschungsinstrument wird von Beginn an festgelegt und muss nicht abgeändert werden, aber die Leitfragen für die einzelnen Interviews werden öfters umformuliert oder umstrukturiert. Außerdem wird zu Beginn ein deduktives Vorgehen in Hinblick auf die Datenanalyse (siehe Kapitel „Datenanalyse“) festgelegt. Allerdings ergeben sich während der Datenanalyse neue Analysekatoren. Somit wird flexibel auch ein induktives Vorgehen in die Forschung miteinbezogen. Wie schon in Kapitel „Forschungsdesign“ erwähnt, werden drei TeilnehmerInnen, die unmittelbar in die Projektrealisierung involviert sind, zu der „Österreichischen Kurzfilmschau“ befragt. Es entsteht ein „(...) kaleidoskopartiges Bild“ (SCHMELTER: 2014, 42) um den Untersuchungsgegenstand, da mehrere Perspektiven von Akteuren in die Forschung miteinbezogen werden.

Als übergreifende Kriterien nennt SCHMELTER (2014, 42 f.) die Transparenz, die Selbstreflexivität, die Indikation von Methoden und die Limitation. Die Transparenz, auch intersubjektive Nachvollziehbarkeit genannt, spiegelt eines der Hauptkriterien der Forschung wider. Die Replikation gilt nicht als Gütekriterium, da bei qualitativen Forschungen keine Standardisierung des Untersuchungskonzeptes besteht. Wichtig ist die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses, die nicht leicht zu realisieren ist, da nicht alle Daten einer qualitativen Forschung zur Gänze publiziert oder anderen ForscherInnen zugänglich gemacht werden dürfen. Auch bei der Theoriebildung muss Transparenz gegeben sein, da eine selektive Plausibilisierung für Außenstehende nicht nachvollziehbar ist. Die Auswahl von passenden Ausschnitten und eine davon abgeleitete Theorie entsprechen nicht den Gütekriterien. Die Selbstreflexivität seitens des/der ForscherIn ist ein Bestandteil des Forschungsprozesses. Gegenstände der Reflexion und der Selbstreflexion sollen dokumentiert werden, damit es verständlich ist, wie der/die ForscherIn Theorien bildet. Allerdings muss eine forschende Distanz gewahrt werden, denn der/die Untersuchende ist kein Teil des Feldes. Die Methodenindikation beinhaltet die Stimmigkeit der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse. Unter Limitation, oder auch Reichweite, versteht man die Übertragung der entwickelten Theorien und der gewonnen Erkenntnisse. Die Anknüpfungsmöglichkeiten für weitere Untersuchungen fordern wiederum Transparenz und eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit.

Der Forschungsvorgang, die Instrumente zur Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse werden genau beschrieben, damit die Untersuchung transparent dargestellt werden kann. Die Selbstreflexivität kommt bei der Dateninterpretation zum Einsatz und wird ausführlich bei der Datenanalyse dokumentiert, um die Theoriebildung verständlich darzustellen. Die Methodenindikation ist stimmig, da bei der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse der explorative Charakter der qualitativen Forschung im Vordergrund steht. Mit der Publikation der Forschung wird sie anderen für Anknüpfungsmöglichkeiten zugänglich gemacht.

3.5 Ethische Überlegungen

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung gibt es in der qualitativen Forschung keine starren ethischen Kriterien, die befolgt und eingehalten werden können (vgl. MIETHE: 2010, 933). MIETHE (2010, 929 f.) schlägt drei Aspekte vor, die bei einer qualitativen Forschung beachtet werden müssen: *informed consent*, die Anonymität und die Publikation. Informed consent ist gleichzusetzen mit einer informierten Einwilligung der UntersuchungsteilnehmerInnen. Das bedeutet, dass die Untersuchten freiwillig am Interview teilnehmen und sie dementsprechend angemessen über die empirische Untersuchung informiert werden müssen (vgl. ebd., 929).

Bei dieser Studie wurden die Interviewten bei der ersten Kontaktaufnahme über den Zweck, die Erhebungsgründe und die Absichten der empirischen Untersuchung angemessen informiert. Der Aspekt der Anonymität beinhaltet, wie so oft bei qualitativen Untersuchungen, auch in diesem Fall ein gewisses Maß an Schwierigkeit. Denn es müssen zwei Pole miteinander verbunden werden: Einerseits gilt es die Individualität und die Daten zu schützen, aber andererseits sollen wissenschaftliche Erkenntnisse erlangt werden. Eine Anonymisierung der TeilnehmerInnen kann in manchen Studien auch die Glaubwürdigkeit und die Relevanz der Quelle beeinträchtigen und in speziellen Fällen wünschen sie auch namentlich genannt zu werden (vgl. ebd., 930). Alle Untersuchten wurden darüber informiert, dass sie namentlich in der Publikation genannt werden. Eine Anonymisierung der UntersuchungsteilnehmerInnen würde die Glaubwürdigkeit und Relevanz der Quelle beeinträchtigen, da es von Bedeutung ist, welche TeilnehmerInnen befragt wurden und in welcher Beziehung sie zur „Österreichischen Kurzfilmschau“ stehen. Das dritte Kriterium, die Publikation, beinhaltet das Grundproblem des Verletzungsrisikos durch unerwünschte Rückmeldungen. Doch auch hier wird die Position von MIETE (2010, 932) vertreten, die TeilnehmerInnen auf diesem Wege über die Forschungsergebnisse in Form von einem Exemplar der Publikation zu informieren und die Ergebnisse nutzbar zu machen. An oberster Stelle steht ein forschungs-ethisches Handeln seitens des/der ForscherIn, das die TeilnehmerInnen nicht verletzt und in ihrer Privatsphäre beeinträchtigt. Auch dieser Aspekt wurde bei der Untersuchung beachtet.

3.6 Datenerhebung

In diesem Kapitel wird genauer auf die UntersuchungsteilnehmerInnen, auf das Forschungsinstrument und auf den Untersuchungskontext eingegangen. Die TeilnehmerInnen und ihre Beziehung zum Projekt werden beschrieben und das Forschungsinstrument sowie dessen Entstehung werden genau erläutert. Abschließend wird der Erhebungskontext dargestellt.

3.6.1 TeilnehmerInnen

Wie im Kapitel „Forschungsdesign“ (vgl. dazu Kapitel 3.3) erwähnt, werden drei TeilnehmerInnen, die an der Projektrealisierung beteiligt sind, befragt. Der Fokus wird auf eine kleinere TeilnehmerInnengruppe gelegt, um eine intensivere Auseinandersetzung zu garantieren (vgl. dazu „few participants“ in MACKEY/GASS: 2005, 163). Die TeilnehmerInnengruppe setzt sich aus Frau Sonja Reiser-Weinzettl, Frau Barbara Lindern und Herrn Clemens Tonsern zusammen. Frau Reiser-Weinzettl ist seitens des BMEIA zuständig für die Projektabwicklung. Ihr obliegt die Vor- und Nachbereitung des Projektes. Sie fungiert als Kontaktperson für die Aus-

tragungsorte. Weiters ist sie auch für die Projektevaluierung verantwortlich. Frau Linder ist die Projektleiterin innerhalb der Akademie des Österreichischen Films. Ihr Aufgabenbereich besteht darin, die nominierten Filme für das Projekt zu recherchieren und für die Kurzfilmschau zugänglich zu machen. Herr Tonsern war in Pilsen als Österreich-Lektor an der Projektrealisierung drei Jahre lang beteiligt und nahm direkt vor Ort mit DaF-Lernenden an der Österreichischen Kurzfilmschau teil. Durch die Diversität der TeilnehmerInnen kann das Projekt aus drei unterschiedlichen Perspektiven fokussiert werden.

3.6.2 Forschungsinstrument

Als Forschungsinstrument wird ein halbstandardisiertes Interview eingesetzt (vgl. HUG; POSCHESCHNIK: 2010, 103), da das Forschungsinteresse den inhaltlichen Aspekten der Aussagen der ForschungsteilnehmerInnen gilt. Es wird ein Interviewleitfaden erstellt, um aussagekräftige Ergebnisse abzusichern und um einen roten Gesprächsfaden zu erstellen. Es gibt keine festgelegten Antwortkategorien (vgl. DAASE/HINRICHS/SETTINIERI: 2014, 108, 113), sondern es besteht der Freiraum bei bestimmten Inhalten nachzufragen oder auf andere Fragen weniger genau einzugehen, wenn es die Situation erfordert. Für alle drei TeilnehmerInnen wird ein eigener Interviewleitfaden konzipiert (ausformulierte Interviewleitfäden: siehe Anhang). Dadurch, dass für jeden Interviewpartner individuell ein Leitfaden erstellt wird, handelt es sich nicht um eine standardisierte Befragung, da nicht alle TeilnehmerInnen denselben Leitfaden bekommen und die Ergebnisse somit nicht vergleichbar sind. Es wird nach individuellem Wissen, nach Meinungen, Einstellungen und nach persönlichen Erfahrungen gefragt (vgl. ebd., 104).

Hinsichtlich der Erstellung der Interviewleitfäden wird dem SPSS-Prinzip von HELFFERICH (2004) (in DAASE/HINRICHS/SETTINIERI: 2014, 111) gefolgt. SPSS bedeutet in diesem Fall Sammeln, Prüfen, Sortieren und Subsumieren. Folgende inhaltlich relevante Aspekte, die in Verbindung zu dem untersuchten Forschungsgegenstand stehen, kristallisieren sich nach einem Brainstorming und dessen Überprüfung heraus:

- Begründung der Fokussierung auf den Kurzfilm
- Auswahlkriterien der Filme
- Beiträge des Projektes zum DaF/DaZ-Unterricht
- Vermittlung/Entgegenwirken von Stereotypen
- Sprachvermittlung (österreichische Varietäten)
- Aspekte hinsichtlich der Kulturvermittlung

- Vermittlung von landeskundlichen Aspekten
- Genrespezifische Auswirkungen

Aus diesen inhaltlichen Kategorien wurden Fragen abgeleitet und ausformuliert sowie nach inhaltlichen und chronologischen Aspekten geordnet. Es wurde bei den Interviewleitfäden nicht nur Stichworte notiert, sondern es wurden ausformulierte Fragen festgehalten. Auch wenn durch die fixe Fragestellung die natürliche Gesprächssituation beeinträchtigt werden kann, wurde die Sicherheit während der Interviewsituation bevorzugt, um Ergebnisse zu sichern (vgl. dazu DAASE/HINRICHS/SETTINIERI: 2014, 111).

