

Vorwort

Zehn Jahre Erfahrung im Deutsch- und Italienischunterricht für Erwachsene lieferten den Anlaß und die Grundlage für die vorliegende Untersuchung. Drei Perspektiven kennzeichnen durchgängig den Gedankengang: 1. die Perspektive der Muttersprachlerin, die - meist sozial benachteiligte - ausländische Erwachsene in extrem heterogenen Gruppen im Land der Zielsprache unterrichtet, 2. die Perspektive der Ausländerin, die tendenziell eher privilegierte Erwachsene im Ausland mit derselben Muttersprache in einer Sprache unterrichtet, die sie selbst nicht vollständig beherrscht, und die 'Landeskunde' zu vermitteln hat über ein Land, in dem sie sich nur kurze Zeit aufgehalten hat, und 3. die Perspektive derjenigen, die aufgrund ihrer spezifischen biographischen Daten ständig zwischen extrem voneinander entfernten sozialen Milieus hin- und herspringt und eine entsprechende 'Übersetzungstätigkeit' zu leisten hat.

Eine formale Uneinheitlichkeit wurde bewußt gewählt: Es handelt sich um den Gebrauch der männlichen und weiblichen Endungen. Ich sehe gute Gründe für alle Varianten, die mir begegnet sind. Die unterschiedlichen Konventionen wurden deshalb willkürlich parallel benutzt und verlangen dem Leser eine gewisse Flexibilität ab.

Daß diese Untersuchung entstehen konnte, verdanke ich an erster Stelle meiner Mutter, die mir durch die Übernahme eines Teils meiner sozialen Verpflichtungen ungestörte Arbeitsstunden ermöglicht hat, und der Hans-Böckler-Stiftung, durch die die Arbeit finanziert wurde.

Mein Dank gilt ebenso den unzähligen beteiligten Lehrenden und Lernenden, den Personen in Instituten und Institutionen, die bei der Organisation und Durchführung der Feldforschung hilfreich waren, den Beratern und Kooperationspartnern, den Schauspielern, den Musikern, dem Filmstab und allen, die zum Gelingen der Modellfilmproduktion beigetragen haben. Vor allem Jörg Kuglin und Wilfried Dege möchte ich danken, da ohne sie die Filmproduktion nicht zustandegekommen wäre.

Für den guten Rat zum empirischen Teil gilt mein Dank Rüdiger Grotjahn und Undine Roos.

Zu besonderem Dank bin ich Doris Maxsein und Hans-Christian Müller verpflichtet, die die mühevollen Arbeit des Korrekturlesens übernahmen.

Für die bürotechnische Unterstützung danke ich Kai Motzkau und Walter Hesse.

Einen Dank auch an Michael Kölling, Michael Tobian und Gert Brands für Computer-Pannenhilfe, Videoprints und Layout.

Für seine enorme Disponibilität, sein Vermögen, zuhören zu können, und für viele Anregungen und Ermutigungen im wissenschaftlichen Gespräch danke ich Lutz Götze, der diese Arbeit betreut hat.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
<i>1 Kapitel: Worin liegen die filmspezifischen Leistungen für den Fremdsprachenunterricht</i>	8
1.1 Pro und contra Video	8
1.1.1 Argumente gegen Video als Unterrichtsmedium für erwachsene Lerner	9
1.1.1.1 Organisatorisches:	9
1.1.1.2 Inhaltliches:	9
1.1.1.3 Kommentar	10
1.1.1.3.1 Organisatorisches	10
1.1.1.3.2 Inhaltliches	11
1.1.1.3.3 Gegenargumente zum Argumentationsblock ‘Inhaltliches’	11
1.1.1.3.3.1 Der Einfluß des Mediums auf die Unterrichtsgestaltung	11
1.1.1.3.3.2 Zu den Eigenschaften des Mediums	12
1.1.1.3.3.3 Wirkungen auf Lernende	14
1.1.1.3.3.4 Gesellschaftliche Funktionen	14
1.1.1.3.3.5 Ergebnisse	16
1.2 Argumente pro Video	17
1.2.1 Die Leistungsfähigkeit von Film im Vergleich zu anderen Medien	17
1.2.1.1 Hör-Seh-Verstehen als Schreib-, Sprech- und Denkanlaß	18
1.2.1.2 Landeskundliche Information im Film	22
1.2.1.3 Zur Motivationsfunktion von Film	23
1.2.1.4 Ein Plädoyer für den Einsatz von Video im Anfängerunterricht	24
1.2.1.5 Spezifikationen	25
1.2.1.6 Kommentar	26
1.2.1.6.1 Ad 1. Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht	27
1.2.1.6.2 Ad 2. Nutzung des beliebtesten Mediums	28
1.2.1.6.3 Ad 3. Serienreiz	28
1.2.1.6.4 Ad 4. Mögliche Erhöhung der Gruppenbindung durch intensive Rezeptionserfahrungen	28
1.2.1.6.5 Ad 5. Bildorientierung	29
1.2.1.6.6 Ad 6. Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe	32
1.2.1.6.6.1 Zum Zusammenhang von Ästhetik und kognitiven Markierungen	38
1.2.1.6.6.2 Fazit für Ton-Bild-Synchronisationen	42
1.2.1.6.7 Ad 7. Lehrwerkintegration	42
1.2.1.6.8 Ad 8. Zum Realitätseindruck von Filmen	43
1.2.1.6.8.1 Zusammenfassung	47
1.2.1.6.9 Ad 9. Emotionale Konditionierung	47
1.2.1.6.10 Ad 10. Zur Bildvermittlung	50
1.2.1.6.10.1 Sprachlehrfilm und Meinungsbildung	50
1.2.1.6.10.1.1 Ad 1. : Der Motivationsgrad	54
1.2.1.6.10.1.2 Ad 2. : Der Grad der Aufmerksamkeit	55
1.2.1.6.10.1.3 Ad 3. : Die Qualität des Verständnisses	57
1.2.1.6.10.1.4 Ad 4. : Der Grad der Akzeptanz	63
1.2.1.6.10.1.5 Zusammenfassung	65
1.2.1.6.10.2 Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität	66
1.2.1.6.10.2.1 Ideologie und Indifferenz im Fernsehsprachkurs <i>Alles Gute</i>	67
1.2.1.6.10.2.2 Bildvermittlung und Realitätsorientierung	71
1.2.1.6.10.2.3 Zum Konflikt zwischen gesellschaftlicher Verdrängung und dem Auftrag, ein realitätsnahes ‘Bild’ zu vermitteln	72
1.2.1.6.10.2.4 Auswege aus dem Dilemma zwischen Ideologie und Indifferenz	73
1.2.1.6.10.2.5 Die Überschneidung der ideologiekritischen Aspekte mit kommunikativen und interkulturellen Konzepten der Landeskunde	79

2 Kapitel: Überlegungen zu einer Ästhetik des Sprachlehrfilms	83
2.1 Wie werden Gestaltungsempfehlungen für die Praxis des didaktischen Films theoretisch begründet?	83
2.1.1 Das Saarbrückener Projekt zum Hörsehverstehen	83
2.1.2 Die Ton-Bild-Synchronisation	88
2.2 Traditionelle Gestaltungsvorschläge für den sprachdidaktischen Film	90
2.3 Neue Gestaltungsvorschläge für lehrwerkbegleitende Sprachlehrfilme im Unterricht für erwachsene Anfänger und Überlegungen zur praktischen Umsetzung	93
2.3.1 Prämissen	93
2.3.2 Das Genre	94
2.3.2.1 Repräsentativität und Perspektivenvielfalt	94
2.3.2.2 Die Blickrichtung auf das Private und Intime	95
2.3.2.3 Authentizität	95
2.3.2.4 Der Dokumentarfilm	98
2.3.2.5 Dramatische Struktur	99
2.3.2.6 Die Serienerzählung	103
2.3.2.6.1 Die <i>Lindenstraße</i> als Matrix für eine Sprachlehrvideoserie für den Deutschunterricht erwachsener Anfänger	105
2.3.3 Die Schauplätze	108
2.3.4 Realitätseindruck und Identifikation	111
2.3.4.1 Bewegung	111
2.3.4.2 Die Ton-Bild-Synchronisierung	112
2.3.4.3 Einstellung und Perspektive	114
2.3.4.4 Die Schauspieler	116
2.3.4.4.1 Die Auswahl der Schauspieler	119
2.3.4.5 Drehbuch und Regie	122
2.3.5 Ton und Nachsynchronisation	123
3 Kapitel: Erprobung in der Praxis	125
3.1 Übersicht über die empirischen Arbeitsschritte	125
3.2 Empirische Untersuchungen	126
3.2.1 Zur Methode der Datenerhebung	128
3.2.1.1 Warum auf physiologische Meßverfahren der Rezeptionsforschung verzichtet wurde	130
3.2.2 Beschreibung der Vortests	131
3.2.2.1 Erster Schritt: Test mit Italienischlernenden in Deutschland	132
3.2.2.1.1 Erste Präferenzkontrolle	133
3.2.2.1.2 Zuschauerbefragung	134
3.2.2.1.3 Zweite Präferenzkontrolle	136
3.2.2.1.4 Zuschauerbefragung	136
3.2.2.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse	136
3.2.2.2 Zweiter Schritt: Filmwirkung im Sprachunterricht	137
3.2.2.2.1 Präferenzen	138
3.3 Hauptstraße 117 - ein exemplarischer Sprachlehrfilm	139
3.3.1 Die Rahmenbedingungen	140
3.3.2 Die didaktischen Vorgaben	140
3.3.3 Ästhetische Merkmale des Modellfilms	142
3.4 Das Forschungsdesign zur Rezeptionsanalyse von <i>Hauptstraße 117</i>	144
3.4.1 Expert/inneninterviews	144
3.4.1.1 Auswahlkriterien für die Orte und Institutionen - Skizzierung der Testgruppen	146
3.4.1.2 Datenerhebung	148
3.4.1.3 Der Interviewleitfaden	148
3.4.1.4 Das Auswertungsverfahren	149
3.4.1.5 Die Interviewpartner	150
3.4.1.6 Datenauswertung	150
3.4.1.6.1 Allgemeine Beurteilungen	150
3.4.1.6.1.1 Emotionalität als Selbst- und Fremderfahrung	151

3.4.1.6.1.2 Vermittlung von Erfolgserlebnissen	155
3.4.1.6.1.3 Die integrative Wirkung	158
3.4.1.6.1.4 Kritik	160
3.4.1.6.2 Auseinandersetzung mit dem Inhalt unter Berücksichtigung der Lernerperspektiven	163
3.4.1.6.3 Beschreibung der Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung	172
3.4.1.6.4 Ergebnisse der Expert/inneninterviews	176
3.4.2 Die schriftliche Befragung	178
3.4.2.1 Die Gestaltung des Fragebogens	179
3.4.2.2 Untersuchte Gruppen	181
3.4.2.2.1 Erste Gruppe: Muttersprachler	181
3.4.2.2.2 Zweite und dritte Gruppe: Lehrende und Lernende	182
3.4.2.3 Das Auswertungsverfahren	183
3.4.2.4 Beschreibung der Antworten	184
3.4.2.4.1 Die standardisierten Fragen	184
3.4.2.4.2 Die nicht-standardisierten Fragen	198
3.4.2.4.3 Ergebnisse der offenen Fragen	202
3.4.2.5 Ergebnisse der schriftlichen Befragung	204
3.4.3 Unterrichtsbeobachtung	204
3.4.3.1 Die Videoprotokolle	206
3.4.3.1.1 Das Auswertungsverfahren	208
3.4.3.1.2 Datenauswertung	210
3.4.3.1.3 Ergebnisse	223
3.4.3.2 Gruppendiskussionen	226
3.4.3.2.1 Ergebnisse der Gruppendiskussionen	230
3.4.3.3 Präferenzkontrolle - eine dokumentarische Filmreihe und <i>Hauptstraße 117</i> im Vergleich	231
Zusammenfassung	232
Literaturverzeichnis	238
Verzeichnis der zitierten didaktischen Filme	250
Abbildungsverzeichnis	251
Anhang	1
1. Filmsequenzen der Lindenstraße, eingesetzt im Bildungsurlaub für ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Transkript	1
2. Die Auftrittshäufigkeit der Darsteller/innen mit Sprechrollen in der Reihenfolge ihres ersten Auftritts	5
3. Abdruck der <i>Einführung</i> in das Begleitmaterial des Goethe-Instituts zu <i>Hauptstraße 117</i> (mit freundlicher Genehmigung des Verlags, ohne Abbildungen)	6
4. Transkript <i>Hauptstraße 117</i>	20
5. Anschreiben zum Fragebogen	39
6. Fragebogen	40

Einleitung

„Die sind so steril. Es geht nur darum, daß bestimmte Worte ausgesprochen werden. Und daherum ist die Situation aufgebaut.“

„Das sind keine Menschen. Die sind alle wie Gliederpuppen. Die bewegen sich hölzern und sind dazu da, um bestimmte Worte auszusprechen.“

„Nach den wenigen Filmen, die ich kennengelernt habe, war so ein Grauen da, daß ich das den erwachsenen Teilnehmern nicht antun wollte. Die Filme waren einfach zu dumm.“¹

Ein Deutschlehrer aus Wuppertal verbringt seit Jahrzehnten seinen Urlaub auf den Philippinen als Gast einer einheimischen Sippe. Man verständigt sich mit sehr begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten auf Englisch. Der Kontakt zu den weiblichen Familienmitgliedern beschränkt sich auf eine distanzierte Freundlichkeit. Der Gast erlebt die Frauen ständig lächelnd. Er beobachtet die Entwicklungen der Frauen über die Jahre. Jedesmal, wenn er kommt, eine Veränderung: ein neugeborenes Kind, eine schwangere Frau. Er beobachtet, wie massiv sich die Existenzbedingungen der Familie erschweren. Er sieht die Geschwindigkeit, in der sich die Körper der Frauen verbrauchen. Ihm entgeht nicht die Müdigkeit ihrer Gesichter und Bewegungen, die sich hinter der Maske der freundlichen und aufmerksamen Sanftmut verbirgt. Eines Abends geht er am Strand spazieren und stößt in der Dunkelheit auf die Ehefrau seines Gastgebers. Hätte er sie von weitem gesehen, wäre er abgewichen von seinem Weg, um sie nicht zu stören und sie nicht in eine verfängliche Situation zu bringen. Doch nun sind sie, zufällig und ungewollt, miteinander allein in einem Moment, in dem beide für sich sein wollten. Er erkennt im Dämmerlicht, daß sie weint. Eine tröstende Berührung überschreite die Grenzen der gebotenen Distanz. Er sagt (auf Englisch): Es ist schwer, eine Frau zu sein. All die Schwangerschaften, die Kinder Erstaunt schaut sie ihn lange und ernst an, nickt und sagt: We are friends now, aren't we?²

Drei Statements zu didaktischen Filmen - ein Beispiel für einen gelungenen Verstehensprozeß.

Der Kontrast zwischen als unzulänglich empfundenen und menschliche Kommunikation ad absurdum führenden didaktischen Filmen für erwachsene Anfänger und einem erlebten Beispiel gelungener Kommunikation markiert den Ausgangspunkt und die Zielorientierung der vorliegenden Arbeit.

Das Erlebnis des Lehrers zeigt, wieviel Fremdverstehen, wie sehr das Entdecken des *Anderen* durch das *Ich* mit einer einführenden Beobachtung zu tun hat. Auch, wie sehr das Verstehen gebunden ist an die Wahrnehmung von Entwicklungen, von Geschichten als Entwicklung eines Individuums und Geschichte als gesellschaftlicher Entwicklung - in unserem Beispiel kann es sich um eine familienspezifische oder um eine normative gesellschaftliche Konvention für die philippinische Frau eines spezifischen Milieus handeln, sich selbst öffentlich keinen Ausdruck zu verleihen.

¹ Zitate aus Experteninterviews mit Deutsch-Lehrenden in der Erwachsenenbildung, die im Rahmen dieser Studie durchgeführt wurden und im 3. Teil zusammengefaßt dargestellt sind. Die Antworten bezogen sich auf die Frage, warum die Lehrenden bislang auf den Einsatz von didaktischen Filmen im Unterricht verzichtet hatten.

² Nach einer mündlichen Erlebniserzählung des Lehrers.

Ein Mann und eine Frau, kulturell weit voneinander entfernt, haben einen Freundschaftsbund geschlossen. Dieser Bund wurde zum Ausdruck der Befriedigung und Freude, die das Erlebnis des Verstehens und des Verstanden-Werdens auslöste. Das Verstehen konnte sich aus der Beobachtung des konkreten Lebens des *Anderen* entwickeln. Das Verstehen bedeutete, daß sich die Gedanken und dazu assoziierten Gefühle zweier Menschen eine gewisse Zeit lang in einem gewissen Grade gleichsam synchronisierten. Das beiderseitige Entdecken dieser Synchronität ergab sich aus dem Mut und der Fähigkeit des einen, seine Beobachtungen und sein Mitgefühl in Worte zu fassen. Die beidseitige Bedeutung des Ereignisses konnte entstehen, weil die Frau in der Lage war, sie in Worte zu fassen. So hatte das Ereignis Konsequenzen. Denn es beschränkte sich nicht darauf, daß einer verstand und der andere verstanden wurde, sondern auch der Verstehende wurde in seiner Fähigkeit zu verstehen erkannt und somit ebenfalls verstanden. Beide haben die Situation als einen Moment der Wahrhaftigkeit und Nähe empfunden und für einander bewahren können. Wenig Sprachkenntnisse waren nötig, jedoch eine hohe 'kommunikative Kompetenz', deren Bedingung Ausdauer und die Genauigkeit einer einfühlenden Beobachtung waren.

Die Zitate werfen ein Schlaglicht darauf, wie didaktische Filme für den Sprachunterricht erwachsener Anfänger in der Regel konstruiert sind - und was sie eigentlich leisten könnten.

Denn es sind die spezifischen Eigenschaften des Films, die Bedingung einer genauen und einfühlenden Beobachtung von Entwicklungen ohne große Worte herstellen und ins Klassenzimmer beziehungsweise zum lernenden Individuum bringen zu können.

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich damit, die Potentiale des filmischen Mediums im Sprachunterricht für die Zielgruppe erwachsener Anfänger herauszufiltern und sie durch die Entwicklung normativer Kriterien reproduzierbar zu machen. Die Studie setzt sich zum Ziel, Ansätze einer Theorie des Sprachlehrfilms für den Anfängerunterricht Erwachsener zu entwickeln. Das Anliegen, inhaltliche und ästhetische Maßstäbe zu finden, die die Güte filmischen Unterrichtsmaterials beschreibbar machen, lenkt die wissenschaftliche Aufmerksamkeit auf ein bislang weitgehend unberücksichtigtes Terrain.