3.6.3 Erhebungskontext

Mit allen TeilnehmerInnen wurde im Vorfeld via E-Mail Kontakt aufgenommen und es wurden individuell Termine für die Interviewdurchführung vereinbart. Die Interviews wurden an den Arbeitsplätzen der TeilnehmerInnen oder auch auf Wunsch an einem öffentlichen Ort durchgeführt. An den Arbeitsplätzen herrschte Ruhe und es war maximal ein Mitarbeiter anwesend. An dem öffentlichen Ort wurde darauf geachtet, dass der Lärmpegel der Umgebung nicht zu hoch war, damit bei der Transkription keine Probleme entstehen würden. Wichtig ist, dass alle Interviews individuell und unabhängig voneinander erfolgten. Auch in diesem Zusammenhang wird wieder auf SCHMELTER (2014, 41) verwiesen, der empfiehlt, das Untersuchungsfeld so natürlich wie möglich, zu belassen und die UntersuchungsteilnehmerInnen so viel wie möglich selbst zu Wort kommen zu lassen. Weiters betont er ein angenehmes Gesprächsklima, um auch zu erfolgreichen Ergebnissen zu kommen.

3.6.4 Datenaufbereitung

Der erste Teil der Datentransformation erfolgt durch einen Audiomitschnitt mittels digitalem Audiogerät. Der zweite Teil beinhaltet die Verschriftlichung des Gehörten, die Transkription. Die Datentranskription ist der erste Schritt der Aufbereitung des Datenmaterials. Dieser Vorgang erfolgt durch die Forscherin selbst und keiner externen Person, die nicht in die Forschung involviert ist (vgl. dazu LANGER: 2010, 516 f.). Die Verschriftlichung der Daten wird mittels des „f4-Programm“ durchgeführt, um die Daten digital in ein Textformat zu bringen. Die Wahl fällt auf dieses Programm, da es aufgrund der Datenmenge ausreichend ist. Es wird ein Basistranskript, im Transkriptionsverhältnis 1:6 erstellt, da die reine Inhaltsanalyse für diese empirische Studie vorgesehen ist. Die Orientierung erfolgt an der Standardorthografie. Besonderheiten oder Angleichungen von Lauten werden nicht beachtet. Der Fokus liegt auf den verbalen Parametern, da die inhaltlichen Aussagen der UntersuchungsteilnehmerInnen im

Vordergrund stehen und die nonverbale Kommunikation, nicht-sprachliche Parameter oder prosodische Parameter unwichtig sind (vgl. LANGER: 2010, 519). Weiters ist dieses Transkript nicht für die Öffentlichkeit gedacht, es ist aber als Arbeitsbasis ausreichend.

3.7 Datenanalyse

In diesem Kapitel wird auf die Verfahren, die zur Datenanalyse angewendet werden, eingegangen. Die Strategien und Methoden werden genau erläutert. Weiters wird ein prototypisches Beispiel verschriftlicht, um erste Forschungsergebnisse aufzuzeigen.

3.7.1 Eingesetzte Verfahren zur Datenanalyse

Für die qualitative Datenanalyse werden datenreduzierende Strategien eingesetzt. „Die Datenreduktion erfolgt, wenn eine begründete Auswahl aus den erhobenen Daten für die weitere Analysearbeit vorgenommen wird. [...] Datenreduzierende Strategien steuern weiter die Aufmerksamkeitsrichtung bei der Analyse, indem die in Hinblick auf das Forschungsinteresse unwesentlichen Datenausschnitte aus-, die wesentlichen eingeblendet und komprimiert werden“ (DEMIRKAYA: 2014, 216). Weiters beinhaltet die Datenreduktion die Zusammenfassung, die Kodierung, sowie die Kategorisierung der qualitativen Rohdaten. Die Ergebnisse, die aus den datenreduzierenden Strategien gewonnen werden, werden für den weiteren Analyseprozess benötigt, der sich wiederum auch aus datenreduzierenden Strategien zusammensetzt. Dadurch entsteht ein iterativ-zyklisches Vorgehen, da aus den gewonnen Erkenntnissen schrittweise aufeinander aufbauende, weitere Kreisläufe der Erkenntnisgewinnung entstehen (vgl. ebd., 217).

Als Analysemethode wird ein kategorienbasiertes Verfahren, die qualitative Inhaltanalyse von MAYRING (2008; in SCHLÖMERKEMPER: 2010, 87 f.) (kurz QIA), ausgewählt. Die QIA ist eine Technik zur Auswertung von sprachlichem Material, wobei eine inhaltliche oder theoretische Fragestellung im Vordergrund steht. Es werden vier Grundformen unterschieden:

- Bei der *Komprimierung* von sprachlichem Material wird der Text überschaubar gemacht.
- Die *nähere Erläuterung* beinhaltet die Interpretation der sprachlichen Struktur und des Textes. Beziehungen zwischen Textstellen und auch den Urhebern werden hergestellt.
- Im Falle einer *Strukturierung* wird ein Kategoriensystem entwickelt, das an den Text angelegt wird, um verschiedene Aspekte hervorzuheben.

- Mit einem *Kodier-Leitfaden* kann der Text auf bestimmte Merkmale durchsucht (kodiert) werden. Der Text wird daraufhin untersucht, wie oft bestimmte Aspekte in einem Text angesprochen werden.

Diese Forschung basiert, wie im Kapitel 3.2 „Forschungsfrage“ erwähnt, auf folgender Fragestellung: Welche Aufgaben werden den Kurzfilmen der österreichischen Kurzfilmschau bei der Projektrealisierung zugeschrieben? Für die weitere Analyse wird die Grundform der Strukturierung gewählt, da sich durch eine deduktive Vorgehensweise folgende Analysekategorien herauskristallisiert haben:

- Zweck/Absicht/Intention des Projektes
 - Aufwertung des Kurzfilms
 - Beiträge des Projektes zur Kulturvermittlung
 - Landeskunde
 - Stereotypen und Klischees
 - Faktenwissen
 - Kulturpolitische Aspekte
- Auswahlkriterien der Kurzfilme
- Austragungsorte für die Projektrealisierung
 - Germanistik Lehrstühle an Universitäten
- Beiträge zum DaF/DaZ-Unterricht
 - Förderung und Entwicklung einer Filmkompetenz
 - Einbeziehung des Kurzfilms
 - Kurzfilmspezifische Gattungen
 - Filmwissen
 - Beiträge zur Sprachvermittlung (österreichische Varietät)
 - Auswirkungen auf die Lernenden

Die im Vorhinein abgeleiteten und definierten Kategorien werden an den Text angelegt. Die Analyse beginnt mit der zu Grunde liegenden Fragestellung. Anschließend werden die Daten zusammengefasst, expliziert und strukturiert analysiert.

Während der Datenanalyse ergaben sich neue Analysekategorien, die auch ein induktives Vorgehen bei der Forschungsarbeit erlauben:

- Evaluierung der „Österreichischen Kurzfilmschau“

- Projekterweiterung

3.7.2 Analyseergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Analyseergebnisse der Daten schriftlich dargestellt. Sie werden nach den vorangehenden Analysekriterien strukturiert, um nachvollziehbaren Aufschluss über die gewonnenen Einsichten zu präsentieren.

Projektintentionen

Frau Reiser-Weinzettl beschreibt, dass eine der Hauptintentionen des Projektes darin liegt, den Kurzfilm aus seinem Nischenplatz hervorzuholen und seine Stellung als eigenständiges Medium zu forcieren. Ein Kurzfilm fordert andere Bearbeitungsaspekte als ein Langfilm und er ist nicht als Probefeld des Langfilms anzusehen. Eine weitere Intention des Projektes besteht darin, dass mit der „Österreichischen Kurzfilmschau“ eine Bandbreite des österreichischen Films abgedeckt werden kann. In diesem Zusammenhang betont Frau Reiser-Weinzettl, dass dies wiederum auf die Vielfalt des Kurzfilms zurückzuführen ist, dann seine Gattungen erstrecken sich vom Experimentalfilm über Kurzdokumentationen bis hin zum narrativen Kurzfilm. Frau Lindner fügte dem hinzu, dass auch die Regisseure der Kurzfilme sowohl neue Talente als auch erprobte FilmemacherInnen sind. Bereits bekannte LangfilmregisseurInnen zeigen ihr künstlerisches Talent auch in Musikvideos. Dieser Aspekt trägt wiederum dazu bei, dass ein breites Spektrum der österreichischen Filmszene abgebildet und im Ausland präsentiert werden kann. Frau Barbara Linder hebt an dieser Stelle auch die äußere Kürze des Kurzfilms hervor. Denn aufgrund dieser, eignet er sich hervorragend diese Bandbreite auf einer Veranstaltung an einem Abend abzudecken. Für abendfüllende Langfilme würde ein größerer Zeitrahmen benötigt werden. Frau Reiser-Weinzettl beteuert, dass auch mit diesem Projekt auch kulturpolitische Absichten verfolgt werden. Durch die „Österreichische Kurzfilmschau“ wird mittels zeitgenössischem österreichischen Schaffen ein kreatives und innovatives Österreichbild vorgestellt. Dies beinhaltet wiederum auch den landeskundlichen Aspekt. Denn Frau Reiser-Weinzettl fügt weiter hinzu, dass durch die vermittelten Bilder der vielfältigen Gattungen des Kurzfilms, die durchaus irritierend sein können, österreichische Klischees bewusst aufgegriffen und aufgebrochen werden können.

Auch die KurzfilmregisseurInnen profitieren von diesem Projekt, meint Frau Lindner, denn ihre Filme werden auf Screenings international präsentiert. Sie können vor Ort mit Botschaften, Kulturforen und den Außenämtern kooperieren, die immer wieder mit dortigen Filmfestivals zusammenarbeiten. Somit entsteht für die FilmemacherInnen eine Chance internationale

Kontakte zu knüpfen und ihre Filme zu forcieren. Frau Lindner, bezeichnet dies als eine „Win-win-Situation“ für alle Projektbeteiligten.

Auswahlkriterien der Kurzfilme

Die Auswahl der Filme für die „Österreichische Kurzfilmschau“ erfolgt nicht willkürlich, sondern nach einem transparenten Prozedere seitens der Akademie des Österreichischen Films, meint Frau Reiser-Weinzettl. Frau Lindner beschreibt dies so, dass die Vorauswahl der Filme für die Kategorie „Bester Kurzfilm“ von der Akademie des Österreichischen Films in Kooperation mit Filmfestivals, wie der Vienna Independent Shorts und der Shortinale Kurzfilmfestival Klosterneuburg, ausgewählt werden. Jedes Jahr wird recherchiert, unter anderem auch von Frau Lindner, welche österreichischen Filme auf etwa 100 nationalen und internationalen Filmfestivals¹⁴ reüssiert haben. Den Erfolg eines Kurzfilms auf einem dieser Filmfestivals bestimmt immer die dortige Jury. In diesem Prozess ist die Akademie des Österreichischen Films nicht involviert. Außerdem obliegt es den FilmemacherInnen selbst, ihre Filme für diese Festivals zu bewerben, betont Frau Lindner. Über diese Erfolge auf den Filmfestivals qualifizieren sie sich für das Auswahlverfahren zum Österreichischen Kurzfilmpreis. Diese 15 bis 20 Kurzfilme bilden die sogenannte Longlist, wie sie Frau Lindner nennt, die im Rahmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ tournieren. Die TeilnehmerInnen an den Standorten sehen also das „Best-of“ des letzten Jahres, beschreibt Frau Lindner. Aus der Vorauswahl, die jedes Jahr im September durch Frau Lindner erfolgt, werden drei Nominierungen gewählt, von denen eine mit dem Filmpreis „Bester Kurzfilm“ ausgezeichnet wird. Eine zweimalige Teilnahme eines Films bei dem Auswahlverfahren ist nicht möglich. Ein weiteres Auswahlkriterium der Filme liegt darin, dass der Film ein, nach den Richtlinien, echter österreichischer Film sein muss. Die an der Filmerstellung beteiligten Personen, erklärt Frau Lindner, müssen bezüglich der Herstellungsleistung und der Kreativleistung aus Österreich stammen. Der/die FilmemacherIn muss aus Österreich kommen oder seinen/ihren Wohnsitz in Österreich haben oder der Film muss größtenteils mit österreichischen Mitteln produziert worden sein. Es können aber auch ausländische finanzielle Mittel zur Produktion herangezogen werden. Dies ist dann in der Filmographie erkennbar. Frau Lindner hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass dies allerdings nur die Definition der Akademie des Österreichischen Films ist, denn jedes Festival legt andere Richtlinien und Definitionen fest. Weiter meint sie, dass Filme aus dem Blickwinkel der Herstellungskriterien oft internationale Mischungen sind. Das Produktionsteam, die Produzenten oder auch die FilmdarstellerInnen, die

¹⁴ Für genauere Details siehe Anhang.

Filmsprache und der Drehort können sich international zusammensetzen. Das letzte Anforderungskriterium, das Frau Lindner nennt, liegt in der äußeren Kürze des Kurzfilms der eine maximale Länge von 60 Minuten nicht überschreiten darf.

Die Akademie des Österreichischen Films hat somit einen objektiven Kriterienkatalog (ein oder mehrere Preise auf einem der ausgewählten Filmfestivals, ein österreichischer Film im Sinne der entwickelten Richtlinien und eine Maximaldauer von 60 Minuten) entworfen, der die Teilnahme am Filmpreis „Bester Kurzfilm“ bestimmt. Eine subjektive Jury, die die Filme für diese Kategorie auswählt, wurde bewusst vermieden, so Frau Lindner.

Anzumerken ist, dass in der Kategorie „Auswahlkriterien“ weder didaktische Intentionen noch sprachliche Aspekte involviert sind, da manche Gattungen, wie Experimentalfilme oder Musikvideos, ohne Sprache auskommen können. Daraus resultiert, dass hier keine Verbindung mit der Vermittlung der deutschen Sprache oder Absichten hinsichtlich des DaF/DaZ-Unterrichts bestehen. Frau Reiser-Weinzettl verweist hier wieder auf das breite Spektrum der Filme, das eine Hauptintention des Projektes darstellt.

Austragungsorte der Projektrealisierung

Seit Projektbeginn wurden 130 Vorführungen in 21 unterschiedlichen Destinationen realisiert, beschreibt Frau Reiser-Weinzettl die Austragungsorte für die Projektrealisierung. Die Destinationen verändern sich von Jahr zu Jahr, aber das Umfeld ist gleich. Die Orte erstrecken sich von Filmfestivals über Kulturforen bis zu DaF-Lehrstühlen an Universitäten. Bei den Letzteren ist das Interesse in den letzten Jahren für die „Österreichische Kurzfilmschau“ besonders stark gestiegen und von dieser Seite kam verstärkt Nachfrage bezüglich des Projektes, stellt Frau Reiser-Weinzettl die aktuelle Situation dar.

Beiträge zum DaF-Unterricht

Durch die „Österreichische Kurzfilmschau“ wird gezeigt, dass sich der Kurzfilm durchaus für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht eignet. Herr Tonsern begründet dies mittels zweier hervorstechender Argumente. Zum einen besteht ein großer Vorteil des Kurzfilms in seiner äußeren Kürze, denn die Filmrezeption in einer Fremdsprache erfordert von den Lernenden eine lange Aufmerksamkeitsspanne. Zum anderen, betont Herr Tonsern, kann mit dem Kurzfilm eine Bandbreite an Gattungen (Spielfilm, Dokumentarfilm, Animationsfilm, Experimentalfilme und Musikvideo) im Unterricht eingesetzt werden. Herr Tonsern beschreibt die Situation so, dass die Lernenden vor allem Spiel-, Animations- und Dokumentarfilme bevorzugen. Experimentalfilme bilden das Schlusslicht.

Im Rahmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ werden Kurzfilme präsentiert, deren Filmsprache oftmals eine österreichische Varietät beinhaltet. Herr Tonsern betont hier positiv, dass die Lernenden somit mit authentischer Sprachverwendung konfrontiert werden können. Allerdings verweist er an dieser Stelle auch gleich auf die Verständlichkeit hin, die aus der Perspektive der Lernenden ein großes Kriterium darstellt. Wenn die Lernenden keine Möglichkeit haben, sich darauf vorzubereiten, können negative Emotionen, wie beispielsweise Frustration, aufgrund von Verständnisschwierigkeiten bei ihnen ausgelöst werden. Herr Tonsern meint, dass dieser Nachteil aber den österreichischen Film generell betrifft, weil häufig Dialekt gesprochen wird. Allerdings verweist er auch in diesem Zusammenhang darauf, dass Untertitel bei der Filmrezeption zur Verfügung gestellt werden, allerdings auf Englisch. Dies hat einerseits ökonomische Gründe, andererseits steht die internationale Zeigbarkeit der Kurzfilme im Vordergrund. Dennoch wäre es von großer Bedeutung, den Lernenden Untertitel im österreichischen Standarddeutsch zur Verfügung zu stellen, vor allem wenn sich die Destinationen der Kurzfilmschau auch auf Österreichlektorate und Kulturforen ausweiten, an denen die Vermittlung der deutschen Sprache einen hohen Stellenwert hat, so Herr Tonsern.

Herr Tonsern betrachtet den Einsatz der Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ allerdings kritisch. Denn werden die präsentierten Filme nicht nur als künstlerisches, österreichisches Produkt und unter dem ästhetischen Aspekt betrachtet, sondern als Unterrichtsmedium, eröffnen sich unbetretene Gebiete, meint er, denn die elektronische Version der Kurzfilme, die während der Kurzfilmschau kursiert, ist nicht für den direkten Einsatz im Unterricht gedacht. Somit bleibt dies ein verborgenes Material, das sozusagen brach liegt, beschreibt Herr Tonsern die Situation. Die Filme müssen zuerst zugänglich gemacht werden, betont er, damit DaF-ExpertInnen die Möglichkeit erlangen, diese didaktisch aufzubereiten. Er beschreibt dies als vergebene Chance, da es in Österreich viele qualifizierte Personen hinsichtlich des Bereichs der Filmdidaktisierungen gibt. An dieser Stelle merkt er auch an, dass dies in Deutschland schon der Fall ist, denn an den Goethe-Instituten können Kurzfilme von deutschen Filmhochschulen ausgeliehen und im Unterricht eingesetzt werden.

Die Filme sprechen sehr oft generative Themen an, die einen Nachdenkprozess bei den Lernenden in Gang setzen, beschreibt Herr Tonsern. Die Filme, und auch die Themen, sind oftmals irritierend und ungewöhnlich. Sie vermitteln ein innovatives Österreichbild von österreichischen Filmschaffenden, ein Filmschaffen am Puls der Zeit, wie es Herr Tonsern nennt, das einen enormen Einfluss auf das Österreichbild im Ausland hat. Wenn diese Kurzfilme Platz im DaF/DaZ-Unterricht fänden, könnten die Lernenden Einblicke in Themen erhalten, die

sonst nicht im Unterricht angesprochen werden. Mit dem nötigen Hintergrundwissen können die Lernenden die Filme besser verstehen und deuten. Als Fallbeispiel beschreibt Herr Tonsern einen Kurzdokumentarfilm über Hansi Hinterseer¹⁵. Für die TeilnehmerInnen der Kurzfilmschau in Pilsen konnte der Filminhalt nicht richtig interpretiert werden, weil ihnen das nötige Hintergrundwissen darüber fehlte.

Evaluierung der „Österreichischen Kurzfilmschau“

Die Kulturforen und die Botschaften, die an der Projektrealisierung beteiligt sind, müssen verpflichtend einen Veranstaltungsbericht nach der Veranstaltung an Frau Reiser-Weinzettl schicken, der zur Projektevaluierung beiträgt. Dieser beinhaltet inhaltliche und kostentechnische Faktoren. Aber auch seitens der DaF-LektorInnen oder von FilmemacherInnen, die an einem Austragungsstandort mitwirken oder teilnehmen, gelangen Rückmeldungen an das BMEIA. Diese geben Auskunft über die Reichweite und den Ertrag des Projektes. Dieses Feedback wird allerdings nur in Ausschnitten in einer Broschüre des BMEIA und der Akademie des Österreichischen Films veröffentlicht, beschreibt Frau Reiser-Weinzettl.

Wenn es sich aus zeitökonomischen Gründen vereinbaren lässt, reisen auch die Projektmitwirkenden der Akademie des Österreichischen Films an die Austragungsorte und holen sich Feedback ein. Auch Frau Lindner konnte im Jahr 2015 bei der Präsentation in London vor Ort sein und so direkt Eindrücke gewinnen. Sie erwähnt dabei, dass die technische Komponente ein wichtiger Faktor für sie ist, denn die Austragungsorte sind nicht immer mit den gleichen technischen Mitteln ausgestattet. Ein gravierender Unterschied bezüglich der Wirkung des Films besteht in der Präsentation. Nicht alle Standorte haben einen Kinosaal und die technischen Mittel zur Verfügung, um die Filme in einer Bild- und Ton-Qualität wie in einem optimal ausgestatteten Kino zu präsentieren. Aber es gelingt immer wieder mit den Mitteln, die vor Ort zur Verfügung stehen, die RezipientInnen zufrieden zu stellen.