Im Auftrag des Auswärtigen Amtes wurde 1966 der erste deutsche Sprachlehrfilm *Guten Tag* vom Goethe-Institut und dem Bayerischen Rundfunk produziert. Die Verbindung von politischen Interessen und Didaktik als eine der Rahmenbedingungen sprachdidaktischer Filme wird in diesem Produktionsarrangement sichtbar. Eine Rezeptionsanalyse zu diesem ersten und den folgenden Sprachlehrfilmen liegt nicht vor. Der Autor Rudolf Schneider berichtete Ende der sechziger Jahre von den Erfahrungen mit seinem Film. Die Überschriften lauteten etwa: „Der Fernsehfilm 'Guten Tag'. Film und Fernsehen im Dienst der Sprachpolitik.“ oder „'Guten Tag'. Konzeption, Bewährung und Bewältigung des Sprachfilms.“ Die Titel verweisen inhaltlich wie stilistisch auf den politischen Interessen untergeordneten Status des Mediums. Seine spezifischen Leistungen für einen kommunikativen Unterricht, für einen Verstehens- und Verständigungsprozeß standen damals nicht im Mittelpunkt des Interesses. Eine systematische und vielperspektivische Auseinandersetzung damit, welche inhaltlichen und ästhetischen Kriterien Sprachlehrfilme unter Berücksichtigung des komplexen und spezifischen Wirkungsgefüges erfüllen sollten, das den Anfängerunterricht in der

Erwachsenenbildung und das Lernen Erwachsener charakterisiert, gibt es bislang nicht.³ Ganz im Gegenteil richtet sich das gegenwärtige Forschungsinteresse auf den Einsatz sogenannter 'authentischer' Filme, die für den muttersprachlichen Markt produziert werden, da didaktische Filme sich bislang nicht als Unterrichts bereicherung bewährt haben. Doch Anfänger können von in diesem Sinne 'authentischem' Material wenig profitieren. Es galt daher, neue Beurteilungskategorien für sprachdidaktische Filme herzustellen. Gewiß werden sich Modifikationen, Korrekturen, Präzisierungen und Ergänzungen als notwendig erweisen. Erstmals wird jedoch ein Entwurf zur Diskussion gestellt, der sich zum Ziel gesetzt hat, die Gestaltungsrichtlinien für Sprachlehrfilme für erwachsene Anfänger so präzise zu fassen, daß sie die Qualität ihres Gegenstandes positiv beeinflussen können.

Eine sprachdidaktische Prämisse der Studie liegt in der Akzeptanz des Sprachunterrichts als Training 'kommunikativer Kompetenz'.

Die exklusive Auseinandersetzung mit dem Medium Film im Anfängerunterricht soll zeigen, daß Film Gruppenunterricht auf eine einzigartige Weise sinnvoll ergänzen kann. Sie soll jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß die Kommunikation von Mensch zu Mensch im Mittelpunkt des Spracherwerbsprozesses steht. Durch den Einsatz von Film soll sie gefördert, nicht etwa ersetzt werden.

Die Struktur der Arbeit

Die vorliegende Untersuchung verdankt ihr Entstehen einem praktischen Defizit: dem Mangel an brauchbarem didaktischen Filmmaterial für den Sprachunterricht erwachsener Anfänger. Ihr handlungswissenschaftliches⁴ Anliegen: Sie will helfen, die Qualität der didaktischen Filmmaterialien zu verbessern.

Dazu versucht sie, folgende zentrale Fragen zu beantworten:

- Welche Funktionen kann das Medium Film im Anfängerunterricht erfüllen, die durch kein anderes, wirtschaftlicheres Medium ersetzbar sind?
- Warum ist audiovisuelles Unterrichtsmaterial gerade für erwachsene Anfänger wichtig?
- Welche didaktischen Rahmenbedingungen prägen die filmische Form?

³ Mit der Veröffentlichungen von Meyer (1993) über die *Öffnung jugendlicher Schüler im Russischunterricht für die Zielsprachenkultur (am Beispiel von Videoarbeit)* liegt eine Fallstudie vor, die versucht, auch inhaltliche und ästhetische Kriterien für den sprachdidaktischen Film zu beschreiben. Die Autorin verzichtet allerdings weitgehend auf eine theoretische und vielperspektivische Begründung ihrer empirischen Arbeit, so daß die Ergebnisse des Einzelfalles nicht übertragbar sind. Einen rein theoretischen Zugang zu inhaltlichen und ästhetischen Kriterien für den Unterrichtsfilm im allgemeinen wählt Mikat (1992). Hier fehlen empirische Begründungen. Zudem ist die Studie derart allgemein, daß es bei Unverbindlichkeiten bleibt. Außerdem werden die spezifischen Rahmenbedingungen der Erwachsenenbildung nicht berücksichtigt. Beide Arbeiten bringen für unser Thema keinen Erkenntnisgewinn.

⁴ Die Bezeichnung 'Handlungswissenschaften' modifiziert den Oberbegriff der praxisorientierten Wissenschaften in Abgrenzung von reinen „Erfahrungswissenschaften“, die Handlungsempfehlungen aus den Ergebnissen empirischer Forschung ableiten. Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung sind dagegen aufgrund der Komplexität des Unterrichtsgeschehens, die niemals vollständig empirisch-objektiv erfaßt werden kann, auch auf deduktive Theoriebildungen angewiesen. Vgl. Grotjahn (1989), S. 383f; ders. (1993), S. 242.

- Wie müssen Filme gestaltet sein, wenn das Wirkungspotential des Mediums für den Sprachunterricht ausgeschöpft werden soll?
- Wie lassen sich Gütekriterien für entsprechende didaktische Filme beschreiben?

Die Zielgruppe, die dem Gedankengang virtuell als überprüfende Instanz zugrundeliegt, ließe sich durch eine fiktive didaktische Situation beschreiben:

Eine nicht-muttersprachliche Lehrperson unterrichtet im Ausland eine bunt gemischte Gruppe Deutschlernender, verschieden hinsichtlich Motivation, Bildungsstand, Lebenserfahrungen, sozialer Stellung, Alter, Geschlecht etc. Die Lerngruppe repräsentiert das soziale Spektrum ihres Landes.

Ein utopisches Szenario. Doch die Berücksichtigung dieser Utopie soll helfen, eine didaktische Annäherung an *alle* erwachsenen Personen zu erreichen, die den Wunsch haben, eine Fremdsprache zu lernen. Ob das Weiterbildungsbedürfnis Erwachsener *aller* Schichten politisch eingelöst wird, ist eine andere Frage. Lehrmedien, die nicht für kleine, spezielle Zielgruppen konzipiert werden, dürfen nicht von vornherein die Interessen einer potentiellen, zahlenmäßig dominanten Klientel unberücksichtigt lassen, nur weil dieser der Zugang zur Weiterbildung häufig verwehrt ist. Zu bedenken ist zudem, daß die virtuelle Lernerschaft nicht unrealistisch ist: denn die für einen lehrerbegleiteten Unterricht grundlegenden Resultate gelten auch für einen kostenlosen - etwa televisiven - Fernunterricht, der vielen zugänglich ist, die - in der Regel aus finanziellen Gründen - aus sonstigen Erwachsenenbildungsangeboten ausgeschlossen sind. Der Fernunterricht benötigt über den hier thematisierten Gegenstand hinaus zusätzliche Überlegungen, wie man die Funktion von Lehrer und Lerngruppe im filmischen Surrogat behelfsmäßig wahren oder ersetzen kann. Die Fragen der medienspezifischen Leistungen von Film für Sprachunterricht, die hier im Mittelpunkt des Interesses stehen, gelten gleichermaßen für den Fernunterricht, tangieren die zusätzlichen Überlegungen zur Surrogatfunktion von Fern- oder Fernsehunterricht jedoch nicht weiter. Sie bleiben in dieser Studie unberücksichtigt.

Anwendungsbezogene Theorien zum Einsatz audiovisueller Medien im Unterricht müssen das komplexe Wirkungsgefüge zwischen Lernenden, Lehrenden, dem Unterrichtsgegenstand, der Unterrichtssituation, den didaktischen Notwendigkeiten und dem Medium 'Film' möglichst facettenreich und vielperspektivisch berücksichtigen. Ihr Ansatz ist notwendig interdisziplinär. Darin liegt die erste Schwierigkeit. Denn handhabbare Reduktionen erreichen ihre wissenschaftliche Akzeptanz allzu oft auf Kosten der praktischen Relevanz.⁵ In diesem Dilemma entscheidet sich die vorliegende Untersuchung zugunsten der Praxis für eine komplexe Betrachtungsweise, die ohne eklektische Methoden nicht auskommen kann. Die Entscheidung legitimiert sich sowohl aus dem diskussionsinitiiierenden Charakter der Studie als auch aus ihrer selbstüberprüfenden Struktur, die mittels eines hermeneutischen Zirkels ihre theoretischen Vorannahmen über Wirkungsmöglichkeiten von spezifisch gestaltetem Film im Unterricht in ein praktisches Modell umsetzt, das sie in einer Wirkungsstudie im Rahmen ihrer Möglichkeiten empirisch überprüft. Die Wahl dieser Vorgehensweise rechtfertigt sich zudem aus einer kritischen Auseinandersetzung mit Forschungen zur Wirkungsweise

⁵ In diesem Sinne argumentiert Grotjahn (1989), S. 385: „In nicht wenigen Fällen - so z. B. bei fremdsprachlichen Unterrichtsbeobachtungen mit Hilfe geschlossener Kategorien - wird über Standardisierung und Kontrolle zwar die Reliabilität und Reproduzierbarkeit erhöht, gleichzeitig jedoch Umfang und 'Tiefe' der erhaltenen Information drastisch eingeschränkt. Weiterhin führt das Streben nach Repräsentativität und die Verwendung statistischer Methoden häufig zur Vernachlässigung des Einzelfalls.“

sprachdidaktischer Filme. Der hermeneutische Zirkel wird hier deshalb in besonderer Weise wirksam und als Methode ausgewiesen, die eine normativ-theoretische und eine empirische, explorativ-interpretative Vorgehensweise zusammenwirken läßt, weil die Vorannahmen nicht systemimmanent überprüft werden. Eine immanente Überprüfung führt häufig zu in sich stimmigen Schlüssen, die jedoch einer Überprüfung in der Praxis, also außerhalb des theoretischen Gebäudes, nicht unbedingt standhalten müssen. Die Überprüfungsgrundlage liefert im vorliegenden Fall die Anwendung der Theorie auf die Filmpraxis, da das auf dem Markt vorhandene Material die postulierten Kriterien nicht erfüllte. Dadurch ergab sich die Möglichkeit, die Vorannahmen zur Filmwirkung im Unterricht empirisch zu verifizieren beziehungsweise zu falsifizieren und entsprechend zu korrigieren. Die Methodentriangulation, die im empirischen Teil vorgenommen wurde, legt ihr Hauptgewicht auf explorativ-interpretative Methoden, schließt jedoch standardisierte, hypothesenüberprüfende Verfahren mit ein. Der Autorin war daran gelegen, in der Wirkungsanalyse des empirischen Teils den betroffenen Lernenden und Lehrenden das Wort zu geben. Die gemeinsame Schnittmenge aus einer theoretischen und einer empirischen Hypothesenbildung auf der Basis explorativ-interpretativer Methoden, die durch Offenheit und Kommunikation gekennzeichnet sind, bildete das endgültige theoretische Gerüst für die Gestaltungskriterien von Sprachlehrfilmen für erwachsene Anfänger.⁶

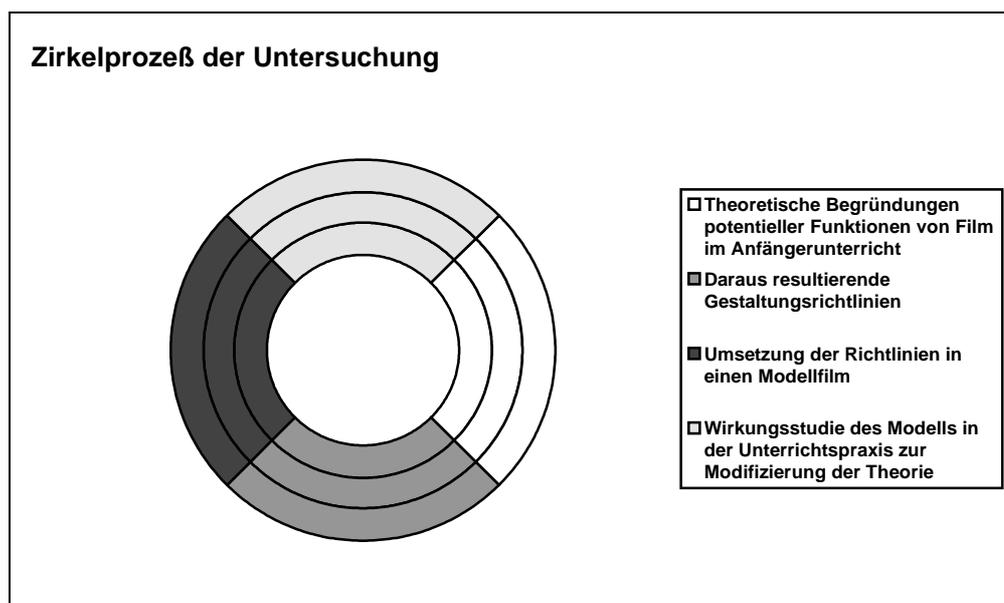


Abbildung 1: Zirkelprozeß der Untersuchung

Das Diagramm mit seinen verschachtelten Kreisen und dem unausgefüllten Mittelpunkt verweist auf den offenen Prozeßcharakter der Studie. Das leere Zentrum symbolisiert zudem die zweite grundlegende Schwierigkeit der Forschungsarbeit: Die Methoden zur Untersuchung von Filmwirkungen befinden sich selbst noch in einem Entwicklungsstadium. Zum Teil sind sie derart aufwendig, daß sie im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht durchgeführt werden konnten. Die hier versuchten Wirkungsanalysen mit rund 1000 Probanden vermögen die theoretischen Aussagen daher nur teilweise zu überprüfen. Sie liefern eine legitime Diskussionsgrundlage für eine weitere wissenschaftliche

⁶ Eine Übersicht über methodische Vorgehensweisen in empirisch angelegten Studien bietet Grotjahn (1989). Zur Methodentriangulation und der Dichotomie eines analytisch-nomologischen und eines explorativ-interpretativen Paradigmas vgl. ders. (1993).

Auseinandersetzung. Die Eindeutigkeit einiger Resultate bestätigt einige theoretische Annahmen hinreichend, so daß die Ergebnisse praktisch umgesetzt werden können.

Der Theoriebildungsprozeß beruft sich vornehmlich auf Erkenntnisse und Erklärungszusammenhänge aus der Fremdsprachendidaktik, der pädagogischen Psychologie, der Medienwirkungsforschung, der Landeskunde (Kultur- und Landeswissenschaften) und der Filmsemiotik. Die Übernahme von Ergebnissen der Hilfswissenschaften wird jeweils auf ihre Übertragbarkeit auf die Zielgruppe und die Unterrichtssituation hin überprüft.

Die Darstellungsweise zielt darauf hin, daß die innere Dynamik des Theoriebildungsprozesses zum Ausdruck kommt. Innerhalb der ersten beiden von vier Leitfragen, die in einem konsekutiven Verhältnis zueinander stehen, ist die Dramaturgie der Darstellung deshalb jeweils antithetisch aufgebaut.

1. Die erste Leitfrage lautet: Worin liegen die filmspezifischen Leistungen für den Fremdsprachenunterricht unter besonderer Berücksichtigung erwachsener Anfänger?
2. Die zweite fragt nach den Kriterien für eine Gestaltung von Filmmaterial für den Anfängerunterricht Erwachsener.
3. Die dritte heißt: Können die Kriterien praktisch umgesetzt werden, oder scheitern sie an den Rahmenbedingungen der Realität?
4. Und viertens: Auf welche Weise läßt sich die Filmwirkung unter Berücksichtigung der Lernerperspektive empirisch ermitteln? Wie verhalten sich die empirischen Befunde zu den theoretischen Annahmen?

Unter der ersten Leitfrage gibt eine Sammlung von Argumenten gegen Video im Unterricht allgemein und speziell für Anfänger den Impuls, kontrastiv die medienspezifischen Leistungen von Film im Sprachunterricht allgemein und speziell für Anfänger herauszuarbeiten. Der zunächst grobe, rahmenbildende Blick liefert eine Basis für die Aufstellung von 10 Thesen zur möglichen Leistungsfähigkeit des Mediums. Diese Thesen strukturieren die weitere Entwicklung des Argumentationsaufbaus. Einige der Thesen verstehen sich vor dem Hintergrund der allgemeinen Argumente von selbst, andere sind erläuterungsbedürftig und werden kapitelweise begründet.

Auf der Grundlage dieses ersten großen Argumentationsblocks entstehen die Überlegungen zu einer kleinen 'Ästhetik des Sprachlehrfilms' für die beschriebene Zielgruppe. Damit sind wir bei der zweiten Leitfrage. Wieder begründet eine kontrastive Abgrenzung die Argumentationsentwicklung. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem empirischen *Saarbrückener Projekt zum Hörverstehen* legitimiert die zunächst gelegentlich assertorisch anmutende Theorieentwicklung, die sich im nachhinein erst empirisch bestätigt. Die Darstellung traditioneller Gestaltungsvorschläge für den sprachdidaktischen Film fungiert als Antrieb für die Gegendarstellung, die Bildung einer eigenen Ästhetik.

Die Entwicklung der Gütekriterien zur filmischen Gestaltung war an dieser Stelle nötig, um zu klären, an welchem Prüfstein sich der Modellfilm orientiert. Sie steht nicht am Ende der Untersuchung, sondern in ihrer Mitte, der Chronologie der Durchführung folgend. Auf diese Weise konnte das Design der Wirkungsforschung, die den zweiten

Argumentationsblock darstellt, nachvollziehbar begründet werden. Die Rezeptionsanalyse untersucht im Rahmen ihrer Möglichkeiten einerseits die noch nicht verifizierten Annahmen zur filmischen Gestaltung empirisch, andererseits fügt sie theoretisch unberücksichtigte Phänomene in die Theorie ein.