Projekterweiterung

Frau Reiser-Weinzettl beteuert, dass sich der Wirkungsbereich der „Österreichischen Kurzfilmschau“ nicht nur über Filmfestivals erstreckt, sondern auch DaF-LektorInnen selbst aktiv werden und eigene Projekte ins Leben rufen. Als Fallbeispiel nennt sie das Projekt in Salamanca (Spanien), wo mit der Kurzfilmschau als integrierte Vorführung an der Universität begonnen wurde. 2016 wurde ein drei-tägiges Programm von der dortigen DaF-Lektorin erstellt, bei dem nicht nur die Kurzfilme der Kurzfilmschau gezeigt, sondern auch Filme anderer

¹⁵ Hände zum Himmel. Plutzer, Ulrike. Van Baaren, Matthias. AT 2013. 18 Minuten. Dieser Film gibt einen spannenden Einblick in die Inszenierung von Heimat und Idyll in Österreich

österreichischer Filmprojekte, wie „trickey women“ oder des „ars electronica festival“, mit einbezogen wurden. Auch hier ist die Vielfalt und Bandbreite des österreichischen Films zu erkennen. Die Filme des „ars electronica festivals“ sind hauptsächlich Animationsfilme. Das Projekt „trickey women“ richtet den Fokus auf den Animationsfilm österreichischer Regisseurinnen. Mit diesem Projekt werden filmschaffende Frauen unterstützt und gefördert. An diesem Beispiel, wie Frau Reiser-Weinzettl meint, sind die Wirkungsweise und die Reichweite des Projektes gut erkennbar.

3.7.3 Schlussfolgerungen der Datenanalyse

Wie im vorangehenden Kapitel ausführlich dargestellt und erläutert, ist die „Österreichische Kurzfilmschau“ ein innovatives Projekt mit den Hauptintentionen, die auch gleichzeitig die Besonderheiten dieses Projektes darstellen, den Kurzfilm als eigenständiges Medium zu forcieren, ein breites Spektrum der österreichischen Filmszene zu zeigen und ein zeitgenössisches österreichisches Schaffen zu präsentieren. Dabei sollen existierende Klischees aufgegriffen und bewusst aufgebrochen werden. Eine weitere Intention des Projektes liegt darin, die KurzfilmregisseurInnen international zu präsentieren, damit diese ein Kommunikationsnetzwerk im Ausland aufbauen können, um ihre Filme international zu zeigen. Dies sind die Hauptaufgaben, die den Kurzfilmen bei der Projektrealisierung zugeschrieben werden. Abschließend kann zu den vorangehenden Forschungsfragen folgende Hypothese aufgestellt werden: Die Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ leisten einen Beitrag zur Aufwertung des Kurzfilms. Zusammengefasst sind dabei folgende Punkte entscheidend:

- Durch die Vielfalt des Kurzfilms lässt sich eine Bandbreite der österreichischen Filmszene abdecken,
- es wird ein zeitgenössisches, innovatives und kreatives Österreichbild vermittelt und
- mit den vermittelten Bildern, die die vielfältigen Gattungen des Kurzfilms zeigen, können im Ausland bestehende Klischees bewusst aufgegriffen werden.

Das Projekt ist durchaus erfolgreich und verfolgt, wie vorangehend erwähnt, wichtige Absichten und Ziele. Die Wichtigkeit ist auch an der Projekterweiterung und an der Nachfrage erkennbar. Dennoch muss angemerkt werden, dass die Kurzfilme, die nicht für den direkten Einsatz im DaF-Unterricht gedacht sind, ein aus der didaktischen Perspektive betrachtet brach liegendes Feld sind, das effektiv genutzt werden könnte. Aus die Datenanalyse geht hervor, dass der Kurzfilm einen bestehenden Platz im DaF-Unterricht einnehmen muss. Speziell wird

auch auf die Filme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ eingegangen. Folgende Aspekte werden aus der Datenanalyse aufgegriffen und erweitert:

- die äußere Länge des Kurzfilms,
- die Vielfalt der Gattungen des Kurzfilms
- die Begegnung mit österreichischen Varietäten,
- die Zugänglichkeit der Filme,
- die Filmthemen, das Aufbrechen von Klischees und der Ausbau einer interkulturellen Kompetenz.

Die äußere Länge des Kurzfilms und seine Vielfalt spielen für den DaF/DaZ-Unterricht eine wichtige Rolle. Die Filmrezeption in einer Fremdsprache erfordert von den Lernenden eine lange Aufmerksamkeitsspanne. Mit dem Kurzfilm können die Lernenden die Aufmerksamkeitsspanne erweitern und trotzdem einen vollständigen Film rezipieren. Dies führt zu Erfolgserlebnissen und positiven Emotionen seitens der Lernenden. Zusätzlich kann mit diesem Medium eine Bandbreite an Gattungen (Spielfilm, Dokumentarfilm, Animationsfilm, Experimentalfilm und Musikvideo) im Unterricht abgedeckt werden. Dies ist wiederum auf die Vielfalt des Kurzfilms zurückzuführen (vgl. dazu Kapitel 1.3). Diese Variation leistet einen wichtigen Beitrag zur Filmkompetenz der Lernenden, denn, wie in Kapitel 2.1.4 genau erläutert, gehört ein gattungsspezifisches Wissen zur Filmkompetenz. Die Lernenden sollen unterschiedliche Filmgattungen kennenlernen, um auch verschiedene Zugangsmethoden dafür zu entwickeln. Wie in der Datenanalyse erläutert, bevorzugen die Lernenden narrative Kurzfilme, Dokumentar- oder Animationsfilme. Diese drei Gattungen spielen im Alltag eine wichtige Rolle. Experimentalfilme bilden das Schlusslicht im Ranking. Hier kann ein Zusammenhang zum Gattungswissen der Lernenden hergestellt werden. Wenn die Lernenden die Intentionen und Merkmale der filmspezifischen Gattung kennen, können sie mit einem anderen Erwartungshorizont an die Filmrezeption herantreten. Mit den erarbeiteten Rezeptionsmustern wird das Filmverständnis für die Lernenden erleichtert. Dies trifft speziell auf den Experimentalfilm zu, der im alltäglichen Medienkonsum eine kleine Rolle spielt.

Mit den Filmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ wird den Lernenden die Möglichkeit geboten in direkten Kontakt mit authentischer Sprachverwendung zu treten und so direkt mit einer österreichischen Varietät konfrontiert zu werden. Dies leistet einen wichtigen Beitrag zum DaF/DaZ-Unterricht, in dem ein differenziertes DACHL-Bild vermittelt werden soll. Allerdings können auch Verständnisprobleme auftreten, wenn die Lernenden nicht adäquat

darauf vorbereitet werden können. In diesem Zusammenhang soll auch auf die Forderung nach Untertiteln im österreichischen Standarddeutsch bei den präsentierten Filmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ hingewiesen werden, da diese das Sprachverständnis der Lernenden unterstützen. Englische Untertitel sind in diesem Fall fehl am Platz, auch wenn sie aus ökonomischen Gründen und aus Gründen der internationalen Zeigbarkeit gewählt werden, denn die Sprachvermittlung des Deutschen steht aus didaktischer Sicht im Vordergrund, vor allem wenn die Filme an Destinationen wie Kulturforen, Österreichbibliotheken oder DaF-Lehrstühlen präsentiert werden – Orte, an denen die deutsche Sprache im Zentrum steht. Außerdem würden deutsche Untertitel das Österreich-Bild hervorheben und unterstreichen.

Die elektronische Version der Kurzfilme, die durch die Welt kursiert, ist nicht für den direkten Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht gedacht, sondern für die Präsentation im Rahmen des Projektes. Dies stellt in vielerlei Hinsicht eine große Lücke dar. Wenn die Kurzfilme didaktisiert und aufbereitet den Lehrpersonen beispielsweise via Internetplattformen oder durch ausleihbare DVDs zur Verfügung gestellt würden, würde die „Österreichische Kurzfilmschau“ eine weitere Auswirkung haben und der Weg des österreichischen Kurzfilms in den DaF/DaZ-Unterricht würde einen enormen Fortschritt erreichen. Aber auch die KurzfilmmacherInnen würden davon profitieren, wenn ihre Filme direkt im Unterricht behandelt werden könnten. Denn nicht nur die Filme selbst, sondern auch das Produktionsteam und die Produktion sind Inhalt der Filmkompetenz (vgl. dazu Kapitel 2.1.4).

Die Filmthemen der präsentierten Kurzfilme sind generativ und können Irritation bei den Lernenden hervorrufen. Sie vermitteln ein innovatives Österreichbild von österreichischen Filmschaffenden, das einen großen Einfluss im Ausland haben kann. Durch das Einbringen dieser Kurzfilme in den DaF/DaZ-Unterricht wird den Lehrpersonen die Möglichkeit geboten, bestehende österreichische Klischees aufzugreifen und im Unterricht zu thematisieren. Dadurch können die Lernenden ihre interkulturelle Kompetenz erweitern. Sie erhalten Einsicht in fremdkulturelle Lebenswelten und individuelle Verhaltensweisen werden sichtbar und erfahrbar gemacht. Bestehende Selbstverständnisse in einer Gesellschaft können untersucht, multikulturelle und multilinguale Kontexte können thematisiert und monokulturell geprägte Haltungen der Lernenden können aufgebrochen werden (vgl. dazu BLELL/LÜTGE: 2004, 404 in Kapitel 2.1.4).

Abschließend ist zu sagen, dass auf die ausgehende Forschungsfrage, ob dieses Projekt einen positiven Beitrag zur Aufwertung des Kurzfilms im DaF/DaZ-Unterricht leistet, keine eindeutige Antwort gegeben und keine Hypothese aufgestellt werden kann. Dies ist darauf zurückzu-

führen, dass die präsentierten Kurzfilme nicht für den direkten Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht gedacht sind. Wenn die österreichischen Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ den DaF/DaZ-Lehrpersonen zugänglich gemacht würden, könnte der österreichische Kurzfilm und somit ein österreichisches Kulturgut direkten Eingang in den DaF/DaZ-Unterricht finden. Ein breites Spektrum der österreichischen Filmszene kann im Unterricht didaktisch bearbeitet und den Lernenden zugänglich gemacht werden. Es ergibt sich die Möglichkeit, im DaF/DaZ-Unterricht ein innovatives Österreichbild mit direktem Kontakt zu authentischem Material zu vermitteln. Die Lernenden, die Lehrpersonen und auch die FilmemacherInnen würden davon profitieren.

3.8 Zusammenfassung

Der Forschungsgegenstand

Der Forschungsgegenstand dieser empirischen Studie ist die „Österreichische Kurzfilmschau“, ein Projekt, das vom Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (BMEIA) gemeinsam mit der Akademie des Österreichischen Films ins Leben gerufen wurde. Seit 2012 werden die von der Akademie des Österreichischen Films nominierten Kurzfilme für den Filmpreis in der Kategorie „Bester Kurzfilm“ in der Kurzfilmschau im Ausland präsentiert. Die Destinationen erstrecken sich von österreichischen Filmtagen und Filmwochen über EU-Festivals oder Internationale Festivals im Ausland, und auch Botschaften, Kulturforen, Österreich-Institute und Österreichbibliotheken tragen zur Realisierung des Projektes bei. Die Kurzfilmschau tourt während des ganzen Jahres national und international, mit dem Ziel, den Ruf von Österreich als Kulturnation aufzuwerten.

Die Forschungsfrage(n)

Folgende Forschungsfrage liegt der Studie zu Grunde:

- Welche Aufgaben werden den Kurzfilmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ bei der Projektrealisierung zugeschrieben?

Weitere Detailfragen werden ebenfalls fokussiert:

- Worin liegt die Besonderheit dieses Projektes?
- Welchen Beitrag leistet dieses Projekt zur Aufwertung des Kurzfilms (im DaF-Unterricht)?

Für diese Untersuchung wird ein qualitativer Forschungszugang gewählt. Es handelt sich um prozessorientiertes Forschen, da als Forschungsgrundlage keine Hypothese herangezogen wird. Ziel ist es, die „Österreichische Kurzfilmschau“ besser zu verstehen und darzustellen. Die Daten werden durch ExpertInneninterviews von drei Personen erhoben.

Gütekriterien

Bei dem Forschungsprozess werden Gütekriterien wie Offenheit, Flexibilität und Kommunikativität sowie Transparenz, Methodenindikation, Selbstreflexivität und Limitation erfüllt. Es wird von theoretischen Überlegungen unvoreingenommen an den Forschungsgegenstand herangegangen. Während der Entstehung der Interviewleitfäden und der Datenauswertung wird flexibel gearbeitet und die Vorgehensweise umstrukturiert oder neue Aspekte miteinbezogen. Da drei unterschiedliche Aktanten an der Untersuchung teilnehmen, ist auch die Kommunikativität gegeben. Durch die genaue Dokumentation des Forschungsprozesses und des Vorganges wird transparent und nachvollziehbar gehandelt. Die Selbstreflexion fließt in die Datenauswertung und -analyse mit ein. Die angewandten Methoden sind untereinander stimmig und mit der Publikation wird die Forschung zugänglich gemacht.

Forschungsethisches Handeln

Ethisches Handeln wird bei dieser Forschung berücksichtigt, da die UntersuchungsteilnehmerInnen über den Zweck, die Absichten und die Ziele dieser Forschung von Beginn an informiert werden. In diesem Fall folgt eine „De-Anonymisierung“ der TeilnehmerInnen, da sonst die Glaubwürdigkeit und Relevanz der Quellen in Frage gestellt werden würden. Die Untersuchten werden darüber informiert, namentlich genannt zu werden. Durch die Publikation werden auch die TeilnehmerInnen der Befragung über die Forschungsergebnisse informiert.

Datenerhebung

Die Datenerhebung setzt sich aus den TeilnehmerInnen, dem Forschungsinstrument, dem Untersuchungskontext und der Datenaufbereitung zusammen. Der Fokus wird auf eine kleine TeilnehmerInnengruppe gelegt. Es werden drei unterschiedliche Personen zum Projekt befragt um es aus verschiedenen Perspektiven zu fokussieren: Frau Sonja Reiser-Weinzettl vom BMEIA, Frau Barbara Lindner von der Akademie des Österreichischen Films und Herr Clemens Tonsem, ein DaF-Lektor und DaF-Experte. Als Forschungsinstrument wird ein halbstandardisiertes Interview eingesetzt. Für jedes Interview wird ein individueller Interviewleitfaden mit ausformulierten Fragestellungen konzipiert. Die Interviews werden an den Arbeits-

plätzen oder auch auf Wunsch an öffentlichen Orten durchgeführt. Die mit einem digitalen Audiogerät aufgenommenen Daten werden mittels dem „f4-Programm“ transkribiert und somit in Textformat gebracht. Es wird ein Basistranskript erstellt und die Konzentration liegt auf den inhaltlichen Aussagen. Das Transkript ist nicht für die Öffentlichkeit gedacht.

Datenanalyse

Bei der Datenanalyse werden datenreduzierende Strategien eingesetzt. Bei der Analyse wird die Konzentrationsrichtung auf die wesentlichen Datenausschnitte gelenkt, die dann komprimiert, zusammengefasst und kategorisiert werden. Als Analyseverfahren wird die qualitative Inhaltsanalyse angewendet. Es wird die Grundform der Strukturierung gewählt, bei der ein entwickeltes Kategoriensystem an den Text angelegt wird, um verschiedene Aspekte hervorzuheben. Es wird nicht nur deduktiv gearbeitet, sondern während der Analyse hat sich auch eine induktive Vorgehensweise ergeben, da neue Kategorien erschlossen werden.

Analyseergebnisse

Die „Österreichische Kurzfilmschau“ ist ein innovatives Projekt mit den Hauptintentionen, die auch gleichzeitig die Besonderheiten des Projektes darstellen, den Kurzfilm als eigenständiges Medium zu forcieren, ein breites Spektrum der österreichischen Filmszene zu zeigen und ein zeitgenössisches österreichisches Filmschaffen zu präsentieren, mit dem existierende Klischees aufgegriffen und bewusst aufgebrochen werden können. Eine weitere Intention des Projektes liegt darin, die KurzfilmregisseurInnen international zu präsentieren, damit diese ein Kommunikationsnetzwerk im Ausland aufbauen können, um ihre Filme international zu zeigen. Dies sind die Hauptaufgaben, die den Kurzfilmen bei der Projektrealisierung zugeschrieben werden. Abschließend kann zu diesen vorangehenden Forschungsfragen folgende Hypothese aufgestellt werden: Die Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ leisten einen Beitrag zur Aufwertung des Kurzfilms.

Die Filme werden nach einem transparenten Kriterienkatalog, der von der Akademie des Österreichischen Films und den beiden Filmfestivals, Vienna Independent Shorts und der Shortinale Kurzfilmfestival Klosterneuburg, entworfen wurde, für die Kategorie „Bester Kurzfilm“ nominiert. Die Kurzfilme müssen einen Preis auf ausgewählten Festivals erhalten haben, sie sollen der Definition eines echten österreichischen Films (laut den Richtlinien des Auswahlverfahrens der Akademie des Österreichischen Films) gerecht werden und der Film darf eine äußere Maximallänge von 60 Minuten nicht überschreiten. Die 15 bis 20 nominierten Kurzfilme bilden die Longlist, die ein Jahr lang im Rahmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“

durch die Welt tourt. Die Destinationen erstrecken sich weltweit über Kulturforen, Botschaften, Österreich-Instituten und DaF-Lehrstühle an Universitäten, wobei im universitären Bereich die Nachfrage in den vergangenen Jahren angestiegen ist.

Die Evaluierung des Projektes erfolgt durch einen Veranstaltungsbericht der Kulturforen und Botschaften, der an das BMEIA gelangt und von diesem in Ausschnitten veröffentlicht wird. Wenn es aus zeitökonomischen Gründen machbar ist, reisen auch Projektmitwirkende der Akademie des Österreichischen Films oder KünstlerInnen an die Austragungsorte und holen Feedback ein. Die Wirkungsreichweite des Projektes ist insofern erkennbar, als die „Österreichische Kurzfilmschau“ in größere Veranstaltungen integriert wird.

Die im Rahmen des Projektes präsentierten Kurzfilme, die nicht für den direkten Einsatz im DaF-Unterricht gedacht sind, könnten dort effektiv genutzt werden. Folgende Vorteile werden dem Kurzfilm für den DaF/DaZ-Unterricht zugeschrieben (dies betrifft auch im speziellen die präsentierten Filme der „Österreichischen Kurzfilmschau“): Die äußere Länge des Kurzfilms, die Vielfalt seiner Gattungen, die Begegnung mit österreichischen Varietäten, die Filmthemen, das Aufbrechen von Klischees und der Ausbau einer interkulturellen Kompetenz.

Abschließend ist zu sagen, dass auf die ausgehende Forschungsfrage, welchen positiven Beitrag dieses Projekt zur Aufwertung des Kurzfilms im DaF/DaZ-Unterricht leistet, keine eindeutige Antwort gegeben und keine Hypothese aufgestellt werden kann. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die präsentierten Kurzfilme nicht für den direkten Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht gedacht sind. Wenn die österreichischen Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ den DaF/DaZ-Lehrpersonen zugänglich gemacht werden, der österreichische Kurzfilm und somit ein österreichisches Kulturgut direkten Zugang in den DaF/DaZ-Unterricht finden könnte, wäre dies ein enormer Mehrwert für alle Beteiligten. Ein breites Spektrum der österreichischen Filmszene könnte im Unterricht didaktisch bearbeitet und den Lernenden zugänglich gemacht werden. Es ergäbe sich die Möglichkeit im DaF/DaZ-Unterricht ein innovatives Österreichbild mit direktem Kontakt zu authentischem Material zu vermitteln.

4 Conclusio

Wie diese Arbeit zeigen konnte, ist der Filmeinsatz im DaF/DaZ-Unterricht unerlässlich. Der Ansatz, dass sein Einsatz lediglich als Ergänzung zur Literaturlektüre oder als Bonus zu bestimmten Anlässen dient, ist längst nicht mehr zeitgemäß. Abgesehen von der Entwicklung einer Medien- und Filmkompetenz und einer effektiven Schulung des Hör-Seh-Verstehens, treten die Lernenden in direkten Kontakt mit der Fremdsprache, die nicht didaktisch aufbereitet wurde. Durch die fremdsprachlichen Sprachkenntnisse wird ein Zugang zum Film in der Originalsprache geschaffen und somit auch ein Zugang zu einem authentischen Kulturgut (vgl. dazu HAHN in WELKE/FAISTAUER (Hg.): 2015, 23 f.). Durch Filme können die Lernenden mit den unterschiedlichen Varietäten der deutschen Sprache konfrontiert werden. Dieser Aspekt ist für einen modernen DaF/DaZ-Unterricht, der ein differenziertes DACHL-Bild vermittelt, unerlässlich.