Vor der Erstellung des Modellfilms wurden erste indikative praktische Bestätigungen für die Vorannahmen gefunden. Marktübliches audiovisuelles Material wurde 73 Lernenden in fünf Unterrichtsversuchen zum Vergleich vorgestellt, so daß erste Anhaltspunkte dafür gewonnen werden konnten, auf welche filmischen Qualitäten Lernende wie reagieren. Diese Vortests eröffnen den Block der empirischen Darstellungen.

Der Modellfilm selbst kann als das Herzstück der Studie gelten. Er ist die praktische Antwort auf die dritte Frage. Es ist sinnvoll, ihn nach der theoretischen Auseinandersetzung anzuschauen. Allerdings existiert in praxi bislang lediglich die erste Variante, die sich durch die empirischen Erfahrungen als modifizierungsbedürftig erwies. Die Veränderungen am Film wurden als Ergebnis der Analyse der Experteninterviews erläutert. Ihre praktische Umsetzung ist bislang einzig auf dem Papier nachvollziehbar. Im Anhang findet sich ein knappes Filmtranskript, das die notwendigen Korrekturen integriert, allerdings als praktisch noch nicht vollzogene und damit auch noch nicht überprüfbare ausweist.

Die Wirkungsanalyse des Modellfilms bezog Unterrichtsbeobachtungen, Gruppendiskussionen, schriftliche Befragungen und Experteninterviews in insgesamt 54 Unterrichtsversuchen in fünf Ländern mit 753 Lernenden aus über 30 Regionen der Welt ein. Hinzu kamen Präsentationen vor und Befragungen von 98 native speakers und 82 Deutschlehrenden.

Das Ergebnis der Rezeptionsanalyse bestätigt die unterrichtspraktisch orientierte Publikation von Inge Christine Schwerdtfeger (1989) zur *Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*: Im Zentrum von Lernen und Kommunikation stehen Emotionen, die an beschreibbare Inhalte *und* Formen gekoppelt sind. Deren Priorität trägt sprachdidaktische Literatur allzu oft nicht in gebührendem Maße Rechnung. Eine anwendungsbezogene Theorie darf diesen nur schwer zu fassenden Gegenstand nicht umgehen. Hier wird ein Versuch unternommen.

1 Kapitel: Worin liegen die filmspezifischen Leistungen für den Fremdsprachenunterricht

1.1 Pro und contra Video

Seit sich die technische Möglichkeit bietet, Film im Unterricht einzusetzen, haben sich in der theoretischen Diskussion um das Medium Befürworter und Gegner gleichermaßen etabliert.

Den Kontrahenten ist in der Regel gemeinsam, daß ihre Überlegungen sich am vorhandenen Lehrfilmmaterial und an soziologischen Untersuchungen zur Rezeptionshaltung des Fernsehzuschauers orientieren.

Außerdem differenzieren Wirkungsanalysen über Video im Fremdsprachenunterricht meist nicht zwischen erwachsenen Adressaten und Kindern und Jugendlichen.⁷

Zwar wird immer wieder eingeräumt, das filmische Potential für den Unterricht sei längst nicht ausgeschöpft⁸, es fehlen jedoch verbindliche Aussagen darüber, wie es denn auszuschöpfen sei.

Neuere Veröffentlichungen wie die von Inge Christine Schwerdtfeger oder von Marie-Luise Brandi und Brigitte Helmling⁹ bieten einflussreiche Anregungen zu einem sinnvollen Einsatz vorhandenen, in der Regel 'authentischen' Filmmaterials.

Die Frage nach der *Gestaltung* von *Lehrvideos* bleibt jedoch weitestgehend unberücksichtigt. Die älteren Empfehlungen zur ästhetischen Komponente audiovisuellen Lehrmaterials basieren auf den Leistungen des mit Ton synchronisierten Dias und gehen von einer Zielvorstellung aus, die nach jahrelanger Erprobung eines pragmatischen Unterrichtsansatzes längst überholt sein sollte.

Ludger Schiffler faßt sie in seinem 1976 erschienenen Beitrag *Einführung in den audiovisuellen Fremdsprachenunterricht* folgendermaßen zusammen: „Doch hat ja der audiovisuelle Unterricht nur die Aufgabe, Äußerungen, die in der gesprochenen Alltagssprache vorkommen, zu verdeutlichen.“¹⁰ Konsequenterweise dokumentieren die Kriterien, die Schiffler hinsichtlich optimierter Anordnung, Darstellung und Auswahl der Bildelemente entwickelte, daß er das mit Ton kombinierte Bild - geschweige denn das bewegte und montierte - als eigenständiges, hochdifferenziertes semiotisches System gar nicht wahrnahm. Anstatt die der verbalen Sprache an Komplexität überlegene Bildsprache didaktisch fruchtbar zu machen, wollte er sie auf die Dimensionen des Wortes reduzieren.¹¹ Diese im eigentlichen Sinne des Wortes logozentrische¹²

⁷ Vgl. Schwerdtfeger (1973); dies. (1989); Schiffler (1976); Raabe (1986); Esselborn (1991); Rogge (1985); Buße/Deichsel/Dethloff (1984). Zur Problematisierung der mangelnden Differenzierung der Zielgruppe vgl. Tietgens (1979), S. 82 und Geißler/Kade (1982), S. 19.

⁸ Vgl. Schwerdtfeger (1989), S. 11.

⁹ Schwerdtfeger (1989); Brandi/Helmling (1985); Brandi (1997).

¹⁰ Schiffler (1976), S. 40. Die Folgerungen Schifflers entstanden aus audiovisuellen Schulexperimenten mit Kindern zwischen 11 und 13 Jahren. Möglicherweise haben sie im Umgang mit dieser Altersgruppe ihre Berechtigung. Übertragbar auf die Situation erwachsener Lerner sind sie keinesfalls.

¹¹ Wie sehr die Angleichung von Film an Spezifika des Buches immer noch aktuell ist, resümiert Schwerdtfeger (1989) in ihren Anregungen zur Arbeit mit Filmen im Unterricht, S. 11f.

¹² Der Begriff wird hier im Sinne der französischen Neostrukturalisten benutzt. Er antizipiert bereits, daß sich hinter der Verstümmelung des filmischen Codes für den Unterricht ein - vermutlich unbewußtes - ideologisches Programm verbirgt.

Beschneidung des filmischen Codes hat sich in der Praxis des deutschen Sprachlehrfilms bislang nahezu uneingeschränkt durchsetzen können.

Neue Untersuchungen tendieren zu der Behauptung, Kriterien für Filminhalte seien „abstrakt nicht festzulegen“¹³ Am weitesten geht Ehnert in seiner affirmativen Haltung zum status quo des real existierenden Sprachlehrfilms. Seiner Meinung nach entstehen aus den empirisch gewonnenen didaktischen Kriterien für die Brauchbarkeit eines Sprachlehrfilms „mit Notwendigkeit langweilige Filme“.¹⁴ Da Langeweile nicht als Desiderat eines gelungenen Unterrichts gilt, schlägt er vor, die Sehgewohnheiten zu verändern. Nach herkömmlichen Kriterien ‘langweilige’ Filme nicht mehr langweilig zu finden, setzt seiner Meinung nach „ein kritisches Medienbewußtsein“¹⁵ voraus, das der Fremdsprachenunterricht zu entwickeln habe. Eine derartige Absicht stellt die pragmatische Lerntheorie und -praxis geradezu auf den Kopf und zeugt eher von der Kapitulation vor massenmedialer Verselbständigung als von dem Versuch, technische Möglichkeiten in den Dienst menschlicher Bedürfnisse zu stellen.

Im folgenden wird zusammengefaßt, was in der wissenschaftlichen Diskussion vielfach als Vor- und Nachteil von Video im Fremdsprachenunterricht erachtet wurde und wird, und welche Konsequenzen für die Gestaltung didaktischer Filme daraus gezogen wurden und werden. Bei dieser Zusammenfassung werden auch ältere, vielfach immer noch gängige Ansichten wiedergegeben, obwohl die Autoren mittlerweile ganz andere Standpunkte vertreten. Das wurde im einzelnen nicht gekennzeichnet, da hier von Interesse ist, welche Argumente grundsätzlich angeführt werden können.

1.1.1 Argumente gegen Video als Unterrichtsmedium für erwachsene Lerner

1.1.1.1 Organisatorisches:

1. Fehlende technische Ausrüstung von Schulen.
2. Kosten der technischen Ausrüstung.
3. Herstellungskosten der Filme.
4. Kosten des Videomaterials für den Verbraucher.
5. Probleme bei der Beschaffung geeigneten Materials.
6. Aufwand der Materialsichtung, die zudem voraussetzt, daß dem Lehrer außerhalb der Unterrichtszeit längerfristig eine Videoausrüstung zur Verfügung steht.
7. Häufig existieren keine Didaktisierungsvorschläge zu Videomaterial, so daß der Lehrer viel Zeit in die Unterrichtsvorbereitung investieren muß.
8. Unterrichtsplanung mit Video macht abhängig vom Funktionieren der technischen Apparatur. Das bedeutet eine gewaltige Unwägbarkeit bezüglich der Unterrichtsdurchführung.

1.1.1.2 Inhaltliches:

1. ‘Einkanalgigkeit’ des Mediums. Es gibt keine Möglichkeit zur gegenseitigen Kommunikation. Passive Rezeptionshaltung.¹⁶

¹³ Esselborn (1991), S. 74.

¹⁴ Ehnert (1987), S. 12.

¹⁵ Ebd., S. 13.

¹⁶ Vgl. Schwerdtfeger (1973), S. 418; Eggert (1981); Müller (1989), S. 267.

2. Förderung von Frontalunterricht.¹⁷
3. Video schafft Kommunikationsstaus während der Vorführung, die nicht immer auflösbar sind.¹⁸
4. Schulfernsehen ist oberflächlich.¹⁹
5. Film manipuliert mittels einer vorgetäuschten Authentizität, die der Wirklichkeit nicht entspricht.²⁰
6. Kommerzielle Filme unterbinden Informationen geradezu.²¹
7. Moderne Erzähltechniken, die Zeit und Ort nicht-linear abbilden, überanstrengen im Anfängerunterricht.²²
8. Film enthistorisiert.²³
9. Bilder lenken von Sprache ab. (Zipfsches Gesetz der Präferenz des einfacheren Codes.²⁴) Sie können daher als lernbehindernd interpretiert werden.²⁵
10. Die Schnittgeschwindigkeit von Filmen ist oft zu schnell, so daß die Bildinformation vor allem von Älteren nicht rezipiert werden kann. (Fehlende Halbsekunde)²⁶
11. Der Zuschauer ist der Reizüberflutung hilflos ausgeliefert.²⁷ Der 'Terror' des Bildes soll nicht auch im Unterricht regieren.²⁸
12. Das 'Erleben der Realität aus zweiter Hand' als Übel der Mediengesellschaft sollte nicht noch im Unterricht perpetuiert werden.²⁹
13. Fernsehen ist Nihilismus.³⁰

1.1.1.3 Kommentar

1.1.1.3.1 Organisatorisches

Der erste Block von Nachteilen ist objektiv gegeben. Lediglich die Kostenfrage für Videoproduktionen und die Probleme des Zeitaufwandes der Sichtung, der Beschaffung und Didaktisierung können gemildert werden. Zu diesen Punkten wird im 1. Kapitel 'Lehrwerkintegration' Stellung genommen.

Die Vorteile von Unterrichtsfilmen müssen daher so erheblich sein, daß sich der organisatorische Aufwand zweifellos lohnt. Das ist bei allen Argumenten für den Einsatz von Video grundsätzlich zu berücksichtigen.

¹⁷ Buttjes (1980), S. 380.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Vgl. Ehnert (1983).

²⁰ Vgl. Buttjes (1980), S. 380; Müller (1989), S. 267. Eine zusammenfassende Auseinandersetzung mit dem Problem liefert Bredella (1994).

²¹ Vgl. Ehnert (1983); Wember (1976).

²² Ehnert (1983).

²³ Ebd.

²⁴ Vgl. Zipf (1965), S. 5-8. Das Zipfsche Gesetz besagt, daß *die* Sprache von einem Individuum am leichtesten aufgenommen wird, deren Rezeption ihm die geringste Mühe macht. Eine plausible Übertragung also der ökonomischen Regel von der Verfolgung des Weges des geringsten Widerstandes auf die Zeichenrezeption. Vgl. auch Weidenmann (1986), S. 537.

²⁵ Vgl. Faber (1973), S. 8; Buttjes (1980), S. 380; Weiland (1978), S. 48; Müller (1989), S. 267.

²⁶ Vgl. Sturm (1985).

²⁷ Ebd., S. 52.

²⁸ Vgl. Ehnert (1983).

²⁹ Vgl. Raabe (1986), S. 117; Mander (1979); Eggert (1981).

³⁰ Vgl. Postman (1985), S. 8f.

1.1.1.3.2 Inhaltliches

Der zweite Argumentationsblock contra Video im Fremdsprachenunterricht für erwachsene Anfänger basiert dagegen vor allem auf subjektiven Einschätzungen und Interpretationen.

Sie beziehen sich auf

1. die didaktischen Qualitäten des Mediums (1.-3.),
2. die Eigenschaften des Mediums (4.-6.)
3. seine Wirkungen auf Lernende (7.-10.)
4. seine gesamtgesellschaftliche Funktion (11--13.).

Die meisten dieser Argumente haben heute an Gewicht verloren. Sie werden im folgenden in aller Kürze nach dem heutigen Stand des Wissens und der Technik auf ihre Stichhaltigkeit hin überprüft.

1.1.1.3.3 Gegenargumente zum Argumentationsblock 'Inhaltliches'

1.1.1.3.3.1 Der Einfluß des Mediums auf die Unterrichtsgestaltung

Ad 1. Die 'Einkanalität' gilt als nicht wegzudiskutierender Nachteil des Mediums. Ich halte diesen Vorwurf für unbegründet, denn die Eigenschaft, durch Rezeption keiner Veränderung zu unterliegen (außer der der physikalischen Abnutzung), teilt der Film mit anderen konservierten Ausdrucksformen. Ein Buch, eine Hörcassette, ein Computer oder ein Bild sind nicht mehr und nicht weniger 'einkanalig' als ein Film. Eine Kommunikation, bei der der Sender zum Empfänger, der Empfänger zum Sender wird und wechselseitig Austausch, Anteilnahme, Entwicklung und Beeinflussungen möglich sind, ist nun einmal nur zwischen Lebewesen, auf besondere Art zwischen Menschen möglich.

Ad 2. Die 'Einkanalität' fördert angeblich den Frontalunterricht.

Videoeinsatz im Fremdsprachenunterricht ist jedoch methodisch beliebig zu variieren. Mittlerweile ist das durch genügend Didaktisierungsvorschläge belegt.³¹ Jede vom Lehrer gewünschte Sozialform ist bei der Arbeit mit Video möglich.³² Die Phase, in der alle Augen auf den Fernseher gerichtet sind, ist nicht prädominanter als die, in der alle Lernenden mit ihrem Buch beschäftigt sind, Übungsanleitungen des Lehrers lauschen, auf eine Hörverständnisübung oder die Äußerungen eines Mitlernalters konzentriert sind. Unterrichtsbeispiele für einen lernerzentrierten, kreativen Unterricht finden sich im empirischen Teil dieser Studie vor allem bei der Analyse der Experteninterviews im Abschnitt über die Beschreibung der Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung.

Ad 3. Auch die Bedenken, Lernende könnten ihren Gefühlen während der Filmvorführung nicht Luft machen, betreffen nichts Medienspezifisches.

Vielmehr liegt es am Lehrer, ob er den Lernern Gelegenheit bietet, sich in einer der Situation angemessenen Form zu äußern.

³¹ Z. B. Schwerdtfeger (1985,1989), v. a. S. 50ff; Brandi (1993); Ehnert/Eppeneder (1987); Brandi/Helmling (1985).

³² Vgl. Faber (1989).

Zudem steht die Stop-Taste jederzeit zur Verfügung und sollte bei Bedarf genutzt werden. Daß Meinungen und Gefühle zu Filminhalten im Unterricht nicht immer geübert werden (können), ist ebenfalls keine exklusive Eigenschaft des Mediums, sondern hängt viel mehr mit den Lehrmethoden, der Lehrer- und den Lernerpersönlichkeiten zusammen sowie mit der temporären Determination der Unterrichtssituation.

Der Einwand scheint sich auf eine Zeit zu beziehen, in der noch keine Videotechnik mit Standbildfunktion zur Verfügung stand, und Unterrichtsfilme manchmal unangemessen lang waren.

Wichtig ist die Folgerung, daß der Video-Input gerade im Anfängerunterricht kurz sein sollte. Vielfach wird eine Filmdauer von maximal drei³³ oder fünf Minuten³⁴ empfohlen. Ausschließlich Filme anzusehen wäre genauso verfehlt, wie Anfänger nur lesen oder hören zu lassen.

1.1.1.3.3.2 Zu den Eigenschaften des Mediums

Ad 4. Buttjes Vorwurf, Schulfernsehen sei eher oberflächlich als tiefeschürfend, trifft in den meisten Fällen zu. Allerdings taugt diese den status quo betreffende Feststellung nicht als „prinzipielles Argument gegen den Einsatz filmischen Materials“³⁵, wie Raabe es klassifiziert. Ein Sprachlehrfilm muß also nicht per se oberflächlich sein. Ich schließe mich der Meinung an, daß wenig dafür spricht, Lernende mit minderwertigen Inhalten zu konfrontieren. Vor allem dann, wenn es - wie im Anfängerunterricht - nicht Unterrichtsgegenstand sein kann, über die Filmqualität zu diskutieren.

Ad 5. Der Einwand, Film täusche Authentizität durch inszenierte Wirklichkeit vor und wirke damit manipulierend, ist dagegen als prinzipielle Ablehnung zumindest von Spielfilmen und -Szenen gedacht.

In der besonderen Suggestivkraft des bewegten Bildes liegt das Faszinosum des Mediums, das Emotionen evozieren, Menschen ihr 'Lebendigsein', ihre Affekte fühlen, sie Partei ergreifen lassen kann. Diese Wirkung wird unter der Doktrin des herrschenden kulturellen Codes, eingebunden in das komplexe System politischer und kommerzieller Meinungsbeeinflussung, ideologisch benutzt. Ideologie wird hier mit Peter Zima verstanden als ein Ausdruck partikularer gesellschaftlicher Interessen mit Anspruch auf universelle Geltung.³⁶ In einer pluralistischen Gesellschaft ist es jedoch möglich, daß unterschiedliche Gruppeninteressen miteinander konkurrieren können, sich widersprechende Ideologien sich gegenseitig relativieren. Im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung' wird dieser Gedanke im Hinblick auf die filmische Praxis erläutert.