Speziell der Kurzfilm, der bis dato in seinem Nischenplatz verweilte, muss hervorgeholt werden und zum Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht kommen, um sein vielfältiges Potenzial vollkommen ausschöpfen zu können. Durch seine äußere Kürze kann ein ganzer Film von den Lernenden rezipiert werden. Sogar eine mehrmalige Rezeption während einer Unterrichtseinheit ist möglich. Dies wirkt sich wiederum positiv auf die Filmkompetenz der Lernenden aus, da die Filmanalyse und die Vermittlung von filmsprachlichen Begriffen bei einem ganzen Film einfacher sind als lediglich bei einem Filmausschnitt. Mit einer mehrmaligen Rezeption haben die Lernenden die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit auf semiotisch wichtige Details zu lenken. Durch die innere Kürze entstehen Leerstellen (z.B. voraussetzungsloser Einstieg in die Filmhandlung, abrupter Ausstieg aus der Filmhandlung, skizzenhafte Darstellung der Charaktere, etc.), die als authentische Sprach- und Schreibanlässe genutzt werden können. Da der Kurzfilm viel Platz für Individualität lässt, wird die Imagination der Lernenden angeregt (vgl. ABRAHAM: 2013, 8 f.). Die Lernenden können sich mit den in den Kurzfilmen behandelten Themen leicht identifizieren, da sie an die Lebenswelt anknüpfen. Auch die vielfältigen Gattungen des Kurzfilms ermöglichen einen nachhaltigen Lernprozess, denn experimentelle und innovative Darstellungsformen haben eine nachhaltigere Wirkung als traditionelle Darstellungsmuster. Ein aufmerksames Hinsehen und Hinhören fördern einen dauerhaften Lernprozess (vgl. RÖSSLER in LEITZKE-UNGERER (Hg.): 2009, 309 f.). Der Kurzfilm kann nicht nur in den verschiedenen Unterrichtsphasen (z.B. Hinführung zum Thema, Festigung und Zusammenfassung von Wissen, etc.) eingesetzt werden, sondern auch auf allen Niveaustufen. Durch die sprachliche Reduktion im Kurzfilm wird für dessen Rezeption von den Lernenden eine

geringere sprachliche Voraussetzung benötigt. Der Fokus wird weniger auf die Verbalisierung gelegt, sondern auf semiotisch erschließbare Themen, Konflikte, Assoziationen und Deutungen (vgl. ebd., 9).

Abschließend ist anzumerken, dass der Kurzfilm eine Leerstelle für den DaF/DaZ-Unterricht und für die Lernenden darstellt, die unbedingt gefüllt werden muss, um sein vielfältiges Potenzial vollkommen zu nutzen. Wie diese Arbeit belegt, sind jene Kritikpunkte, die gegen den Einsatz von Filmen im Unterricht sprechen, nicht haltbar. Für einen zeitgemäßen, lernerorientierten DaF/DaZ-Unterricht, der die Aufgabe hat, eine Medien- und Filmkompetenz, interkulturelles Lernen und direkten Kontakt mit einer authentischen Sprachverwendung zu vermitteln, ist ein authentisches „Kulturgut“, wie der Kurzfilm, unerlässlich.

Auch die empirische Studie zeigt, dass in der „Österreichischen Kurzfilmschau“ ein enormes Potenzial liegt, das, aus didaktischer Perspektive betrachtet, ein (noch) ungenütztes Feld ist. Denn wie aus den Rückmeldungen der Austragungsorte und den Projekterweiterungen gut erkennbar ist, steckt in den Kurzfilmen eine große Chance, Ausschnitte aus der österreichischen, zeitgenössischen Filmszene (auch im DaF/DaZ-Unterricht!) zu zeigen. Die generativen Themen, die die Filme beinhalten, sprechen die Lernenden an und erzeugen manchmal auch Irritation. Durch die erhöhte Aufmerksamkeit wird ein nachhaltiger Lernprozess erzielt. Weiters lassen sich mit diesen Themen auch existierende Klischees aufgreifen und bewusst aufbrechen. Dadurch können die Lernenden ihre interkulturelle Kompetenz erweitern. Sie erhalten Einsicht in fremdkulturelle Lebenswelten und individuelle Verhaltensweisen werden sichtbar und erfahrbar gemacht. Bestehende Selbstverständnisse in einer Gesellschaft können untersucht, multikulturelle und multilinguale Kontexte können thematisiert und monokulturell geprägte Haltungen der Lernenden können aufgebrochen werden (vgl. dazu BLELL/LÜTGE: 2004, 4 in Kapitel 2.1.4). Zugleich kann mit den vielfältigen Gattungen des Kurzfilms die Filmkompetenz erweitert werden, zu der auch Gattungswissen zählt. Wenn die Lernenden die Intentionen und Merkmale der filmspezifischen Gattung kennen, können sie mit einem anderen Erwartungshorizont an die Filmrezeption herantreten. Mit den erarbeiteten Rezeptionsmustern wird das Filmverstehen für die Lernenden erleichtert (vgl. dazu SURKAMP: 2010, 65 in Kapitel 2.1.4). Da die Filme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ auch Filme der österreichischen Varietät des Deutschen enthalten, eignen sie sich dazu, ein differenziertes DACHL-Bild in den DaF/DaZ-Unterricht einfließen zu lassen. Leider sind die Filme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ den Lehrpersonen nicht zugänglich. Dies stellt eine große Lücke dar, die unbedingt gefüllt werden sollte. Wenn die Filme online, in Form einer verleihbaren oder

käuflich zu erwerbenden DVD, oder gar in didaktisierter Form auf Internetplattformen¹⁶ den Lehrpersonen zur Verfügung stünden, würde der österreichische Kurzfilm, und somit ein österreichisches Kulturgut, einen enormen Fortschritt in Richtung der Unterrichtszimmer machen. Ein innovatives Österreichbild mit direktem Kontakt zu authentischem Material könnte durch den DaF/DaZ-Unterricht vermittelt werden. Denn nicht nur die Filme selbst sind Unterrichtsinhalt, sondern auch die Produktion, die Filmentstehung und das Wissen über die Filmschaffenden bilden einen Teil der Filmkompetenz. Somit würden alle Seiten von diesem Projekt profitieren.

¹⁶ An dieser Stelle ist auch nochmals anzumerken, dass das Österreich Institut keine Didaktisierungsvorschläge für österreichische Kurzfilme anbietet, das Goethe Institut allerdings ein eigenes Projekt initiiert hat („Kurz und gut macht Schule“; Link: <http://www.goethe.de/ins/us/bos/prj/kgs/deindex.htm>).

5 Literaturverzeichnis

- ABRAHAM, ULF (2009): Filme im Deutschunterricht. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- ABRAHAM, ULF (2013): Kurzspielfilme im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Nr. 237/40. Jahrgang/2013. Seelze: Friedrich Verlag. Seite 4 – 10.
- ALBRECHT, CHRISTIAN; FREDERKRING, VOLKER (2015): Der Film im Deutschunterricht. Grundlagen, Rahmenbedingungen, Konzeptionen. In: KRAMMER, STEFAN; WELKE, TINA (Hg.)(2015): Bewegte Bilder. Ide. Informationen zur Deutschdidaktik. Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule. Heft 1. 39. Jahrgang. Studienverlag. Seite 24 – 37.
- BIECHELE, BARBARA (2006): Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: BARKOWSKI, HANS; WOLFF, ARMIN (Hg.): Umbrüche. Regensburg: Wolff. (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 76). Seite 309 – 328.
- BIECHELE, BARBARA (2010): Verstehen braucht Sehen: entdeckendes Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: FAISTAUER, RENATE; WELKE, TINA (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust aufs Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. Seite 169 – 191.
- BLELL, GABRIELE, LÜTGE CHRISTIANE (2004): Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht. In: CASPARI, DANIELA; SIEBOLD, JÖRG (Hg.) (2004): PRAXIS Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Lehren und Lernen fremder Sprachen. 1. Jahrgang. Inhalt 6/2004. Berlin: Cornelsen Verlag. Seite: 402 – 405.
- BUFFAGNI, CLAUDIA (2015): Humoristische Kurzspielfilme im universitären DaF-Unterricht am Beispiel von *Der Aufreißer* (2006) und *Der kleine Nazi* (2010). In: FAISTAUER, RENATE; WELKE, TINA (Hg.) (2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Praesens Verlag. Seite 13 – 38.
- DAASE, ANDREA; HINRICHS, BEATRIX; SETTINIERI, JULIA (2014): Befragung. In: SETTINIERI, JULIA; DEMIRKAYA, SEVILEN; FELDMIEIER, ALEXIS; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, NAZAN; RIEMER, CLAUDIA (HG.) (2014): Einführung in empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB. Seite 103-122.

DECKE-CORNILL, HELENE; KÜSTER, LUTZ (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr-Verlag.

DEMIRKAYA, SEVILEN (2014): Analyse quantitativer Daten. In: SETTINIERI, JULIA; DEMIRKAYA, SEVILEN; FELDMEIER, ALEXIS; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, NAZAN; RIEMER, CLAUDIA (Hg.) (2014): Einführung in die empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB. Seite 213 – 227.

DUDEN (2015): Das Fremdwörterbuch. 11. vollständig und aktualisierte Auflage. Hg. von der Dudenredaktion. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. Duden Band 5. Berlin: Dudenverlag.

GRÖNE, MAXIMILIAN; VON KULESSA, ROTRAUD; REISER, FRANK (2009): Spanische Literaturwissenschaft. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

HUG, T; POSCHESCHNIK, G. (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huther & Roth. Seite 99-110.

HAHN, NATALIA (2015): Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: WELKE, TINA; FAISTAUER, RENATE (Hg.) (2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Praesens Verlag. Seite 13 – 38.

HEINRICH, KATRIN (1998): Der Kurzfilm. Geschichte. Gattungen. Narrativik. 2. Auflage. Aufsätze zu Film und Fernsehen. Band 43. Alfeld: Coppi-Verlag.

HILDEBRAND, JENS (2006): Film: Ratgeber für Lehrer. 2. aktualisierte Auflage. Köln: Aulis Verlag Deubner.

LANGER, ANTJE (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. In: FIEBERTSHÄUSER, BARBARA; LANGER, ANTJE; PRENGEL, ANNELORE (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. Seite 515 – 526.

MACKEY, ALISON; GASS, SUSAN M. (2005): Second Language Research. Methodology and Design. New Jersey: Routledge. Seite 162 - 184.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON (1976). Band 5: Bud – Con. Mannheim/Wien/Zürich: Lexikonverlag. Seite 132.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON (1976). Band 6: Coo – Diu. Mannheim/Wien/Zürich: Lexikonverlag. Seite 189 – 190.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON (1976). Band 18: Ot – Pold. Mannheim/Wien/Zürich: Lexikonverlag. Seite 831.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON (1976). Band 20: Rend – Schd. Mannheim/Wien/Zürich: Lexikonverlag. Seite 34.

MEYERS ENZYKLOPÄDISCHES LEXIKON (1976). Band 23: Sue – Tou. Mannheim/Wien/Zürich: Lexikonverlag. Seite 749.

MIETHE, INGRID (2010): Forschungsethik. In: FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA; LANGER, ANTJE; PRENGEL, ANNE DORE (Hg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. Seite 927 – 937.