Es ist interessant, daß die Erwachsenenbildung teilweise auf Ergebnisse zurückgreift, die aus Wirkungstests mit Kindern resultieren, um den Effekt der Wirklichkeitsbeeinflussung durch Fernsehen nachzuweisen.³⁷ Die Resultate sind jedoch nicht übertragbar. „Fernsehinformationen haben vor allem dort einen Einfluß auf die Bildung von

³³ Schwerdtfeger (1989), S. 46.

³⁴ Vgl. Hecht (1992), S. 90; Schwerdtfeger (1995) schlägt vier Minuten vor. Esselborn (1991) setzt die Filmdauer in Bezug zur Unterrichtszeit. „So kurz, daß er bis zu 3 Mal nebst Begleitarbeit in einer Unterrichtsstunde wiederholt werden kann.“ S. 67.

³⁵ So wird es bei Raabe (1986), S. 116, klassifiziert.

³⁶ Vgl. Zima (1986), S. 14ff.

³⁷ Ich erinnere an die Experimente der Bandura-Gruppe, die Kinderverhalten nach TV-Modellen beobachten. Vgl. Weidenmann (1993), S. 539.

Schemata, wo der Zuschauer noch keine Schemata gebildet hat.“³⁸ Der Erwachsene hat bereits unzählige Erfahrungen gemacht. Er ist geprägt und damit nicht mehr gezielt formbar wie ein Kind. Die Gleichsetzung von Pädagogik und Andragogik hat nicht allein im Bereich der audiovisuellen Lehrmedien auf Irrwege geführt. Daß viele Lehrwerke infantilisieren, ist die logische Konsequenz der theoretischen Infantilisierung von Erwachsenen.

Die Rezeptionshaltung erwachsener Lernender ist weniger naiv als die von Kindern, die von Kindern weniger naiv als weithin angenommen. Dem erwachsenen Zuschauer ist sehr wohl bewußt, daß er einer inszenierten Wirklichkeit zuschaut. Wie wenig er deren Glaubwürdigkeit traut, ist im Kapitel über Meinungsbildung nachzulesen.

Ein Unterrichtsfilm, der keinem anderen Interesse unterliegen sollte als dem, mit einer fremden Sprache und Kultur vertraut zu machen, sollte die Chancen, die die suggestive Kraft von Filmen eröffnet, ebenfalls bewußt einsetzen. Inszenierte Wirklichkeit muß nicht weniger wahrhaftig sein als authentische Wirklichkeit. Diese Forderung wäre an einen Sprachlehrfilm zu stellen. Im erwähnten Abschnitt ‘Zur Bildvermittlung’ wird diese Überlegung konkretisiert.

Ad 6. Daß kommerzielle Filme Informationen geradezu unterbinden, trifft zumindest dann zu, wenn die Einschränkung ‘tendenziell’ hinzugefügt wird.

Wember (1976) analysierte ZDF-Sendungen zur politischen Berichterstattung und führte empirische Studien zur Informationsverarbeitung durch. 850 erwachsene Versuchspersonen unterschiedlicher Berufsgruppen sollten die Filminformationen reproduzieren. Lediglich 20% der Informationen konnten wiedergegeben werden, dagegen hielten 80% der Testpersonen die Filme für informativ und verständlich. Der vielzitierte Wember macht dafür vor allem die Filmgeschwindigkeit, also ein Medienspezifikum verantwortlich, da sie die Kapazitäten auch erwachsener Zuschauer überfordere. Ich halte diesen Schluß für unzutreffend. Dasselbe Phänomen kann bei Reden beobachtet werden, selbst bei schneller Lektüre ist ein ähnliches Resultat nicht auszuschließen.³⁹

Bei dem Problem der Informationsverzerrung handelt es sich eher um ein politisches Problem und nicht um eines medienpezifischer Informationsverarbeitung. Das Phänomen der Informationsverschleierung ist eine Folge von Gruppeninteressen, die die selektive Wahrnehmung tendenziös zu beeinflussen suchen. Allerdings ist es keine dem Medium an sich eingeprägte Eigenschaft.

Im Anfängerunterricht, in dem sinnvollerweise keine kritische Medienanalyse betrieben werden kann, haben derartige Filme nichts zu suchen.⁴⁰ Der Einwand richtet sich jedoch nicht gegen die grundsätzliche Brauchbarkeit des Mediums, sondern verweist auf die Notwendigkeit der Selektion angemessenen Materials, das einer angemessenen Rangfolge von Informationen Tribut zollt. Mit der Angemessenheit von Informationen beschäftigt sich vor allem das Kapitel ‘Zur Bildvermittlung’.

³⁸ Ebd., S. 543. Dazu auch Roth (1996): „Je später die Einflüsse, desto stärker müssen sie wirken, um noch eine nachhaltige Wirkung zu erlangen.“ S. 298.

³⁹ Paulus (1993) etwa berichtet von Leseexperimenten Daniel Gilberts an der psychologischen Fakultät der Universität Texas, die ergaben, daß bei leichter Ablenkung durch eine rote Schrift deutlich gekennzeichnete falsche Aussagen als wahr gespeichert wurden.

Eine ausführlichere Stellungnahme zu den kurzschließenden Verallgemeinerungen, die sich auf Wembers Studie berufen, findet sich im 2. Kapitel ‘Traditionelle Gestaltungsvorschläge für den sprachdidaktischen Film’.

⁴⁰ Ich halte relativ wenig vom Einsatz von Werbefilmen, es sei denn, er findet sporadisch statt.

1.1.1.3.3 Wirkungen auf Lernende

Ad 7. Die nicht-lineare Abbildung von Zeit und Raum soll zu einer Überanstrengung des Lernenden im Anfängerunterricht führen.

Dagegen spricht, daß erwachsene Anfänger/innen im Durchschnitt dieselbe Reife und Seherfahrung besitzen wie fortgeschrittene erwachsene Lernende. Die vorliegenden empirischen Untersuchungen liefern deutliche Hinweise darauf, daß Lehrende dazu neigen, vor allem Lernende der Anfängerstufe intellektuell zu unterschätzen.⁴¹

Die Bildsprache überfordert diese Rezipientengruppe daher nicht, soweit sie sich an die internationalen, an Hollywood orientierten Konventionen der Filmsemiotik hält. Der empirische Teil dieser Studie bestätigt diese These anhand von Wirkungsuntersuchungen bei Probanden aus über 30 Regionen der Kontinente Europa, Amerika, Asien und Afrika.⁴² Rückblenden und Schauplatzwechsel stellen kein Dekodierungsproblem dar.

Eine Überanstrengung können jedoch Sprechgeschwindigkeit und Lexikon verursachen, wie im Saarbrückener Projekt zum fernsehunterstützten Sprachunterricht nachgewiesen wurde.⁴³ Entsprechend sollte das Videomaterial ausgewählt sein.

Ad 8. Als eine weitere negative Wirkung von Video im Unterricht wird genannt, Film enthistorisieren.

Auch dieser Einwand hängt vom einzelnen Film ab. Sprachlehrfilme für Anfänger bestätigen diese Kritik in der Regel. Als Beispiel dafür wird im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung' ein deutsches Lehrvideo analysiert. Allerdings gibt es zahllose Gegenbeispiele von Filmen, die eine präzise historische Situation dokumentieren oder selbst als Dokumente ihrer Zeit gelten. Auch dieser Einwand ist nicht medienspezifisch.

Ad 9. Daß Bilder in einer Unterrichtssituation von Sprache ablenken und damit lernbehindernd wirken, trifft nachgewiesenerweise selbst dann nicht zu, wenn Sprache und Bild in einem ungünstigen synchron-parallelen Verhältnis synchronisiert sind.⁴⁴ Die Ergebnisse des Saarbrückener Projekts zum Hörverstehen im fernsehunterstützten Fremdsprachenunterricht, das zu Beginn des zweiten Kapitels kritisch beschrieben wird, zeigen eindeutig die Überlegenheit eines fernsehunterstützten Unterrichts.

Ad 10. Das Problem der fehlenden Halbsekunde kann durch die moderne Videotechnik gelöst werden. Standbildschaltungen ermöglichen auch langsamen Sehern eine gründliche Bilddekodierung.

1.1.1.3.4 Gesellschaftliche Funktionen

Ad 11.,12.,13. Die letzten drei Einwände, die mit den Stichworten 'Reizüberflutung', 'Realität aus zweiter Hand' und 'Nihilismus' operieren, beziehen sich auf die Auswirkungen, die Fernsehen nach monokausalen Analysen auf menschliche Gesellschaften hat.

Gewiß hat das Medienzeitalter zu erheblichen Veränderungen sozialer Gefüge geführt, die ohne die Erfindung des Mediums 'Fernsehen' nicht möglich gewesen wären. Die

⁴¹ Vor allem die Antworten Lehrender auf die offene Frage Nr. 4 des Fragebogens im 3. Kapitel verdeutlicht diese Tendenz.

⁴² Vgl. v. a. die Ergebnisse der Experteninterviews, 3. Kapitel.

⁴³ Vgl. 2. Kapitel 'Das Saarbrückener Projekt zum Hörverstehen'.

⁴⁴ Zum Begriff 'Parallelismus' vgl. S. 87.

zitierte Medienkritik mystifiziert die technische Apparatur jedoch, indem sie das Instrument mit demjenigen verwechselt, der es einsetzt. Das Fernsehen wird - etwa von Postman - geradezu verteufelt.⁴⁵ Stattdessen sollten die Gruppen attackiert werden, die das Medium auf eine Weise dominieren und prägen, die den genannten Kritikern mißfällt.⁴⁶ Den Zusammenhang zwischen den Tempovorgaben der kapitalistischen Produktion und der medialen Ablenkungsfunktion der freien Zeit in den Konsum stellt der Medienforscher Harry Pross sehr viel komplexer dar als der Medienkritiker Postman. Affirmativ zitiert er den französischen Schriftsteller Georges Duhamel, der schon 1931, ähnlich wie Walter Benjamin, die Funktionalisierung des Films für die Kapitalinteressen beschrieb:

„Wie im geschäftlichen Umgang schlimmster Sorte, so wird hier das Vergnügen dem Publikum angeboten, und nur eine ganz oberflächliche Anteilnahme wird abverlangt. Und die Vergnügungen dieser Art wechseln mit solch fieberhafter Schnelligkeit, daß man niemals Zeit hat zu erfassen, was einem an der Nase vorbeifließt. Alles ist so eingestellt, daß niemand dazu kommt, sich zu langweilen, daß vor allem niemand imstande ist, eine Regung der Intelligenz zu empfinden, zu widersprechen oder sich überhaupt auf eine persönliche Art mit dem Gebotenen auseinanderzusetzen. Und diese furchtbare Maschinerie, die sich aus Blendwerk, Luxus, Musik und menschlicher Stimme zusammensetzt, diese Maschinerie der Verdummung und inneren Spaltung gehört heute zu den bedeutsamsten Faktoren der Welt.“⁴⁷

Nach Pross zerstört die gewohnheitsmäßige Teilnahmslosigkeit, die das Fernsehen evoziert, mitmenschliche Solidarität. Eine Folge dieser emotionalen Reduktion erkennt Pross in wachsenden eskapistischen Bedürfnissen:

„Die große Zahl von Aussteigern, Sektierern, Depressiven, Entmutigten, Alkoholikern und anderen Suchtkranken kann als Symptom des Mangels an Solidarität in der Mediengesellschaft gelten, wie als Protest gegen Überangebote an Unverbindlichkeiten.“⁴⁸

Siegfried Kracauer analysiert in seinem Essay *Film 1928* den Zustand der damals ans Kinoerlebnis gekoppelten Filmproduktion ähnlich:

⁴⁵ In geradezu religiöser Ablehnung präsentiert sich Postman (1985): „Der Fernsehplan hat eine klare und mächtige Philosophie, was die Natur der Wirklichkeit betrifft. Zu ihren Axiomen gehört: Geschichte ist bedeutungslos, Hierarchien sind willkürlich, Probleme haben kein Vorleben, es lohnt sich nicht, über die Zukunft nachzudenken, der Zufall entzieht sich unserer Kontrolle. Ich nehme an, daß das Wort für diesen Glauben in der Sprache der Philosophie Nihilismus ist. In der Sprache der Kunst ist das Wort Dadaismus. In den Kreisen der Psychiatrie ist es als chronische Depression geläufig. Und deshalb, so wie ich sehe, sind die Lehren des Fernsehens der Sprache und der Sprachentwicklung feindlich gesinnt, feindlich gegenüber der gesellschaftlichen Ordnung, und auf allgemeine Weise feindlich gegenüber der Begrifflichkeit.“ S. 8f, zitiert nach Schwerdtfeger (1989), S. 13.

⁴⁶ Walter Benjamin (1963) wagte das Kind in den dreißiger Jahren unter viel höherem Risiko beim Namen zu nennen: „In Westeuropa verbietet die kapitalistische Ausbeutung des Films dem legitimen Anspruch, den der heutige Mensch auf sein Reproduziertwerden hat, die Berücksichtigung. Unter diesen Umständen hat die Filmindustrie alles Interesse, die Anteilnahme der Massen durch illusionäre Vorstellungen und durch zweideutige Spekulationen zu stacheln.“ S. 30.

⁴⁷ Duhamel (1931), zit. nach Pross (1994), S. 345f.

⁴⁸ Pross (1994), S. 347.

„Die Filmproduktion hat sich so stabilisiert wie das Publikum. Ihre Erzeugnisse weisen typische, immer wiederkehrende Motive und Tendenzen auf, und selbst die vom Durchschnitt abweichenden Filme bieten kaum noch eine Überraschung.(..)

Es ist an der Zeit, mit dieser Produktion abzurechnen. Sie ist dumm, verlogen und nicht selten gemein. Sie dürfte so nicht fortgesetzt werden. (...)

Nicht die Typisierung des Films ist verwerflich. (...) Verwerflich ist die Gesinnung der Filme. In allen Typen, die sich herauskristallisiert haben, wird unsere gesellschaftliche Wirklichkeit auf bald idiotisch harmlose, bald verruchte Weise verflüchtigt, beschönigt, entstellt. Genau das, was auf die Leinwand projiziert werden sollte, ist von ihr weggewischt, und Bilder, die uns um das Bild des Daseins betrügen, füllen die Fläche.“⁴⁹

Als der große Apologet eines realistischen Films⁵⁰ verweist Kracauer immer wieder - sei es in der Theorie oder in praktischen Analysen - auf die kinematographische Alternative zur herrschenden Tendenz der Filmindustrie. Die erkenntnisfördernde Wirkung eines in seinem Sinne guten Filmes übersteigt nach Kracauer die Potentiale anderer Medien.⁵¹

Gerade in Bereichen, die nicht im Schlaglicht politischer Interessen liegen und entsprechend rigide kontrolliert werden, eröffnen sich Freiräume, die *den* Filmen ein Forum bieten könnten, die sich den ideologischen Interessen des Kapitals entziehen. Anstatt der Zerstreuung und Indifferenz zu dienen, kann Film dem Zuschauer Konzentration abverlangen und eine profunde emotionale und intellektuelle Beteiligung stimulieren. Der Ort einer derartigen Medienpraxis kann und sollte die Erwachsenenbildung sein, deren weiter oben beschriebener spezifischer Rezeptionsrahmen die Sehgewohnheiten des heimischen Fernsehzuschauers sprengt.⁵²

1.1.1.3.3.5 Ergebnisse

Die Auseinandersetzung mit den Argumenten gegen den Video-Einsatz im Sprachunterricht Erwachsener zeigt, daß nicht das Medium an sich in Frage zu stellen ist. Sie verweist aber darauf, daß viele der vorhandenen Materialien für den Unterricht (seien sie authentische Fernsehfilme oder didaktisches Material) ungeeignet sind.

Ein Problem stellt die *Selektion* oder *Produktion geeigneten Materials* dar.

Bei der Entwicklung von Kriterien für Filme, die den Bedürfnissen erwachsener Sprachlerner der Anfängerstufe optimal angepaßt sind, werden jene Einwände gegen die Verwendung von Video berücksichtigt, die die Verbannung gewisser Filmtypen und -tendenzen aus dem Unterricht plausibel begründen.

⁴⁹ Kracauer (1963), S. 295f.

⁵⁰ Hier ist nicht der Ort, die Diskussion um den Realismus-Begriff darzustellen. Als 'realistisch' im kracauerschen Sinne mag der Film gelten, der sich der Darstellung gesellschaftlicher Wirklichkeit in irgendeiner Weise verpflichtet sieht. Im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung' wird dieser dieser Frage nachgegangen.

⁵¹ Vgl. Kracauer (1969), S. 395.

⁵² Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Sprachlehrfilm und Meinungsbildung'. Interessant sind in diesem Zusammenhang auch die Berichte der Expert/innen über den Einsatz des Modellfilms im Unterricht, vor allem der Abschnitt 'Beschreibung der Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung'.

1.2 Argumente pro Video

Der im folgenden gewählte Argumentationsverlauf versucht eine allmähliche Präzisierung, Eingrenzung und Fokussierung des Blicks auf filmische Qualitäten, die den Anfängerunterricht sinnvoll und nachhaltig unterstützen können.

Zunächst sei daher eine grundsätzliche, filmspezifische Fähigkeit genannt:

Im Film können *didaktische Leistungen mit einer komplexen landeskundlicher Information und Faszination* verbunden werden. Er liefert als *einziges* Medium diese höchst effiziente Kombination, die schon im Anfängerunterricht möglich macht, daß

- landeskundliche Information nicht über die Muttersprache vermittelt wird und Zeit für den reinen Spracherwerb verloren geht,
- landeskundliche Information nicht zugunsten des reinen Spracherwerbs vernachlässigt wird,
- die Lernmotivation positiv beeinflusst wird.

Das Spezifikum der filmischen Leistungsfähigkeit liegt darin, die drei Funktionen *gleichzeitig* realisieren zu können. Damit kann er das vielbeklagte praktische Problem lösen, daß 'Sprache' und 'Kultur' quasi voneinander abgelöst vermittelt werden.⁵³ Zudem weist er eine gewisse qualitative Überlegenheit gegenüber anderen medialen Formen in den einzelnen Funktionen auf, die im folgenden grob beschrieben werden. Dieser grobe Abriß bietet den Hintergrund für die eigentliche Fokussierung spezifischer filmischer Leistungen unter bestimmten Voraussetzungen. Unter der Überschrift '10 Spezifikationen' werden diese aufgelistet und genauer untersucht werden.

1.2.1 Die Leistungsfähigkeit von Film im Vergleich zu anderen Medien

Dieses Kapitel liefert eine Reflexion über die Potentiale, die im Medium Film stecken.

Eine der weithin anerkannten Bedingungen für ein erfolgreiches Fremdsprachenlernen besteht im *aktiven* Gebrauch von Sprache. Sehr präzise formulierte Ellis (1985) diese Auffassung: „Language learning is language use.“ Die Bedeutung dieser kurzen Formel liegt darin, daß sie sich an der *Nützlichkeit* des Sprachgebrauchs orientiert, daß sie die Sprache als Mittel zu einem außersprachlichen Zweck ansieht und sie in den Dienst eines interessiert handelnden Subjekts stellt. Der pragmatische Ansatz der Sprachvermittlung, der in praxi nicht selten dazu mißbraucht wurde, dem Sprechen im Unterricht um jeden Preis Priorität einzuräumen, ohne die Anstrengung zu unternehmen, über für die designierten Sprecher *sinnvolle Anlässe* für das Sprechen nachzudenken⁵⁴, findet in dieser Kurzformel einen angemessenen Ausdruck. Sprache benutzen heißt, Sprache für

⁵³ Kramersch (1983) formuliert: „One often reads in teachers' guide-lines that language teaching consists of teaching the four skills 'plus culture'. This dichotomy of language and culture is an entrenched feature of language teaching around the world. It is part of the linguistic heritage of the profession. Whether it is called (Fr.) *civilisation* (G.) *Landeskunde*, or (Eng.) *culture*, it is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language.“ S. 8. Vgl. auch Hu (1997), S. 41f.

⁵⁴ Lehrwerke sind voll von Aufgaben wie: Beschreiben Sie das Bild! (Wozu ein Bild beschreiben, das alle Beteiligten sehen?) Diskutieren Sie den Text in der Gruppe! (Wozu über einen Text reden, der nicht provoziert? Wozu reden, wenn man ohnehin einer Meinung ist?) Bilden Sie Sätze mit ...! „There is no use“, könnte Ellis sagen.

sich nützlich zu machen. Die Nützlichkeit des Hörens, Lesens oder Schreibens ist der des Sprechens genuin weder unter- noch überlegen. Wichtig jedoch ist, daß der jeweilige Gebrauch von Sprache einen Nutzen hat. Der angestrebte Gewinn kann ein materieller sein. Der unmittelbare Nutzen des „language use“ im Unterricht wird ein ideeller, ein auf Selbst- beziehungsweise Welterkenntnis und Lustgewinn gerichteter sein.⁵⁵

Alle folgenden Überlegungen finden vor dem Hintergrund dieses Kriteriums statt: *Wie kann Film einen Beitrag dazu liefern, daß die Fremdsprache innerhalb eines Prozesses erlernt wird, der ihren Gebrauch zu einem dem Spracherwerb äußeren Zweck motiviert?*

1.2.1.1 Hör-Seh-Verstehen als Schreib-, Sprech- und Denkanlaß

Wie auditive Medien bietet Film die Möglichkeit zum Hörtraining. Allerdings zeigt sich seine Überlegenheit darin, daß er den situativen Kontext einer realen Kommunikationssituation imitieren kann, was das Textverständnis nach den Ergebnissen des Saarbrückener Projekts bekanntlich erleichtert. Die Arbeit mit authentischen Hörtexten führt gerade bei Anfängern (vor allem bei Älteren, die sich mit dem Problem konfrontiert sehen, daß das nachlassende Gehör weniger durch technische Hilfsmittel unterstützt werden kann als die Augen) häufig zu Frustrationserlebnissen.

Didaktische Hörtexte, die im Lexikon und in der Regel auch in der Sprechgeschwindigkeit reduziert sind, bereiten einerseits schlecht auf reale Sprachkontakte vor, andererseits wirken sie wegen ihres schlichten Inhalts wenig motivierend.

Der Film kombiniert dagegen aufgrund der drei semiotischen Systeme, die ihm zur Verfügung stehen (Sprache, Bild, Musik/Geräusche), ein komplexes Ausdruckspotential, das Hörübungen in einen interessanten Kontext betten kann. Denn nur eines dieser semiotischen Systeme muß auf einer Anfängerstufe neu erlernt werden.

Die Variabilität der Übungsmöglichkeiten und die Qualität der Übungen, vor allem ihre *Nützlichkeit* erhöht sich so.

Das Spezifikum, daß Film drei verschiedene semiotische Systeme kombiniert, von denen sich in unserem Kontext lediglich die Sprache auf einem Niveau befinden muß, das nicht der (bei allen individuellen Unterschieden) normalen altersgemäßen Entwicklung entspricht, bleibt nicht ohne weitere Konsequenzen für den Stellenwert des Mediums im Unterricht.

Während traditionelle Hör- und Lesetexte für Anfänger ohne Vorkenntnisse kaum ein Äußerungsbedürfnis der Lernenden wecken, kann Film auf derselben Lernstufe Themen und Zusammenhänge in einer Weise präsentieren, die Stellungnahmen der Zuschauer provoziert.⁵⁶

Schon Anfang der siebziger Jahre weist Krauß auf die emotional stimulierende Kraft des narrativen, diegetischen Films und das daraus resultierende Äußerungsbedürfnis Lernender hin. Und gleichzeitig auf die Tatsache, daß das *gemeinsame* Seherlebnis, das *gemeinsame* Anschauen von Ereignissen aus einer anderen Lebenssituation die Prämisse für das Bedürfnis darstellt, den Film im Unterricht zu kommentieren. Das Seherlebnis liefert als tertium comparationis quasi eine *gruppendynamische Klammer*,

⁵⁵ Zum Zusammenhang von Interesse, Lust und Sprechen vgl. Schwerdtfeger (1989), S. 39f.

⁵⁶ Von entsprechenden Unterrichtserfahrungen berichten die Expert/innen im 3.Kapitel, vor allem im Abschnitt 'Allgemeine Beurteilungen'.

die im übrigen gerade bei sehr heterogenen Kursen eine wichtige Bedeutung erhalten kann, wie die Berichte der Expert/innen im empirischen Teil belegen.

Krauß formuliert folgendermaßen:

„Somit ist es das Ziel (von) Filmerzählungen, *allen Adressaten gleichzeitig* (Hervorhebung d. Vf.) ein Erlebnis zu vermitteln, das in seiner Intensität nur durch die persönliche Teilnahme übertroffen werden kann. Dadurch kann die Erlebnisfähigkeit und die Reflexion darüber erhöht beziehungsweise vertieft werden. (...)

Gerade die gesprächsmotivierende Kraft solcher Filme könnte dem Deutschunterricht neue, erweiternde didaktische Ansatzpunkte vermitteln, was leider noch zu wenig erkannt wird. Die so oft beklagte Passivität beim Film- und Fernsehkonsum, die rein passiv-rezeptive Haltung beim Adressaten, wird dann zur Aktivität, wenn er Gelegenheit bekommt, die nichtverbalen Filmabläufe in Wortsprache umzusetzen.“⁵⁷

Der Übungsvorschlag, mit dem das Zitat schließt, gilt heute als überholt. Einem pragmatischen Ansatz widerspricht eine Transponierung von einem Zeichensystem ins andere allemal. Wer mag in einer Gruppe wiederholen wollen, was allen bereits in einer viel dichterem Sprache mitgeteilt worden ist? Der gesprächsmotivierende Anreiz, den Filme bieten können, liegt vielmehr darin, daß sie zum Kommentar, zur Assoziations-, Gefühls-, und Meinungsäußerung herausfordern und - bei einer entsprechenden Komposition - kreative Potentiale aktivieren.

Gerade diese Sprechansätze, die sich einer Verifizierung oder Falsifizierung entziehen, begünstigen das authentische, das „bedeutungsvolle“ (Widdowson) und vor allem unbefangene Gespräch im Unterricht.

Auf den Zusammenhang zwischen audiovisuellem Lernen und kreativem Denken weist Hunziker - ebenfalls schon in den siebziger Jahren - hin, da sich die Filmrezeption kreativen Zugängen besonders anbietet.:

„die günstigste soziale situation für schöpferisches verhalten ist die, in welcher eine art bewertungsfreier ansporn herrscht. dies gilt etwa für die technik des „brainstorming“, wo jeder seine einfälle äußern darf. es gibt dann kein „richtig“ oder „falsch“ der antworten.“⁵⁸

Den positiven Einfluß des „Assoziationslernens“ bestätigt Götze in seinem Resümee *Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitspracherwerb*.⁵⁹

Bei einem entsprechenden didaktischen Vorgehen kann Sprache schon in den ersten Unterrichtsstunden eine profunde Ausdrucksfunktion übernehmen.⁶⁰ Heike Rautenhaus (1993) druckte anlässlich ihrer Erfahrungen mit Telekommunikation im Englischunterricht, die unabhängig von räumlichen Distanzen reale Kontakte mit native speakers ermöglicht, die Ergebnisse einer Analyse von Claudia Sporea ab. Sporea verglich das Verhältniss von Darstellungsfunktion, Ausdrucksfunktion und Appellfunktion⁶¹ in

⁵⁷ Krauß (1972), S. 20.

⁵⁸ Hunziker (1973), S. 95.

⁵⁹ Götze (1995), S. 75.

⁶⁰ Ein Lehrbuch, das entsprechende Fertigkeiten gleich zu Anfang übt, um Kommentare zum romanhaften Lesetext zu ermöglichen, ist *Die Suche* von Eismann u. a. (1993). Das Lehrwerk bietet den Lesetext auch auf Hörcassette an. Das Defizit des Werks im Vergleich zu einem entsprechenden Film liegt auf der Hand: Der Lesetext vermittelt nahezu keine landeskundliche Information.

⁶¹ Die Begriffe stammen aus dem Bühlerschen Organon-Modell. Bühler (1965), S. 28f.

ausgewählten E-Mail- und Lehrbuchtexten. Während die Darstellungsfunktion in den Lehrbuchtexten mit 85,02% die Ausdrucksfunktion (12,96%) und die Appellfunktion (2,02%) stark marginalisierte, erhielt die Darstellungsfunktion in den E-Mail-Briefen einen Anteil von 55,74%, die Ausdrucksfunktion einen Anteil von 29,10% und die Appellfunktion einen Anteil von 15,16%. Die Gewichtung der Sprachfunktionen erwies sich in den E-Mail-Texten, die durch kommunikative Authentizität charakterisiert werden können, als erheblich ausgeglichener.⁶²

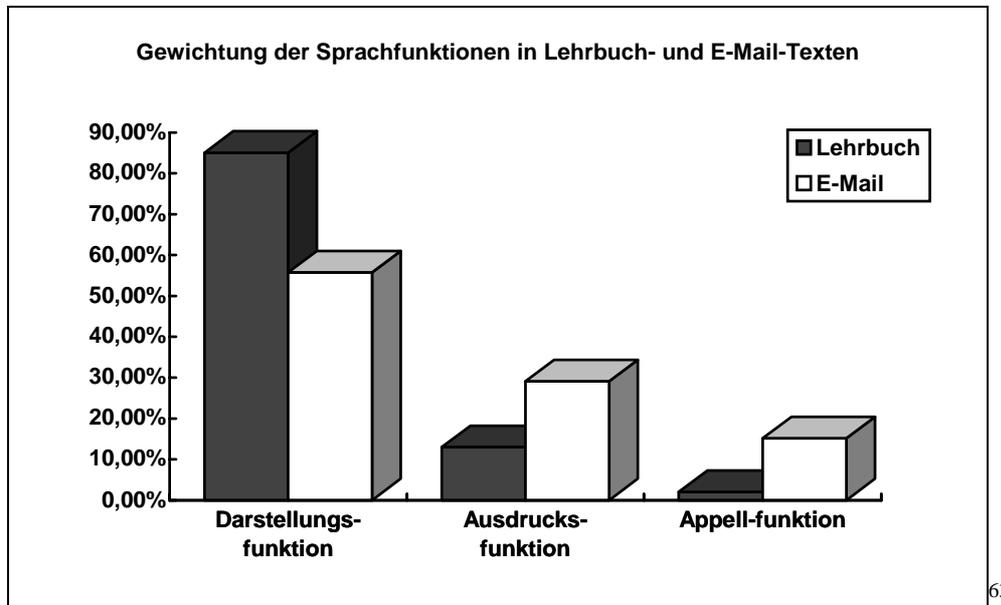


Abbildung 2: Gewichtung der Sprachfunktionen in Lehrbuch- und E-Mail-Texten

Daß die Darstellungsfunktion bei der Textsorte E-Mail als Korrespondenz einander unbekannter und unsichtbarer Gesprächspartner notwendig dominieren muß, leuchtet ein. Sporeas Untersuchung gibt dennoch einen deutlichen Hinweis darauf, in welchem geringem Maße Lehrmedien in der Regel sprachliche Kompetenzen trainieren, die dem tatsächlichen Kommunikationsverhalten entsprechen. Die *expressive Funktion* von Sprache spielt bei der mündlichen Äußerung über von den Gesprächspartnern *gemeinsam Erlebtes* (wie der Betrachtung eines Films) eine dominante Rolle. Das Ausdrucksbedürfnis kann mit einem relativ geringen Wortschatz und vor allem mit wenigen und einfachen grammatischen Strukturen in einer dem Sprachverhalten in der Muttersprache relativ adäquaten Form auch von Anfängern realisiert werden.

Einem Lernprozeß, der das Ausdrucksbedürfnis von Personen, die sprechen (lernen) wollen, in besonderem Maße berücksichtigt, eröffnen sich beiläufig ganz neue und weitreichende positive Übertragungsmöglichkeiten des Gelernten über die Situation im Klassenzimmer hinaus.⁶⁴ Gerade in der Erwachsenenbildung kommt diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zu. Eine authentische Kommunikation im Klassenzimmer reicht bei der in der Regel extensiven Beschäftigung (ein bis zwei Unterrichtseinheiten pro Woche) vielbelasteter Erwachsener als praktische Übung nicht aus. Wichtig ist, daß

⁶² Rautenhaus (1993), S. 42.

⁶³ Ebd.

⁶⁴ Der Übertragungsbegriff intendiert hier nicht den psychoanalytischen Terminus, sondern den der pädagogischen Psychologie: das experimentell vielfach nachgewiesene Phänomen, daß Lernprozesse wesentlich durch die Möglichkeit beeinflusst werden, das Gelernte auf unterschiedliche reale Situationen zu übertragen. Vgl. dazu exemplarisch die Darstellung von Léon (1977), S. 113ff.

Übungsmöglichkeiten genutzt werden, die keinerlei Organisation bedürfen und spontan anwendbar sind. Eine beiläufige und den Lernprozeß nahezu ständig begleitende Integration des Gelernten in das Alltagsbewußtsein wird möglich, wenn schon in den Anfangsstunden Strukturen der Meinungsäußerung über Personen geübt werden. „Die finde ich sympathisch.“ „Der sieht melancholisch aus.“ „Die finde ich attraktiv.“ „Ist der egoistisch!“ „Ist die arrogant!“ In vielen Unterrichtssituationen können Internationalismen genutzt werden, um in sehr kurzer Zeit einen differenzierten Wortschatz zur Verfügung zu stellen.⁶⁵ Da wir bei allen unseren sozialen Kontakten ständig emotional bewerten - auch, wenn uns das häufig nicht bewußt ist⁶⁶ - ergibt sich alltäglich die Gelegenheit, die gelernten Strukturen in einem inneren Monolog aktiv anzuwenden und das notwendige Vokabular zu aktivieren beziehungsweise zu erweitern. Wenn eine Fremdsprache außerhalb ihres Verbreitungsraumes gelernt wird, bildet die Übertragungsfähigkeit des Gelernten auf Alltagssituationen ein wesentliches Kriterium für die Angemessenheit von Lerninhalten und Übungen. Ein Dialog zum Thema: „Wie bestelle ich mir in der Zielsprache ein Essen“ wird mental in der Alltagswirklichkeit Lernender relativ selten anwendbar sein. Zudem führt er nicht über das im Unterricht gelernte Modell hinaus. Auch eine bewußte Benennung von Gegenständen entspricht nicht den alltäglichen Usancen und befähigt zudem nicht zur Kommunikation. Die Fähigkeit jedoch, Äußerungen über Eindrücke zu machen, die wir von Menschen haben, ist überall anwendbar und immer relevant. Wem die eigenen emotionalen Reaktionen bewußt sind, der wird soziale Kontakte gern als heimliche Übungsmöglichkeiten nutzen.

Wem sie bislang nicht bewußt waren, der wird einen Selbsterkenntnisprozeß durchlaufen.⁶⁷ Wer bislang die Wahrnehmung seiner Gegenüber vermieden hat, wird durch derartige Übungen dazu veranlaßt, genau hinzuschauen. Diesem letzten Typus ist zudem eine Struktur anzubieten, die ihm beliebige Äußerungen erlaubt, da er tatsächlich keine entschiedenen Vermutungen anstellen kann, solange sein Blick ungeschult ist und er keine verinnerlichte Schemata als Vergleichsmöglichkeiten besitzt.

Derart kann ein Sensibilisierungsprozeß vollzogen werden, der, wie Schratz es formuliert, Medien-Erfahrung als lustvoll empfundenes Ich-Erlebnis⁶⁸ gestaltet und eine Entwicklung in Gang setzen kann, die auf den permanenten Prozeß der Wahrnehmung des anderen als Voraussetzung für Kommunikation hinzielt. Unterricht kann „lebensrelevante Interaktionsprozesse“⁶⁹ initiieren, indem er Kommunikationsvoraussetzungen bewußt und damit verfügbar und ausbaufähig macht. Daß eine Sensibilisierung der Beobachtungsfähigkeit durch Übung möglich ist, belegt etwa die Studie von Dittman, Parloff und Boomer (1965).

„Sie konnten zeigen, daß professionelle Tänzer emotionalen Ausdruck besser aufgrund von Körperbewegungen beurteilen können, während klinische Psychologen genauere Beurteilungen abgeben, wenn sie den Gesichtsausdruck als Stimulus zur Verfügung haben.

⁶⁵ Ich habe für den deutsch-englischen Sprachraum ca. 200 derartige Vokabeln zusammengestellt, die lediglich der Charakterisierung von Personen beziehungsweise deren Handeln dienen.

⁶⁶ Vgl dazu im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung'.

⁶⁷ Derartige Erkenntnisprozesse konnten im empirischen Teil der Studie nachgewiesen werden.

⁶⁸ Vgl. Schratz (1986), v. a. S. 52.

⁶⁹ Ebd., S. 49.