REISER-WEINZETTL, SONJA; ROPAC, MARLENE (2013) (Hg.): Österreichische Kurzfilmschau 2015. Rückblick und Ausblick. Eine Kooperation des Außenministeriums und der Akademie des Österreichischen Films. BMI/Digital Print Center.

REISER-WEINZETTL, SONJA; ROPAC, MARLENE; LINDER, BARBARA; PROCHASKA, ANTONIA (2015) (Hg.): Österreichische Kurzfilmschau 2015. Rückblick und Ausblick. Eine Kooperation des Außenministeriums und der Akademie des Österreichischen Films. BMI/Digital Print Center.

RICHTER, CİNTEA (2012): Verstehen braucht Sehen: Lernen mit Kurzfilmen und Serien im DaF-Unterricht. Link: <https://bkdportoalegre.files.wordpress.com/2012/01/handout1.pdf>. [letzter Zugriff am: 11.01.2016].

RÖSSLER, ANDREA (2009): Überraschende Begegnungen der kurzen Art: Zum Einsatz von Kurzspielfilmen im Fremdsprachenunterricht. In: LEITZKE-UNGERER, EVA (ed.) (2009): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Stuttgart: ibidem-Verlag. Seite 309 – 326.

SCHLÖMERKEMPER, JÖRG (2010): Konzepte Pädagogischer Forschung. Eine Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Seite 85 – 92.

SCHMELTER, LARS (2014): Gütekriterien. In: SETTINIERI, JULIA; DEMIRKAYA, SEVILEN; FELDMAYER, ALEXIS; GÜLTEKIN-KARAKOÇ, NAZAN; RIEMER, CLAUDIA (Hg.) (2014): Einführung in die empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: UTB. Seite 33 – 45.

SCHWERDTFEGER, INGE C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Langenscheidt.

SURKAMP, CAROLA (2010): Filmdidaktik. In: SURKAMP, CAROLA (Hg.) (2010): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. Seite 60 – 64.

TONSERN, CLEMENS (2010): Der österreichische Spielfilm im Bereich DaF: Warum es sich lohnt, das ewige Dornröschen wach zu küssen. In: WELKE, TINA; FAISTAUER, RENATE (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust aufs Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. Seite 211 – 228.

WELKE, TINA; FAISTAUER, RENATE (Hg.) (2010): Thesen zur Arbeit mit Film im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In: WELKE, TINA; FAISTAUER, RENATE (Hg.) (2010): Lust auf Film heißt Lust aufs Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Wien: Praesens Verlag. Seite 239 – 241.

WELKE, TINA (2007): Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. In: Sehen(d) lernen. Fremdsprache Deutsch. Heft 36/2007. Hueber Verlag. Seite 21 – 25.

WELKE, TINA (2012): Vom (Ver-)Schweigen und Erzählen. Leerstellen als Herausforderung. Arbeit mit dem Medium Film im Deutsch als Fremdsprache- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht am Beispiel von „Novemberkind“. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Jahrgang 17. Nummer 2. Oktober 2012. Seite 32 – 43.

WELKE, TINA (2013): „Haben Sie den gesehen?“ Film – Filmbildung – Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: ÖDaF-Mitteilungen. Fachzeitschrift des Vereins „Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF)“. 29. Jahrgang. Heft 2. Juli 2013. Seite 48 – 60.

WELKE, TINA; FAISTAUER, RENATE (2015): Editorial. In: FAISTAUER, RENATE; WELKE, TINA (Hg.) (2015): Film im DaF/DaZ-Unterricht. Wien: Praesens Verlag. Seite 7 – 12.

WOLF, REINHARD W. (2006): Was ist Kino – was ist Kurzfilm?. In: JAHN, MICHAEL; KAMINSKI, CHRISTINA; WOLF, REINHARD W. (2006): Kurzfilm Studie. Kurzfilm in Deutschland – Studie zur Situation des kurzen Films. Dresden: AG Kurzfilm. Bundesverband Deutscher

Kurzfilm. Seite 5 – 8. In: <http://cdn.ag-kurzfilm.de/kurzfilmstudie.pdf> [Letzter Zugriff: 15.09.2015].

Quelle Abbildungen

Abbildung 1: DECKE-CORNILL, HELENE; KÜSTER, LUTZ (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr-Verlag. Seite 183.

Abbildung 2: DECKE-CORNILL, HELENE; KÜSTER, LUTZ (2010): Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Narr-Verlag. Seite 184.

Abbildung 3: SURKAMP, CAROLA (HG.) (2010): Filmdidaktik. IN: SURKAMP, CAROLA (HG.) (2010): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden - Grundbegriffe. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler. Seite 62.

Internetquellen

BÜNGER, THOMAS (2009): Kameraeinstellungen und Perspektiven. In: https://theaterdaf.wikispaces.com/file/view/kameraperspektiven_und_-einstellungen.pdf [Letzter Zugriff: 08.08.2016].

Vorlesungsverzeichnis der Universität Wien. In: <http://online.univie.ac.at/vlvz?kapitel=1002&semester=S2010> [Letzter Zugriff: 02.11.2016].

6 Anhang

Zusammenfassung der Diplomarbeit

In einer Zeit, in der Medien eine große Rolle im Alltag der Lernenden spielen, ist der Film als Unterrichtsmedium im DaF/DaZ-Unterricht nicht wegzudecken. Auch wenn der Film im Allgemeinen den Weg in die Unterrichtszimmer schon gefunden hat, nimmt der Kurzfilm unter den Filmgenres immer noch einen Nischenplatz ein. Diese Diplomarbeit hat sich zum Ziel gesetzt, das Image des Kurzfilms aufzuwerten, um auch ihn zu einem fixen Bestandteil im DaF/DaZ-Unterricht zu machen. Der Kurzfilm eignet sich auf vielfältige Art für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht. Dadurch, dass er aufgrund seiner hybriden Formen, auf allen Niveaustufen und in jeder Unterrichtssequenz eingesetzt werden kann, verfügt er über ein vielfältiges Potenzial, das genutzt werden soll. Den theoretischen Überlegungen folgt der empirische Teil dieser Arbeit, eine qualitative Studie, in deren Zentrum die „Österreichische Kurzfilmschau“, ein Projekt, das in Kooperation des BMEIA und der Akademie des Österreichischen Films im Jahr 2012 entstanden ist, steht. Die qualitative Studie verfolgt folgende Forschungsfrage: Welche Aufgaben werden den Kurzfilmen der „Österreichischen Kurzfilmschau“ bei der Projektrealisierung zugeschrieben? Die Kurzfilme, die im Rahmen dieses Projektes an Kulturforen, Österreichbibliotheken und an DaF-Lehrstühlen international präsentiert werden, verfügen über ein enormes didaktisches Potenzial, das im Unterricht genutzt werden könnte und somit zur Aufwertung des Kurzfilms im DaF/DaZ-Unterricht beitragen kann. Denn durch die Kurzfilme wird ein modernes, österreichisches Filmschaffen gezeigt. Die generativen Filmthemen fördern einen nachhaltigen Lernprozess und die Lernenden können ihre kultursensible Kompetenz erweitern. Zugleich kann mit den vielfältigen Gattungen des Kurzfilms die Filmkompetenz ausgebaut werden, zu der auch Gattungswissen zählt. Die Kurzfilme der „Österreichischen Kurzfilmschau“ bieten die Möglichkeit, die Lernenden mit österreichischen Varietäten zu konfrontieren und ermöglichen somit, ein differenziertes DACHL-Bild in den Unterricht einfließen zu lassen.

Filmpreise und Filmfestivals

Liste der österreichischen und internationalen Filmpreise und Filmfestivals, die zur Vorauswahl zum Österreichischen Filmpreis der Kategorie „Bester Kurzfilm“ herangezogen werden.

Internationale Filmpreise (4)		
European Film Awards	EU	www.europeanfilmawards.eu
Student Academy Awards	USA	www.oscars.org/awards/saa
Academy Awards	USA	www.oscars.org
First Step Awards	GER	www.firststeps.de
Österreichische Festivals mit nationalem Wettbewerb (5)		
Diagonale	AUT	www.diagonale.at
VIS Vienna Independent Shorts	AUT	www.viennashorts.com
Shortynale	AUT	www.shortynale.at
Viennale (Mehrwert-Preis)	AUT	www.viennale.at
One Day Animation Festival	AUT	www.asifa.at
Österreichische Festivals mit internationalem Wettbewerb (2)		
Tricky Women	AUT	www.trickywomen.at
Alpinale	AUT	www.alpinale.at
A-Festivals (8)		
Berlinale	GER	www.berlinale.de
Cannes	FRA	www.festival-cannes.fr
Moskau	RUS	www.moscowfilmfestival.ru
Karlovy Vary	POL	www.kviff.com
Locarno	SWI	www.pardo.ch
Montréal World Film Festival	CAN	www.ffm-montreal.org
Venedig, Biennale	ITA	www.labiennale.org
Warschau FF	POL	www.wff.pl
US-amerikanische Festivals (11)		
Sundance Film Festival	USA	www.sundance.org
Ann Arbor Film Festival	USA	www.aafilmfest.org
Tribeca Film Festival	USA	www.tribecafilm.com
Seattle Int. Film Festival	USA	www.siff.net
AFI Fest	USA	www.afi.com/afifest
LA Shorts Fest	USA	www.lashortsfest.com
Palm Springs Intl. ShortFest	USA	www.psfilmfest.org
Chicago Int. Film Festival	USA	www.chicagofilmfestival.com
San Francisco Int. Film Festival	USA	www.sffs.org
South by Southwest	USA	sxsw.com
New Directors/New Films (Teilnahme)	USA	newdirectors.org
Asiatische Filmfestivals (5)		
Hiroshima Animation	JAP	www.hiroanim.org
Short Shorts	JAP	www.shortshorts.org/ssff
Hongkong Ind. SF & Video Awards	HK	www.ifva.com
Sapporo Short Fest	JAP	sapporoshortfest.jp
Gulf Film Festival	UAE	www.gulffilmfest.com
Australische Filmfestivals (3)		
Flickerfest	AUS	www.flickerfest.com.au
Melbourne IFF	AUS	miff.com.au
Melbourne Intl. Animation Fest.	AUS	www.miaf.net
Afrikanische Filmfestivals (1)		