Es ist daher anzunehmen, daß Beobachter durch geeignetes Training die nötige Sensitivität und Rezeptivität für die Beobachtung und Analyse verschiedenartiger nonverbaler Verhaltensweisen 'lernen' können.⁷⁰

Entsprechende Trainingsresultate mit Lehrern weisen die Studien von Jecker u.a. (1964, 1965) nach. Das erstaunliche Beispiel einer hochsensitiven Lernerin im Rahmen der vorliegenden empirischen Studie findet sich im 3. Kapitel 'Die Schauspieler'.

Die Vorbereitung der individuellen Übungsform anhand des filmischen Modells und die ständige Wiederaufnahme des Übungstyps in vielfältigen Varianten innerhalb des Unterrichts während und nach der Filmrezeption eröffnet unzählige Anschlußmöglichkeiten für weitere Aktivitäten, die das für jede Kommunikation so wesentliche Hör-Seh-Verstehen sensibilisieren.

Die Bandbreite möglicher Übungstypen vergrößert sich beim Einsatz geeigneten Filmmaterials. Der identitätsstützende Aspekt von Übungen kann eher berücksichtigt werden, aber auch die Ich-entgrenzende, weltbezogene Perspektive trägt zur Ich-Stärkung bei.

Die Funktion des Filmes als Sprechanaß ist dem Hör- oder Lesetext daher zumindest auf Anfängerniveau deutlich überlegen.

Auf den Unterschied zwischen Film und Buch und den Möglichkeiten, die sich daraus ergeben, verweist eingehend Inge-Christine Schwerdtfeger:

„Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet. Filme und Druckmedien ergänzen sich wie zwei Hälften einer Kugel. Was für den fremdsprachlichen Lernprozeß mit dem einen erreicht werden kann, kann mit dem anderen nicht erzielt werden und umgekehrt.“⁷¹

Allerdings kommt es wiederum auf die Gestaltung des Filmmaterials an. Audiovisuelle Medien können die Tendenz, Lebenserfahrung auszugrenzen, verstärken, sie können aber auch Lebenserfahrung verfügbar machen. Das Kapitel II.III. konkretisiert nach der Sammlung und Erläuterung der Präliminaria die Form konstruktiver Unterrichtsmedien.

1.2.1.2 Landeskundliche Information im Film

Außerhalb des Landes der Zielsprache ist es problematisch, komplexe landeskundliche Informationen in den Anfängerunterricht zu integrieren, ohne daß die Muttersprache an Dominanz gewinne.⁷² Das Dilemma, daß Landeskunde und Spracherwerb zwei Funktionen sind, die im Anfängerunterricht gewöhnlich miteinander konkurrieren, kann durch den Einsatz von Filmmaterial aufgelöst werden, indem die filmische Bildsemiotik soweit wie möglich den Informationsteil abdeckt, der durch die Sprache noch nicht - und wenn, dann nicht in angemessener Form - transportiert werden kann. Wir bedienen uns damit lediglich der medienspezifischen Eigenart, durch das Bild mehr auszudrücken

⁷⁰ Scherer (1974), S. 100.

⁷¹ Schwerdtfeger (1989), S. 11f. Anregungen zu entsprechenden Übungstypen liefert Schwerdtfeger in ihrem Band selbst.

⁷² Zu dieser gemeinhin bekannten Problematik vgl. etwa Weimann/Hosch (1991; 1993); Thimme (1995).

als durch das Wort.⁷³ Auf diese Weise wird Film im Anfängerunterricht zum primären landeskundlichen Lerntext. Für die Auswahl filmischer Texte als landeskundliche Lerntexte gelten dieselben Auswahlkriterien, die für geschriebene Texte entwickelt wurden:

„In jedem Fall sind Texte erforderlich, die die innergesellschaftlichen Erfahrung möglichst explizit darstellen und nicht nur implizit voraussetzen. Aus solchen Texten werden in dem Maße landeskundliche Lerntexte, wie sie die fremde Erfahrung durch *Personalisierung* oder *Generalisierung* (Hervorhebungen d. Vf.) zu ihrem Gegenstand machen. Personalisierende Texte, die sowohl personenbezogener als auch literarischer Kommunikation entstammen können, machen individuelle Erfahrungen sinnlich nachvollziehbar und ordnen sie ansatzweise in kollektive Erfahrung ein. Dazu gehören insbesondere Interviews, autobiographische Texte und solche literarischen Texte, die sich auf konkrete historische Bedingungen beziehen. Unter den generalisierenden Texten haben sich Presstexte eher als fachsprachliche sozialwissenschaftliche Texte bewährt, weil sie Ereignisse und Vorgänge ins öffentliche Alltagsbewußtsein heben und damit zu gesellschaftlichen Themen machen.“⁷⁴

Auf der Grundlage dieser sehr groben Orientierung werden im Kapitel zur Bildvermittlung die spezifischen Bedingungen für einen sinnvollen filmischen Text im Anfängerunterricht theoretisch reflektiert. Eine Konkretisierung erfahren diese Überlegungen bei der Kriterienentwicklung zur Gestaltung von Sprachlehrfilmen für den Anfängerunterricht, vor allem in den Begründungen der Genrewahl.

1.2.1.3 Zur Motivationsfunktion von Film

Variantenreichtum vermag Motivation grundsätzlich positiv zu stimulieren. Video erweist sich dabei jedoch als leistungsfähiger als andere Unterrichtsmedien, die hinsichtlich Kosten und Aufwand vorteilhafter sind.

Empirische Studien belegen, daß die Präferenz der Lernenden für das Medium Video zumindest dann sehr signifikant ausgeprägt ist, wenn *systematisch authentische Filme* beziehungsweise Sequenzen gezeigt werden.⁷⁵ Ihr günstiger Einfluß auf die Motivation der Lernenden ist damit eindeutig belegt.

Das wichtigste Argument liegt freilich darin, daß kein anderes Medium (die Lehrerpersönlichkeit ist hier nicht inbegriffen) im Anfängerunterricht geeignet ist, die lebensweltliche Erfahrung Erwachsener in angemessener Form zu integrieren, d.h. einen identitätsstützenden Unterricht zu erleichtern, der die Lebenssituation und die didaktische Situation als eine Einheit begreift.⁷⁶ Von besonderer Bedeutung ist der Aspekt der *sozialen Identität*. Unter sozialer Identität wird der Teil des Selbstkonzepts eines Individuums verstanden, der aus dem Wissen über seine Zugehörigkeit zu einer sozialen

⁷³ Konkrete Überlegungen zur landeskundlichen Perspektive von Filmen im Anfängerunterricht finden sich im Abschnitt 'Zur Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität'.

⁷⁴ Buttjes (1989), S. 118.

⁷⁵ Dieses eindeutige Resultat des Saarbrückener Forschungsprojektes bezieht sich jedoch nicht auf die Motivationswirkung beim Einsatz von didaktischen Filmen des Schulfernsehens. Gemäß den vorliegenden Resultaten ist der motivierende Effekt vorhandenen didaktischen Materials als gering einzustufen. Vgl. Buße/Deichsel/Dethloff (1984), S. 13ff.

⁷⁶ Zu den Themenkomplexen „Subjektivität, Identität, Erfahrung“ vgl. v. a. Geißler/Kade (1982); Schratz (1986); Siebert (1983), S. 35; Butzkamm (1989).

Gruppe (oder Gruppen) erwächst, verbunden mit dem Wert oder der emotionalen Bedeutung, die dieser Gruppenmitgliedschaft beigemessen wird.⁷⁷ Das Ignorieren bestimmter sozialer Wirklichkeiten demontiert die Identität entsprechender Gruppenmitglieder. Ihre - wertfreie - Repräsentation und Integration dagegen stützt sie.⁷⁸

Den Zusammenhang von Motivation und einem filmischen Stimulus, der identitätsstützend wirkt, belegen die Ergebnisse der Wirkungsanalyse des im Rahmen dieser Studie erstellten Modellfilms.⁷⁹

Das zentrale Thema der Motivation wurde hier nur angerissen. Intensiver betrachtet wird der Aspekt unter den Punkten 1. und 2. der 'Spezifikationen'. Selbstverständlich ist die Motivationsfunktion in jeder Betrachtungsfacette von Bedeutung. Das folgende Plädoyer richtet den Blick auf die spezifischen Interessen von Anfängern.

1.2.1.4 Ein Plädoyer für den Einsatz von Video im Anfängerunterricht

Die Produktion guter Videomaterialien ist sehr kostspielig. Im Anfängerunterricht ist es in der Regel wenig sinnvoll, auf authentisches Material zurückzugreifen, da dieses in Lexikon, Grammatik und Sprechgeschwindigkeit den Kompetenzen von Anfängern nicht entspricht.⁸⁰ Die Aufgaben, die sich damit stellen lassen, nutzen entweder nicht sinnvoll die Vorteile eines signifikanten Inhalts⁸¹, oder sie frustrieren durch Überforderung. Beide Typen sind wenig motivierend. In jedem Falle zeigt ein authentischer Film, der keine Rücksicht auf das Anfängervokabular nimmt, eher, wie entfernt der Lerner von seinem Ziel ist, als daß er Lernerfolge bewußt macht. Daher sind didaktische Filme erforderlich.

Bedenkt man, wie viele Versuche, über außeruniversitäre Einrichtungen der Erwachsenenbildung eine Fremdsprache zu erlernen, im Anfängerniveau verharren beziehungsweise abgebrochen werden⁸², sollte die Chance nicht vertan werden, gründliche Infor-

⁷⁷ Vgl. Mummendey (1985), S. 199.

⁷⁸ Zur Identitätsstützung im Unterricht vgl. z. B. Geißler/Kade (1982) Schratz (1986). Vgl. dazu auch die Beschreibung des Anomie-Zusammenhangs im Abschnitt 'Bildorientierung'.

⁷⁹ Vgl. v. a. die Ergebnisse der Experteninterviews und der schriftlichen Befragung. Dort wird die Relevanz von Identifikationschancen deutlich.

⁸⁰ Vgl. die Ergebnisse des Saarbrückener Projektes: „Medieneffekte artikulieren sich unter anderem in dem Sinne, daß der Einstieg in einen semantischen Rahmen nach länger andauerndem audiovisuellen Unterricht mit zunehmend schwierigen Texten am effizientesten ist. Die beschriebenen Schwierigkeitskriterien (v. a. Sprechgeschwindigkeit und lexikalische Textschwierigkeit, Anm. d. Vf.) sind sowohl bei der Konstruktion von Unterrichtsmaterialien als auch bei der Selektion von TV-Texten Grundlage der Progressionsgestaltung. Besonders beim Eröffnen eines semantischen Rahmens treten prinzipielle Probleme bei der Selektion authentischer TV-Texte mit nach den explizierten Kriterien niedrigem Schwierigkeitsniveau auf. Da authentische Texte nur selten diesen Einstiegskriterien genügen, ist in dieser Progressionsphase die Konstruktion von Texten in Betracht zu ziehen. Eine weitere Progressionsdimension liegt also in der Dichotomie fabrizierter vs. authentischer Text.“ Batz/Ohler (1984), S. 125.

⁸¹ Beispielsweise Aufgaben wie die, aus einem authentischen audiovisuellen Text bekannte Wörter herauszuhören, ohne den Kontext zu beachten.

⁸² Die Dimensionen des Teilnehmerschwunds belegt ein Blick in ein beliebiges Volkshochschulprogramm, dessen Angebot sich am Bedarf orientiert. Ein Beispiel für eine Stadt mittlerer Größe liefert die Volkshochschule Velbert. Für die Sprachen Englisch und Spanisch werden dort im Semesterplan 1996 parallel je sechs Einstiegskurse angeboten. Lediglich drei Parallelkurse bereiten nach vier Lernjahren auf das VHS-Zertifikat Englisch vor, ein einziger auf das Zertifikat Spanisch. Bei einer Randsprache wie Italienisch werden drei Einstiegskurse und ein Zertifikatskurs angeboten. Bei weiteren Randsprachen

mationen über Land und Leute, die mit der Fremdkultur vertraut machen, schon in den ersten dreißig Unterrichtseinheiten auf eine Weise zu vermitteln, die den Spracherwerb integriert und unterstützt.

Wenn es das Ziel von Sprachunterricht ist, eine möglichst intensive Kommunikation möglichst vieler Menschen unterschiedlicher Kulturen über das Medium Sprache zu fördern, kann das nur erreicht werden, wenn Lernende zu einer derartigen Kommunikation, zum Kennen- und Liebenlernen prädisponiert sind.

Diese Voraussetzung wird häufig als *Akkulturation* bezeichnet. Ankerstein formuliert den bilateralen Effekt des Spracherwerbs, der im Erkennen des Fremden auch das Erkennen des Eigenen bewirkt und damit die Lerneridentität stützt: „Es geht darum, im aktiven Umgang mit der Sprache Verständnis für eine andere Lebenswelt zu vermitteln, um gleichzeitig auch die eigene Sprach- und Lebenswelt besser zu verstehen.“⁸³ Es ist wichtig, eingeführt zu werden „in das soziokulturelle Umfeld, in dem und aus dem heraus die für uns fremde Sprache generiert wird.“

Diese Einführung sollte, wie jede Einführung, am Anfang stehen. Erstaunlicherweise macht Ankerstein jedoch einen Rückzieher, wenn er konstatiert: „Die Anfangssituation der Fremdsprachenerlernung verbietet sich eigentlich für das Fernsehen.“⁸⁴

Diese Einschränkung läßt sich m. E. nur vor dem Hintergrund der Entstehungszeit der Äußerung in den siebziger Jahren verstehen. Wenn mit Fernsehen das Fernsehprogramm gemeint ist, stimme ich der Ansicht zu. „Ab einer bestimmten Kommunikationsebene“, so der Autor weiter, „kann das Fernsehen dann alle Register seiner Möglichkeiten ziehen und die fremdsprachliche Welt ins Klassenzimmer zaubern, so daß sie bald vertraute Umwelt wird.“⁸⁵

Just dieser Zauber, der das Entfernte ganz näherückt, sollte gerade Anfängern als Kompensation ihrer sprachlichen Ohnmacht in der Fremdsprache nicht vorenthalten werden.⁸⁶

1.2.1.5 Spezifikationen

Die grundsätzlichen Funktionen von Film im Fremdsprachenunterricht sind hinreichend bekannt.⁸⁷ Sie geben in ihrer Allgemeinheit jedoch wenig Aufschluß darüber, welche Filme als unterrichtstauglich zu bewerten sind und welche nicht.

Die folgenden 10 Punkte spezifizieren den Nutzen von Unterrichtsvideos:

1. Der Videofilm kann profunde Erfolgserlebnisse schon im Anfängerunterricht vermitteln, indem realistische Kommunikationssituationen besser verstanden werden, wenn sie durch die visuelle Beschreibung des situativen Kontextes (Mimik, Gestik, Requisiten, Environment etc.) unterstützt werden, als in einer rein auditiven Präsentation.
2. Er macht sich unter dem Aspekt der Motivierung und der Identitätsstützung die nicht nur in der Freizeit ausgeprägte Präferenz des meistrezipierten, vertrautesten

werden in der Regel lediglich die ersten zwei Lernjahre aufgeführt. Der Teilnehmerschwund wird, vor allem in der Korrelation von Bildungsweg und Absprungrate, statistisch nicht erfaßt.

⁸³ Ankerstein (1972), S. 22.

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd., S. 23.

⁸⁶ Zum Erlebnis von Nähe durch Film vgl. v. a. die Ergebnisse der Gruppendiskussionen und der Experteninterviews der vorliegenden Studie.

⁸⁷ Vgl. Raabe (1986), S. 115.

- Mediums zunutze. Die positive Assoziation zum vertrauten Medium kann die möglicherweise negative Assoziation zu neuen Lernanforderungen überlagern.⁸⁸
3. Als Serie konzipiert, funktionalisiert er die Neugier, die Lust auf die Fortsetzung. Durch den Serienreiz kann er die Regelmäßigkeit der Unterrichtsteilnahme positiv beeinflussen.
 4. Durch eine möglichst intensive kollektive Rezeptionserfahrung kann die Gruppenbindung erhöht werden. Diese verlängert bekanntlich die Lernerbeteiligung bei extensiven Kursen.
 5. Er kann mittels seiner Bildsprache auch solche Zuschauer mit komplexen Sinnzusammenhängen konfrontieren, die weniger in der Lage sind, sehr differenzierte sprachliche Äußerungen zu verarbeiten und zu produzieren. Das ist bekanntlich die Mehrheit der Menschen, bezeichnenderweise die Minderheit erwachsener Lernender.
 6. Eine geschickte Kombination aus Wort und Bild vermag im allgemeinen eher kognitive Markierungen zu setzen, die eine langfristige Speicherung fördern, als lediglich akustische Signale.
 7. Der Film kann - der Redundanztheorie folgend - intensivierende Wirkung haben, wenn er in die Systematik des Lehrwerks integriert wird.
 8. Er vermittelt als einziges Medium die an die gesprochene Sprache gekoppelte Lebenswirklichkeit im Ausland authentisch beziehungsweise Authentizität suggerierend.
 9. Das suggestive Potential des Films läßt sich zu emotionalen Konditionierungen einsetzen.
 10. Als ganzheitliches, die unterschiedlichen Hirnfunktionen aktivierendes Medium kann der Film über eine spezifische Form der Bildvermittlung mit dazu beitragen, nicht allein einen horizontalen interkulturellen Dialog zu fördern, sondern auch einen vertikalen. Unter einem vertikalen Dialog wird hier der Dialog zwischen unterschiedlichen sozialen Feldern innerhalb einer (kulturellen) Region, eines 'sozialen Raums' verstanden. Interkulturell wird dieser Dialog genannt, weil auch innerhalb einer Sprachgemeinschaft von unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden kann.⁸⁹

1.2.1.6 Kommentar

Die Bandbreite der filmischen Didaktisierungsmöglichkeiten ist enorm. Der allgemeine Hinweis auf die Tauglichkeit von Film als Hörtraining, Sprech- und Schreibanlaß soll daher hier nicht weiter vertieft werden.

Kommentierungsbedürftig sind dagegen die vielfältigen Wirkungsebenen des Films.

⁸⁸ Allport (1973) nannte diesen Effekt „Halo-Effekt“. Das lateinische 'halos' bezeichnet den Hof um Sonne oder Mond. Die metaphorische Verwendung Allports verbildlicht das lernfördernde Potential eines mit positiven Affekten verbundenen Mediums (hier: Freizeit, Entspannung, Unterhaltung), unangenehme Begleiterscheinungen quasi 'überstrahlen' zu können.

⁸⁹ In der interkulturellen Theoriebildung und Praxis wird der Aspekt der 'Interkulturalität' innerhalb einer Sprachgemeinschaft meist nicht berücksichtigt. Vgl. Bourdieu (1982;1985); Schulze (1992); Bachmann u.a. (1996.) Innerhalb einer Region unterscheidet sich unter Umständen eine 'proletarische' Kultur von einer 'bildungsbürgerlichen' erheblich stärker als einander entsprechende soziale Milieus im transnationalen Vergleich. Bleibt die vertikale Interkulturalität unberücksichtigt, begibt sich der Ansatz der Chance, einen grundsätzlichen kommunikationstheoretischen Beitrag zu leisten. Im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung', Abschnitt 'Die Qualität des Verständnisses', wird auf die Position des Rezipienten, dessen Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit beim interkulturellen Verstehen aktiv geschult werden, näher eingegangen.

1.2.1.6.1 Ad 1. Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht

Die besondere motivationale Leistung des Films liegt darin, schon im Anfängerstadium eine Kombination unterschiedlicher motivationspsychologischer Ansätze realisieren zu können, die mit anderen Medien nicht geleistet werden kann.

Zu Recht fordert Gisela Hermann die Integration zweier motivationspsychologischer Positionen, die sich mit der sprachdidaktischen Problemstellung befassen.⁹⁰

Einerseits handelt es sich dabei um den Ansatz Gardners und Lamberts (1972), die den Erfolg beim Fremdsprachenlernen nach Resultaten der empirischen Einstellungsforschung in einen wesentlichen Zusammenhang mit der Aufgeschlossenheit des Lernalern gegenüber fremden ethnolinguistischen Gruppen bringen.

Dabei ist eine *integrative Motivation*, die ein affektives Verhältnis zur Zielkultur beschreibt, einer instrumental-zweckrationalistischen überlegen. Gleichwohl schließen sich beide Motivationstypen nicht aus und sind geeignet, einander zu bestärken.

Andererseits beruft sich Hermann auf jüngere empirische Studien, die das Ergebnis Lamberts und Gardners zumindest in seinem monokausalistischen Anspruch widerlegen. Als entscheidend für die motivationale Grundhaltung des Lernalern wurde in den Studien Burstalls (1974) und Savignons (1972) der *persönliche Lernerfolg* erkannt. „In the language learning context, nothing succeeds like success.“⁹¹

Hermann versucht deutlich zu machen, wie absurd das Konkurrenzgebaren der beiden Lager sich auswirkt und weist anhand von Widersprüchlichkeiten in den Testergebnissen nach, daß eine eindimensionale Beschreibung motivationaler Strukturen der realen Situation nicht gerecht wird. Erst ein Zusammenspiel sämtlicher motivationspsychologischer Variablen vermag den Unterrichtsverlauf mit möglichst hoher Effizienz positiv zu beeinflussen.

Erst in der *Kombination* aus *affektiver Selbstbezogenheit*, die im persönlichen Lernerfolg Befriedigung findet, und entsprechender *Weltbezogenheit* wird ein identitätsstützender Unterricht möglich.

Der Aspekt der Weltbezogenheit, den der Ansatz Gardners und Lamberts betont, besitzt zudem bei Erwachsenen aufgrund ihres Entwicklungsstadiums eine höhere Relevanz als bei Heranwachsenden, mit denen die Tests durchgeführt wurden. Trotzdem unterliegen auch sie gerade als Anfänger dem *Frustrationseffekt*, sich in relevanten und authentischen Situationen verbal in der Zielsprache nicht ausdrücken zu können. Die Folgen solcher Mißerfolgserlebnisse können äußerst negativ sein, wie die Burstall-Studie zeigt und Wasna in den 70er Jahren untermauert.⁹² Die Lernmotivation sinkt rapide ab. Die Ergebnisse des Saarbrückener Projektes, das im zweiten Kapitel ausführlich beschrieben wird, bestätigen diesen Kausalzusammenhang in bezug auf den Anfängerunterricht.

Der Film kann das Dilemma lösen, indem er den integrativen Wunsch nach affektiver Erfahrung der Zielkultur ohne die distanzierende Vermittlung durch die Muttersprache einlöst und gleichzeitig ein linguistisches Erfolgserlebnis dadurch vermittelt, daß der Lernende den Eindruck hat, einer authentischen wie inhaltlich relevanten Kommunika-

⁹⁰ Hermann (1983), S. 72ff.

⁹¹ Burstall u. a. (1974), S. 244.

⁹² Vgl. Wasna (1972), S. 23ff.

tionssituation in der Zielsprache beizuwohnen und sie mit den erworbenen sprachlichen Mitteln voll zu verstehen.⁹³ Der didaktische Rahmen, in den ein derartiger Filmeinsatz gebettet wird, kann wiederum vollkommen auf die kommunikative Kompetenz der Lernenden abgestimmt werden.

Natürlich ist die filmische Erfahrung ein Surrogat. Auf solche Surrogate ist die Didaktik mit ihren vorgegebenen Rahmenbedingungen in Zeit und Raum angewiesen. Und im Anfängerunterricht ist dieses Surrogat offenbar der Realität zunächst vorzuziehen, um die beschriebenen Mißerfolgserlebnisse zu vermeiden.

Der Filmeinsatz erweist sich besonders bei den gewöhnlichen Unterrichtsbedingungen erwachsener Lernender als ein hilfreiches Instrument, die Motivation zu wahren. Denn die Unterrichtsbedingungen zumeist berufstätiger Erwachsener mit familiären Verpflichtungen erlauben in der Regel nur einen extensiven Spracherwerbsprozeß. Die durch die begrenzte Lernzeit häufig mangelnde Lernintensität kann sich sowohl aufgrund geringer Fortschritte als auch aufgrund einer geringen affektiven Anteilnahme entmutigend auf erwachsene Lernende auswirken. Eine effiziente Nutzung der Potentiale des Mediums Film kann gerade die häufig ungünstigen Lernbedingungen einer erwachsenen Zielgruppe kompensieren.

1.2.1.6.2 Ad 2. Nutzung des beliebtesten Mediums

Das Argument entwickelt sich nicht aus einem komplexeren Erklärungszusammenhang, so daß sich weitere Erläuterungen erübrigen.

1.2.1.6.3 Ad 3. Serienreiz

Der Serieneffekt im Unterhaltungsfilm kann für sprachdidaktische Zwecke genutzt werden. Wie er hergestellt wird und wirkt, ist im zweiten Teil unter dem Kapitel 'Die Serienerzählung' beschrieben. Belege für die Übertragbarkeit des Effekts auf die didaktische Situation liefert der empirische Untersuchungsteil.

Teilweise führte der Serieneinsatz eindeutig zu einer regelmäßigeren Unterrichtsteilnahme. Entsprechende Hinweise erkannten die meisten Experten.

Bei Lernerbefragungen beantworteten 97% der Testpersonen die Frage, ob sie die Serie in Zukunft vermissen werden, positiv.⁹⁴

1.2.1.6.4 Ad 4. Mögliche Erhöhung der Gruppenbindung durch intensive Rezeptionserfahrungen

⁹³Diese meinen eigenen Erfahrungen entsprechenden Lerner-Desiderate werden in der empirischen Savignon-Studie (1972) über kommunikative Kompetenz artikuliert. Hermann (1983) setzt sich kritisch mit der zu einseitige Konsequenzen ziehenden Studie auseinander. S. 69.

⁹⁴ Vgl. die Ergebnisse der schriftlichen Befragung innerhalb der Wirkungsanalyse der vorliegenden Studie.

Erfahrungen mit dem Modellfilm weisen diesen Effekt nach. Expert/innen berichteten von einem deutlichen Anstieg der durchschnittlichen Teilnehmerzahl während des Unterrichtsblocks mit der Modellserie. Die Dimension der Wirkung kann noch nicht genau eingeschätzt werden, da der Modellfilm für eine Überprüfung zu wenig Folgen besitzt. Die Expert/innen hielten diesen Effekt nach den Erfahrungen mit den ersten Folgen bei einer Serienverlängerung jedoch ausnahmslos für wahrscheinlich.

1.2.1.6.5 Ad 5. Bildorientierung

Alle Sprachlerner/innen teilen im Anfängerstadium ein Schicksal. Barkowski/Harnisch/Kumm beschreiben die Situation folgendermaßen:

„Die Sprachlernsituation ist - besonders für den erwachsenen Lerner - durch eine spezifische Einschränkung seiner Persönlichkeit charakterisiert. Der in seiner Muttersprache voll ausdrucksfähige Lerner wird in eine quasi kindliche Lernsituation versetzt, in der er nur sehr eingeschränkt mitteilungsfähig ist. Diese Reduktion wird in der Regel als belastend empfunden, besonders weil die Einschränkung der sprachlichen Mittel oft eine totale Banalisierung der Inhalte mit sich bringt: dies ist in Lehrbuchtexten und anderen Unterrichtsmaterialien häufig der Fall und ist nicht immer vermeidbar.“⁹⁵

Als einen Ausweg aus dieser persönlichkeitsreduzierenden Situation betrachten die Autoren künstlerisch-visuelle Ausdrucksformen:

„Ein wesentliches Mittel zur Aufhebung dieser Einschränkung und damit zur Entlastung der Sprachlernsituation ist die künstlerisch-visuelle Gestaltung des Unterrichtsmaterials. (Es müsse) die Fähigkeiten und Erfahrungen des Lerners ansprechen, die der inhaltlich reduzierte Text nicht ansprechen kann: seine Kenntnis sozialer und psychischer Zusammenhänge, seine Assoziationsfähigkeit, sein Wissen um Widersprüche zwischen Sprache und Wirklichkeit, sein politisches Bewußtsein.“⁹⁶

Der Film ist das prädestinierte Medium, die beschriebene Infantilisierung aufzuheben. Doch es geht nicht allein um die Kompensierung fehlender verbaler Handlungs- und Ausdrucksmittel, sondern es geht auch darum, die oft absolute Dominanz verbaler Kommunikation im Sprachunterricht zu relativieren.

Die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildungspolitik und der Lehrmedien bezeugt allen gegenläufigen Anstrengungen⁹⁷ zum Trotz nach wie vor eine starke Vorherrschaft bürgerlicher Bildungskategorien mit deutlich distinguierendem Charakter. Diese bürgerlichen Bildungskategorien basieren auf einer *verbalen* Mitteilungskompetenz, die, wie gezeigt wurde, durch eine Vorherrschaft der Darstellungsfunktion von Sprache gekennzeichnet ist. Sie sind im eigentlichen Sinne

⁹⁵ Barkowski/Harnisch/Kumm (1986), S. 189.

⁹⁶ Ebd.

⁹⁷ Ich erinnere beispielsweise an das vehemente Engagement Piephos (1973) für einen „emanzipatorischen“ Unterricht. „Wesentlich ist, daß die sprachlichen Mittel nicht nach den Normen einer gehobenen Gesellschaftsschicht (...) ausgewählt werden.“ S. 76. Von der Lehrperson wird hier freilich die Beherrschung unterschiedlicher Soziolekte verlangt. Darin liegt m. E. die Schwierigkeit.

logozentrisch. Es herrscht, wer Herrschaft über das Wort hat. Nur diesem wird ermöglicht, eine Fremdsprache zu erlernen. Dem Praktiker fallen vier Phänomene ins Auge:

- In den Volkshochschulen als dominierenden außeruniversitären Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Deutschland ist der Akademikeranteil in den Sprachkursen im Verhältnis zum gesellschaftlichen Schnitt erfahrungsgemäß deutlich überrepräsentiert. Arbeiter/innen sind erheblich unterrepräsentiert.

- Die Heterogenität der Kurse entwickelt sich häufig als Selektionskampf, der zuungunsten der Lernschwächeren mit geringer Vorbildung entschieden wird.⁹⁸

- Selektierten Zielgruppen gegenüber, die (etwa als Spätaussiedler) in den Genuß öffentlicher Förderungsmaßnahmen kommen und häufig über eine eher geringe Schulbildung verfügen, erweisen sich die herkömmlichen Lehrmedien als nicht adäquat.

- Im Ausland haben die zahlenmäßig stärksten Bevölkerungsgruppen meist keinen Zugang zur Erwachsenenbildung.⁹⁹

Ihre Lebenswelten sind entsprechend in den Lehrmedien nicht oder lediglich marginal mit Alibifunktion repräsentiert. Eine bürgerliche Bildungskarriere ist die Voraussetzung dafür, die Angebote der Erwachsenenbildung wahrnehmen zu können. Wenn in Einzelfällen Lernende aus unteren Schichten Zugang zur Erwachsenenbildung erhalten und die Anforderungen erfüllen, müssen sie sich in einen Prozeß anomischer Entfremdung¹⁰⁰ begeben, um sich in den ideologischen Kontext der Lehrmedien zu integrieren.¹⁰¹ Auf den Anomie-Begriff, der aus der Suizidforschung Emile Durkheims entnommen ist, verweist Gisela Hermann: Gardner und Lambert (1972) haben den Anomie-Test, der 1951 von Srole entwickelt wurde, auf die Situation von Immigranten und zweisprachigen Personen bezogen, die zwischen zwei Kulturen stehen:

„Dies könne Gefühle der Entfremdung und persönliche Desorganisation besonders dann erzeugen, wenn der Spracherwerb das Kennenlernen einer attraktiveren Lebensweise ermögliche und sich bei einer integrativen Orientierung hierzu elementare Unzufriedenheit mit der eigenen ethnischen Gemeinschaft entwickle.“¹⁰²

Eine Konfrontation unterschiedlicher Kulturen - das berücksichtigt der Ansatz nicht - stellt auch das Aufeinandertreffen unterschiedlicher sozialer Schichten dar. Über die höhere oder geringere Attraktivität einer Schicht läßt sich objektiv nicht urteilen. Eine starke Identitätsverunsicherung findet jedoch statt, wenn ohnehin sozial nicht bestätigte Lernende ihren eigenen lebensweltlichen Kontext im Gegensatz zum herrschenden nicht repräsentiert sehen.¹⁰³ Der enge Zusammenhang zwischen Anomie und Suizid

⁹⁸ Zum Teilnehmerschwund vgl. Schroeder (1976).

⁹⁹ In extremer Form außerhalb Europas. Ausnahmen stellen wenige Musterländer dar.

¹⁰⁰ Zu sozialer Identität, (Verlust von) Gruppenbindung und Suizid vgl. Thomas (1992), S. 54ff, Schulze (1986), S. 28ff.

¹⁰¹ Am Beispiel der exemplarischen Analyse des Fernsehsprachkurses *Alles Gute* wird dieser Ideologiezusammenhang unter Punkt 10 nachgewiesen.

¹⁰² Hermann (1983), S. 59.

¹⁰³ Die 'In-group-' und Out-group-'Untersuchungen innerhalb des *Social-Identity Approach* in der Sozialpsychologie belegen das Ausmaß der Verunsicherung vor allem bei Personen ohne ein hohes Selbstwertgefühl. Die Herausstellung eines überlegenen 'Habitus' (Bourdieu) demontiert die 'soziale' Identität

wurde seit Durkheim vielfach nachgewiesen. Die Anomie-Erfahrung erweist sich daher als eine höchst relevante, der mit entsprechender Aufmerksamkeit Rechnung getragen werden muß.

*Die Bedeutung der sozialen Einseitigkeit von Lehrwerken kann nicht hoch genug eingeschätzt werden.*¹⁰⁴

Der Einsatz geeigneten Videomaterials leistet einen Beitrag dazu, bislang vom Sprachunterricht direkt oder indirekt ausgeschlossene Gruppen zu integrieren beziehungsweise eine Basis dafür zu schaffen, daß diese Integration einmal potentiell realisierbar sein wird. Die Dominanz der Bildsprache ermöglicht auch solchen Personen, sich mit komplexen und für den erwachsenen Menschen signifikanten Inhalten auseinanderzusetzen, für die Sprache grundsätzlich nicht die Dominanz als Ausdrucksmedium besitzt, die sie - vermutlich in allen Gesellschaften, in denen es eine solche Schicht überhaupt gibt - im bürgerlichen Kontext einnimmt. Eine wenig komplexe sprachliche Ausdrucksfähigkeit läßt nicht in einem einfachen Analogschluß auf eine wenig komplexe intellektuelle Leistungsfähigkeit schließen. Das symbolische System 'Film' ist in der Lage „verdeckte Erfahrungsgehalte“¹⁰⁵ zu entfalten, die in der Fremdsprache (noch) nicht ausgedrückt werden können, oft aber auch in der Muttersprache nicht explizit werden.¹⁰⁶ Diese 'verdeckten Erfahrungsgehalte' können das verbindende Glied zwischen unterschiedlichen Gruppen sein.

Erwachsene Lernende, die eine Form fremdsprachlicher Kompetenz erwerben möchten, die sich nicht mit den Zielen bürgerlicher Bildungsvorstellungen deckt, werden von einem Bildungsangebot, das die Behandlung *lebensrelevanter Themen* nicht von Anfang an integriert, nicht erreicht. Lernpsychologischen Blockaden, die sich nach Negt häufig bei erwachsenen Lernenden in Arbeiterbildungskursen einstellen, wenn 'formale' und 'öffentliche' Sprache unvermittelt aufeinanderprallen¹⁰⁷, wirken auch in Sprachkursen, wenn „gerade die für das *Individuum* entscheidenden Erfahrungen gesellschaftlicher und individueller Konflikte“¹⁰⁸ ausgeklammert werden.

Gewiß ist es erfreulich, nach einem halben Lernjahr formvollendet ein Menü bestellen zu können, beim Einkauf auf den zeigenden Finger zu verzichten, Geld umtauschen oder übers Wetter parlieren zu können.¹⁰⁹ Die Aussicht auf Gespräche, in denen

derer, die nicht 'dazugehören'. Aus der sozialen Identität, das heißt aus der Gruppenzugehörigkeit und der Bewertung dieser Gruppe, leiten Menschen einen Teil ihrer Selbsteinschätzung ab. Die Bewertung der Gruppe ergibt sich aus der Position dieser Gruppe im Vergleich zu relevanten anderen Gruppen. Menschen wollen eine positive Selbsteinschätzung erhalten oder herstellen. Gruppenhierarchisierungen - zum Beispiel durch das Repräsentieren einzelner Gruppen und das Ignorieren anderer - führen zu Abgrenzungsbedürfnissen. (Die experimentelle Grundlage des von Tajfel und Turner (1979) begründeten *Social Identity Approach* wird bei Wagner/Zick (1993) dargestellt.) Der Sprachlerner, der seine Gruppe im Gegensatz zu anderen im Unterricht nicht repräsentiert sieht, hat kaum eine Chance, erfolgreich zu lernen. Psychische Blockaden sind vorprogrammiert.