Durban Int. Film Festival	ZA	www.cca.ukzn.ac.za
Südamerikanische Festivals (7)		
Sao Paulo Intl. Short FF	BRA	www.kinoforum.org.br/curtas
Rio de Janeiro Intl. SFF	BRA	curtacinema.com.br
Anima Mundi	BRA	www.animamundi.com.br
Uruguay IFF	URU	www.cinemateca.org.uy
Intl. Cont. Art Fest. Videobrasil	BRA	www.videobrasil.org.br
Chile ISFF, Santiago	CHI	www.festivalcortometraje.cl
Anima Cordoba	ARG	www.animafestival.com.ar
Kanadische Filmfestivals (5)		
Hot Docs	CAN	www.hotdocs.ca
Images Festival	CAN	www.imagesfestival.com
Ottawa Intl. Animation F	CAN	www.animationfestival.ca
Montreal Nouveau Cinema	CAN	www.nouveaucinema.ca
Toronto International Film Festival	CAN	www.tiff.net
Europäische Festivals – Deutschland, Schweiz (10)		
Hamburg Int. SFF	GER	www.shortfilm.com
Kurzfilmtage Oberhausen	GER	www.kurzfilmtage.de
Filmfest Dresden	GER	www.filmfest-dresden.de
DOK Leipzig (auch Anim.)	GER	www.dok-leipzig.de
Max Ophüls	GER	www.max-ophuels-preis.de
Stuttgart Int. Trickfilmfestival	GER	itfs.de
Sehsüchte	GER	sehsuechte.de
Winterthur	SWI	www.kurzfilmtage.ch
Fantoche	SWI	www.fantoche.ch
Visions du Reel	SWI	www.visionsdureel.ch
Europäische Festivals - Norden (14)		
Grimstad (Norwegian SFF)	NOR	www.kortfilmfestivalen.no
Uppsala Int. Film Festival	SWE	www.shortfilmfestival.com
Stockholm Int. Film Festival	SWE	www.stockholmfilmfestival.se
Tampere Int. Film Festival	FIN	www.tamperefilmfestival.fi
CPH Dox	DEN	cphdox.dk
Ghent	BEL	www.filmfestival.be
Brüssel Short Film Festival	BEL	www.courtmetrage.be
Leuven	BEL	www.kortfilmfestival.be
Intl. Film Festival Rotterdam	NED	www.filmfestivalrotterdam.com
IDFA Amsterdam	NED	www.idfa.nl
Corona Cork Film Festival	IRE	www.corkfilmfest.org
Brief Encounters IFF	UK	www.encounters-festival.org.uk
Leeds IFF	UK	www.leedsfilm.com
Edinburgh IFF	UK	www.edfilmfest.org.uk
Europäische Festivals - Osten, Südosten (13)		
Sarajevo	BIH	www.sff.ba
Balkanima	SER	www.balkanima.org
Anilogue	HUN	anilogue.com
Anifest	CZE	www.anifest.cz
Jihlava Documentary FF	CZE	www.dokument-festival.com
Animateka	SLO	www.animateka.si
Art Film Fest Teplice	SVK	www.artfilmfest.sk
Zagreb Animation	CRO	www.animafest.hr
Zagreb 25 fps	CRO	25fps.hr

Plus Camerimage	POL	www.pluscamerimage.pl
Wroclaw New Horizons	POL	www.nowehoryzonty.pl
Krakow IFF	POL	www.kff.com.pl
Dokufest Prizren	KOS	www.dokufest.com
Europäische Festivals - Süden, Westen (11)		
Int. Short FF in Drama	GRE	www.dramafilmfestival.gr
Zinebi	ESP	www.zinebi.com
L'Alternativa	ESP	alternativa.cccb.org
Sitges Fantastic IFF	ESP	sitgesfilmfestival.com
IndieLisboa	POR	www.indielisboa.com
Vila do Conde	POR	www.curtas.pt
Annecy	FRA	www.annecy.org
Clermont-Ferrand ISFF	FRA	www.clermont-filmfest.com
Cinema du Reel	FRA	www.cinemadureel.org
Triest Film Festival	ITA	www.triestefilmfestival.it
Milano FF	ITA	www.milanofilmfestival.it

Quelle: Richtlinien über das Auswahlverfahren für die Nominierung zum Österreichischen Filmpreis und die Zuerkennung des Österreichischen Filmpreises. 2016. Herausgegeben von: Akademie des Österreichischen Films. Seite 10 – 12

Interviewleitfäden

Interviewleitfaden für das Interview mit Frau Sonja Reiser-Weinzettl

Angaben zur Person: Sonja Reiser-Weinzettl arbeitet im Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (Durchführung kultureller und wissenschaftlicher Veranstaltungen im Ausland – Film) und betreut das Projekt „Internationale Österreichische Kurzfilmschau“, das in Kooperation mit der österreichischen Filmakademie realisiert wird.

Angaben zum Projekt „Internationale Österreichische Kurzfilmschau“: Das Projekt wurde 2012/13 in Kooperation mit der Akademie des Österreichischen Films ins Leben gerufen. Die Kurzfilme, die für den Österreichischen Filmpreis für die Kategorie „Bester Kurzfilm“ im Vorjahr nominiert wurden, werden bei der Kurzfilmschau präsentiert.

1. Warum beschränkt sich die Projektrealisierung nicht alleine auf künstlerische und kulturelle Vereine oder Institutionen?
2. Beim Projekt aus dem Jahr 2013 wurden die Kurzfilme damals im Ausland bei Filmfestivals, in Kulturforen oder im Rahmen von Kulturwochen aufgeführt – auch an einer philologischen Fakultät (Spanien) und an der Österreich-Bibliothek in Tschechien mit Unterstützung eines Österreich-Lektors (Clemens Tonsern). 2014 wurde der Anteil an Germanistik Instituten an ausländischen Universitäten erheblich erhöht und die dortigen Österreich-LektorInnen halfen bei der Realisierung (sieben – Moldawien, Tschechien, Rumänien, Ungarn, Russland, Spanien, China, Mexiko). Warum? Mit welchen Intentionen?
3. Sollen die beim Projekt vorgestellten Filme bewusst an Germanistikinstituten eingesetzt werden? Wenn ja, mit welchen Intentionen?
4. Nach welchen weiteren Kriterien, außer den Nominierungen durch die österreichische Filmakademie, werden die Filme ausgewählt um sie dann im Ausland zu präsentieren?
5. Wie stehen die Auswahlkriterien in Verbindung zur Vermittlung der deutschen Sprache? Werden diese Filme auch nach sprachlichen Aspekten ausgewählt?
6. Welche Intentionen verfolgen jene Filme, in denen nur Musik abgespielt wird? (ohne Sprachverwendung)
7. Werden Intentionen verfolgt? Wenn ja, welche? Eventuell landeskundliche? (Entgegenwirkung von Stereotypen, Faktenwissen etc.)

8. Welche Absichten stehen hinter dem Projekt und den Auswahlkriterien der Filme? Auch kulturpolitische Absichten?

9. Gab es Rückmeldungen zu den präsentierten Kurzfilmen? Wenn ja, wie waren diese? Von wem kamen diese Rückmeldungen?

10. Wo wird das laufende Projekt 2015 realisiert? An welchen Vereinen, Institutionen?

11. Existiert ein ähnliches Projekt auch für Langfilme? Wenn nein, warum nicht? (Warum wird der Fokus nur auf den Kurzfilm gelegt?)

Interviewleitfaden für das Interview mit Frau Barbara Lindner

Angaben zur Person: Barbara Lindner ist Projektleiterin bei der österreichischen Filmakademie und betreut das Projekt „Internationale Österreichische Kurzfilmschau“, das in Kooperation mit dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres realisiert wird.

Angaben zum Projekt „Internationale Österreichische Kurzfilmschau“: Das Projekt wurde 2012/13 in Kooperation mit der österreichischen Filmakademie ins Leben gerufen.

1. Die Kurzfilme, die für den österreichischen Filmpreis für die Kategorie „Bester Kurzfilm“ im Vorjahr nominiert wurden, werden bei der Kurzfilmschau präsentiert. Nach welchen Auswahlkriterien werden die Filme für das Projekt ausgewählt?
2. Wer trägt diese Entscheidungen?
3. Welche Aspekte sind dabei relevant?
4. Nach welchen Kriterien gilt ein österreichischer Film als „echter österreichischer Film“?
5. Warum liegt der Fokus auf der Präsentation von Kurzfilmen?
6. Was erwarten Sie sich vom laufenden Projekt?
7. Welche Rückmeldungen gab es bis jetzt zu diesem Projekt?

Interviewleitfaden für das Interview mit Herrn Clemens Tonsern

Angaben zur Person: Clemens Tonsern ist Experte für den Einsatz von Kurzfilmen im DaF/DaZ-Unterricht und wirkte bereits von Anfang an (seit 2012/13) bei der Realisierung des Projektes mit. Er arbeitete als Lektor in Pilsen (Tschechien), wo die Kurzfilmschau durchgeführt wurde.

Angaben zum Projekt „Internationale Österreichische Kurzfilmschau“: Das Projekt wurde 2012/13 in Kooperation mit der österreichischen Filmakademie ins Leben gerufen. Die Kurzfilme, die für den österreichischen Filmpreis für die Kategorie „Bester Kurzfilm“ im Vorjahr nominiert wurden, werden bei der Kurzfilmschau präsentiert.

1. Welche Erfahrungen konnten Sie bereits mit der Internationalen Kurzfilmschau machen? Wie bewerten Sie dieses Projekt im Allgemeinen?
2. Was erwarten Sie sich oder was haben Sie sich von dem laufenden Projekt (2015) erwartet? Wurden Ihre Erwartungen bislang erfüllt?
3. Worin liegt Ihrer Meinung nach konkret die Besonderheit dieses Projektes?
4. Wie wurden die Filme der Kurzfilmschau von den RezipientInnen aufgenommen? Welche Filme oder welche Filmgruppe erhielten besonders gutes Feedback? (Spielfilme, Dokumentarfilme, Animationsfilme, Experimentalfilme)
5. Welche Filme von der Filmschau eignen sich besonders gut für den DaF-Unterricht?
6. Inwiefern eignen sich Ihrer Meinung nach Dokumentar- oder Experimentalkurzfilme für den DaF-Unterricht? Wie kamen diese Filme bei der RezipientInnengruppe an?
7. Wie bewerten Sie den Einsatz von Trickfilmen, Experimentalfilmen oder Animationsfilmen ohne Ton, die einen rein künstlerischen Aspekt verfolgen, für den Einsatz im DaF-Unterricht?
8. Bei manchen Filmen wird im Dialekt oder in einer Varietät gesprochen. Frau Barbara Lindern, von der Österreichischen Filmakademie meinte, dass schon bei deutschen Filmfestivals Filme in einer österreichischen Varietät oft auf Widerwillen stoßen. Wie nehmen die RezipientInnen dies auf? Entstehen beispielsweise Verständnisprobleme und werden negative Emotionen hervorgerufen? Wie gehen Sie damit um?
9. Wirken diese Filme gegen österreichische Stereotypen im Ausland? Wenn ja, wie?