¹⁰⁴ Cropley (1983), S. 21f, faßt die Situation der Erwachsenenbildung ähnlich zusammen: Die grundsätzliche Lernfähigkeit des Erwachsenen und die vielfältig genutzte Lernbereitschaft führt dennoch nicht zu einer vermehrten Teilnahme an Erwachsenenbildungsveranstaltungen. Dies mag darin begründet sein, daß die organisierte Erwachsenenbildung zu wenig teilnehmer- und zielgruppenorientiert arbeitet und somit die Erwartungen potentieller Teilnehmer nicht erfüllen kann.

¹⁰⁵ Negt (1971), S. 80.

¹⁰⁶ Siehe ebd.

¹⁰⁷ Vgl. ebd., S. 81f.

¹⁰⁸ Ebd., S. 80.

¹⁰⁹ Die Themen stammen aus den ersten Lektionen des Italienisch-Lehrwerkes *Buon giorno* und sind repräsentativ für die gegenwärtige Lehrbuchgeneration. Ein interessanter Kontrapunkt wurde in einer

Menschen Dinge voneinander erfahren können, die einen *affektiven Stimulus* evozieren, eröffnet eine derartige Themenauswahl nicht. Die Rolle affektiver Stimulierung im Unterricht wird im Kommentar zu Punkt 9 erläutert.

1.2.1.6.6 Ad 6. Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe

Wie im Video eine geschickte Ton-Bild-Synchronisation auszusehen hat, die die Behaltensleistung unserer Zielgruppe positiv unterstützt, ist bislang nicht objektiv ermittelt worden.

Ich stelle dazu folgende Hypothese auf:

Eine Ton-Bild-Synchronisation in didaktischen Filmen für Anfänger auf der Basis des Grundwortschatzes¹¹⁰ ist um so effizienter, je mehr sie wenig signifikantes Sprachmaterial mit signifikanten Bildinhalten verknüpft.¹¹¹

Die Signifikanz eines Inhalts läßt sich an der emotionalen Bewegung des Rezipienten messen. Ein Inhalt, der keinen Einfluß auf den psychophysischen Zustand¹¹² des Zuschauers hat, ist nicht-signifikant. Einen Inhalt, der psychophysische Reaktionen wie Belustigung, Schrecken, Staunen, Ekel, Abwehr, Genuß etc. auslöst, kann dagegen als signifikant bezeichnet werden. Der Rezipient verhält sich zum Geschauten nicht indifferent.¹¹³

Zielgruppenbefragung vom Tourismus lebender griechischer Deutschlernenden aus Milos/Griechenland formuliert. In offenen Interviews wurde deutlich, daß die Befragten weniger interessiert daran waren, Formalitäten wie Zimmerreservierungen, Bestellungen oder Terminabsprachen auf deutsch zu erledigen, sondern sie wollten in die Lage versetzt werden, Persönliches mit ihren Gästen auszutauschen. Die Befragungen liegen dem Sokrates-Projekt der Europäischen Gemeinschaft *Yassou II* (Language course in German/Italian for Greeks and Greek for the German/Italian visitor reaching a communication field beyond the service sector in tourism and improving intercultural communication and understanding) zugrunde. Das Projekt wurde vom „Milos European Women’s Cooperation for Advancement in Tourism“ initiiert.

¹¹⁰ Es sei daran erinnert, daß ein nach heutigem Standard konventionalisierter Grundwortschatz nicht zwingend für den Spracherwerb sein muß. Ein alternatives Beispiel liefert die Lehrwerkkonzeption Patricia Bourcelliers und Bernd Sebastian Kamps aus den frühen achtziger Jahren. Hier wurden von der ersten Lektion an lebensrelevante Themen der Zielgruppe behandelt. Die Lektionstitel des Italienisch-Lehrwerks für Nullanfänger mit romanischen Fremdsprachenvorkenntnissen heißen: „Die Grünen“, „Drogen“, „Die Liebe“, „Die Impotenten“, „Altern“, „Scheißpolitik“, „Mutterschaft“, „Die Selbstmordgeneration“, „Rassismus“, „Anpassung“ etc. Der qualitative Unterschied zwischen der semantischen Valenz dieser Lektionen zu denen der gängigen Hochglanzlehrbücher, die da etwa lauten: „Gegenstände im Haushalt“, „Essen und Trinken“, „Freizeit“, „Wohnen“ (aus *Themen neu 1*, Aufderstraße u.a. (1992)) etc., ist evident. Allerdings schließt das Konzept Bourcelliers und Kamps expressis verbis weniger gebildete Lerner aus.

¹¹¹ Diese Hypothese knüpft an die Tradition einer „communication of meanings“ (Littlwood (1980), S. 445), einer „bedeutungsvollen Kommunikation“ (Widdowson (1978)) britischer Provenienz als Ziel im Fremdsprachenunterricht an. Zur Inhaltsorientierung vgl. u.a. Buttjes (1981; 1983). Zu Emotionalität und Behaltensleistung vgl. Engelkamp (1983). Hinweise auf weiterführende Literatur finden sich u.a. in Buttjes (1989).

¹¹² Der Begriff des Menschen als ‘psychophysisches System’ wurde von Bühler in den Diskussionszusammenhang eingeführt und verweist zutreffend auf die Koppelung von Körper und Geist, die ‘geistig-materielle Doppelnatur des Menschen’. Vgl. Scherer (1984), S. 21. Der Begriff wurde 1960 ebenfalls von Kracauer (1985), S. 171 - im Verweis auf die Sphäre psychophysischer Entsprechungen und ihre metaphorischen Qualitäten - benutzt.

¹¹³ Die Analyse von Videoprotokollen aus brasilianischen Unterrichtsversuchen mit dem Modellfilm im 3. Kapitel veranschaulicht dieses Phänomen.

Zur Herstellung von Betroffenheit vgl. Bauer (1986), S. 59. Selbstverständlich könnte das ein wirklicher Kontakt mit der Welt in einer wirksameren Form tun. Diese Variante steht im Fremdsprachenunterricht jedoch meist nicht zur Verfügung.

Der Grad textlicher¹¹⁴ Signifikanz variiert beträchtlich. Ein Maximum ist dann erreicht, wenn der Zuschauer durch einen Film eine dauerhafte Veränderung erfährt, wenn ihm etwas bewußt wird und er daraus praktische Konsequenzen zieht. Eine derartige Reaktion ist selten und dann nicht wünschenswert, wenn sie zu regressiven Konsequenzen führt wie Suizid, Paranoia, Depression etc.¹¹⁵ Solche Reaktionen werden von stark irrationalistischen oder einseitigen, ausgeprägt suggestiv operierenden und oft magisch-dämonisierenden Filmen evoziert und setzen eine entsprechende psychische Disposition des Rezipienten voraus.

Bedeutung (Signifikanz) wächst, wenn das Bedeutete schon als etwas Wichtiges gespeichert ist. Der Rang von Familie, Gesundheit, Partnerschaft, Gewalt, Abhängigkeit etc. ist bereits durch ein dichtes Netz von physischen und psychischen Erfahrungen kognitiv repräsentiert. Intellektuelle, emotionale und physische Erfahrungen werden miteinander vernetzt.¹¹⁶ Das folgende Beispiel veranschaulicht diesen Sachverhalt.

Doktoranden verschiedener Fachrichtungen wurden von mir gebeten zu notieren, was ihnen spontan zum Begriff 'Rose' einfiel. Hier das exemplarische Ergebnis:

An die Grenzen des Mediums sei mit zwei Zitaten Althussers (1993) erinnert. Althusser beschreibt in seiner Autobiographie: *Die Zukunft hat Zeit* den Körperbegriff Spinozas, der das 'psychophysische System Mensch' so sehr als komplexe Einheit des Körpers begreift, wie sich das körperfeindlich erzogene und sexuell verklemmte Kind Louis Althusser empfindet, wenn es mit dem Großvater Feldarbeit verrichtet:

„Daß man wieder über seinen eigenen Körper verfügen und aus dieser Aneignung etwas an freiem und starkem Denken ziehen, also im eigentlichen Sinne mit seinem Körper denken konnte, in seinem Körper, aus seinem Körper, kurzum, daß der Körper denken konnte, durch die und in der Entfaltung seiner Kräfte, verblüffte mich buchstäblich, als Realität und Wahrheit, die ich erlebt hatte und die mein waren. Soviel ist richtig, daß, wie Hegel treffend gesagt hat, man nur erkennt, was man wiedererkennt.“ S. 251.

Dagegen dominiert in der Alltagserfahrung des Kindes die optische Wahrnehmung. Die Aufnahme der Welt geschieht über das Auge. Berührungen, körperliche Kontakte werden in der Familie Althusser möglichst vermieden:

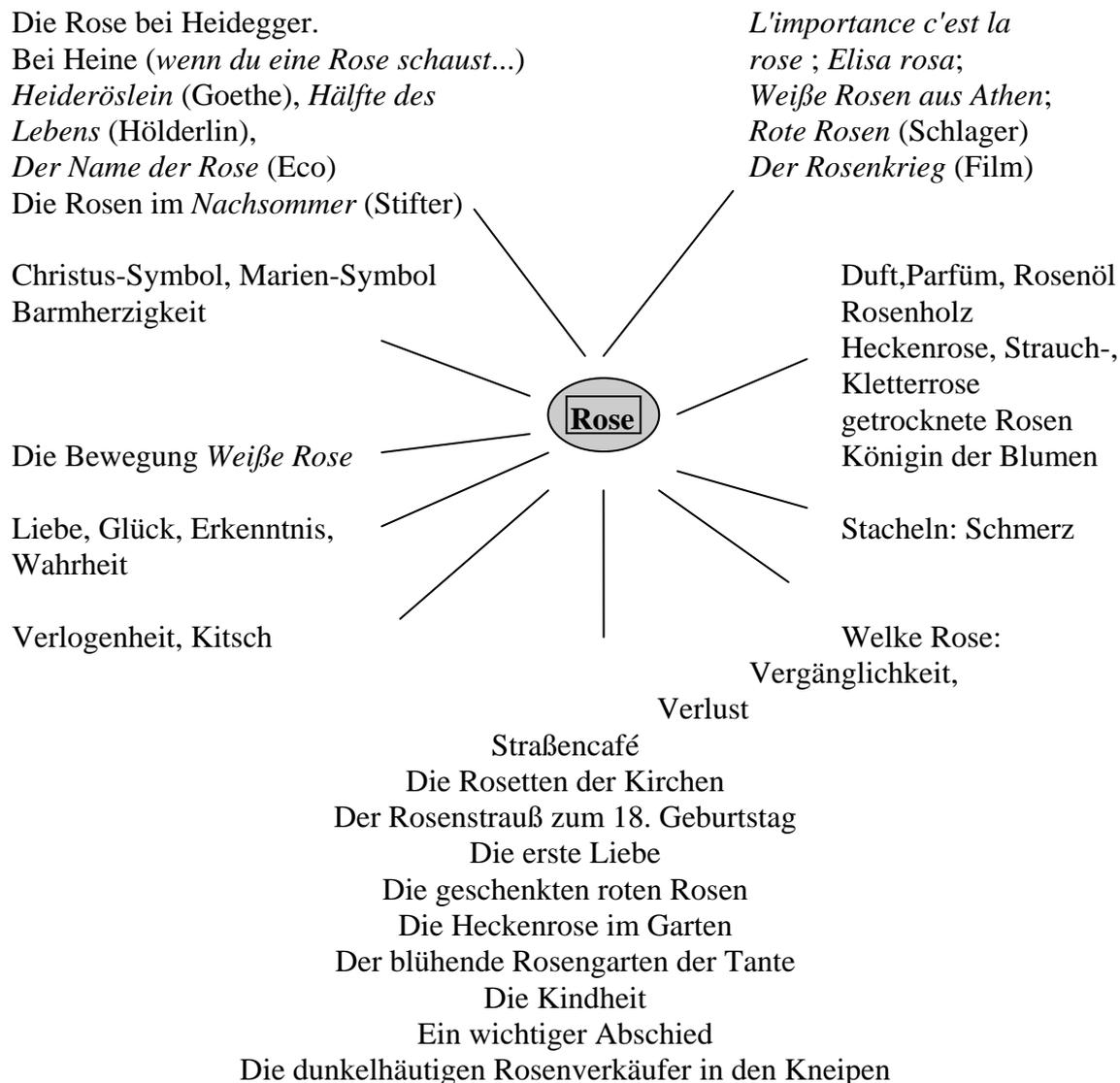
„Das Auge ist passiv, von seinem Gegenstand entfernt, es empfängt ein Bild davon, ohne arbeiten zu müssen, ohne den Körper in irgendeinen Prozeß der Annäherung, des Kontaktes, der Manipulation einzubinden. (...) Das Auge ist auch das spekulative Organ par excellence, von Plato und Aristoteles bis zu Thomas von Aquin und darüber hinaus. Als Kind hätte ich nie irgendeinem kleinen Mädchen 'auf den Hintern' geklatscht, sondern ich war im großen und ganzen Voyeur und bin es sehr lange geblieben.“ S. 244.

Fernsehen überwindet diese Form exklusiven Voyeurismus nicht, sondern es fördert und zementiert sie. Fernsehen kann m. E. nicht therapeutisch wirken und Entwicklungsdefizite kompensieren. Wenn Film körperliche Auswirkungen wie die oben beschriebenen haben soll, dann müssen sie ein physisches Erfahrungsrepertoire des Zuschauers ansprechen und die zuständigen Regionen im Hirn aktivieren können. Dann ist das Sehen nicht pathologisch, sondern durchaus 'körperlich'. Ich wage die Hypothese, der ich hier weder nachgehen kann noch möchte: Ein Lerner, dessen Welterfahrung eine vornehmlich voyeuristische ist, die die 'Kontakt-Sinne' weitestgehend ausschließt, ist durch Bildimpulse weniger emotional erregbar als ein Lerner, der Erfahrungen assoziieren kann, die seinen ganzen Körper betreffen. Ich nehme an, daß sich unter diesem Kriterium landesspezifische Rezeptionstypen von Filmen ausmachen ließen, je nachdem, ob eine pädagogische und soziale Tradition den Körper ignoriert oder nicht.

¹¹⁴ Der Text-Begriff wird hier gemäß neostrukturalistischer Konvention im Sinne von 'semiotisches System' benutzt.

¹¹⁵ Ein Beispiel für diese am eigenen Leib spürbare Bedeutung eines ästhetischen Produktes war beispielsweise Roman Polanskis Film *Rosemaries Baby* (1967), der heftige negative Auswirkungen (bis zum Suizid) auf zahlreiche Schwangere hatte. Die Wirkungen von Gewalt-Videos auf Kinder sind hier ebenfalls zu nennen.

¹¹⁶ Dazu Roth (1991): „Wir nehmen stets durch die 'Brille' unseres Gedächtnisses wahr; denn das, was wir wahrnehmen, ist durch frühere Wahrnehmungen entscheidend mitbestimmt.“ S. 147.



Die breite Streuung der Assoziationen über die Bereiche der subjektiven Erfahrung und Bewußtseinszustände, des kulturellen Wissens und der physischen Objekte¹¹⁷ ist evident. Die Assoziationen sind jedoch nicht zufällig. Sie verweisen auf die individuelle Verarbeitungstiefe¹¹⁸ des Konzepts 'Rose' und seine Involvierung in den Bereich subjektiver Erfahrung. Wie die Integration des Konzepts in den physischen Erfahrungsschatz funktioniert, erläutern die folgenden Überlegungen.

In die Dichotomie von (höchstem) Glück und (größtem) Schmerz lassen sich außer den fachspezifisch-biologischen alle Assoziationen zum Begriff 'Rose' einordnen. Sie beruhen auf der übertragenen Ebene auf dem Prinzip der *Analogie*. Die naturwissenschaftlichen Klassifizierungen folgen demselben Prinzip auf physikalischer, hier phänotypischer Ebene.

Wo analoge Prinzipien auftreten, lassen sich naturgemäß immer auch die des *Kontrastes* ausmachen.

¹¹⁷ Diese Bereiche korrespondieren mit der 3-Welten-Lehre Poppers, auf die Scherer im Kontext theoretischer Voraussetzungen für die Ton-Bild-Synchronisation in für den Sprachunterricht geeigneten Filmen hinweist. Vgl. Scherer (1984), S. 21.

¹¹⁸ Der Begriff ist von Craik und Lockhart (1972) übernommen. Dazu auch Weidenmann (1993), S. 513.

Die folgenden Überlegungen begründen die Annahme:

Die Kriterien für die kognitive Vernetzung von Erfahrungen beruhen auf dem Prinzip von Analogie und Kontrast.

Diese Annahme läßt sich in den Ansatz von Klein und Saltz (1976) integrieren, gleichzeitig stimmt sie mit Links (1978) Theorien zur Meinungserzeugung und Genese von Kollektivsymbolen überein.

Batz und Ohler fassen die Theorie von Klein und Saltz zusammen. Sie beschreiben den kognitiven Raum als einen von Attributdimensionen generierten.

„Der kognitive Raum wird von Attributdimensionen aufgespannt, die durch Adjektive angenähert beschrieben werden können und dessen Dimensionen perzeptuellen, motorischen, evaluativen oder affektiven Charakter haben können. Beispiele (...) wären Adjektivdichotomien wie z.B.: happy-sad, pleasant-unpleasant, fast-slow, big-little.“¹¹⁹

Je mehr Attributdimensionen in den Verarbeitungsprozeß eingebunden sind, desto exakter wird vermutlich im kognitiven Raum spezifiziert. Nehmen wir das Konzept 'Rose': Wird mit der Rose lediglich ein Erlebnis des Schmerzes durch eine Pflanze als Folge des Kontaktes mit dem Stachel erinnert, wird die Rose keine größere Bedeutung für uns erhalten als der Ilex (Stechpalme), der ebenfalls die Attribute: Pflanze, rot (Früchte), stachelig aufweist. Die Rose kennzeichnet jedoch das angenehm samtige Gefühl beim Berühren der Blütenblätter, die Komplexität der Blüte, ihr Duft, ihre Farbintensität und rasche Vergänglichkeit. Wird sie analog zum menschlichen Leben als Verbindung aus Schmerz und Lust erkannt und mit einem entsprechenden *Symbolwert* ausgestattet, dessen Angemessenheit das verarbeitende Individuum in körperlicher Konkretheit nachvollziehen kann, kann die Rose als im kognitiven Raum sehr spezifisch repräsentiert gelten. Sie ist dort nämlich in voneinander unabhängigen Attributdimensionen vertreten. Die *Komplexität* der attributiven Beschreibung bestimmt den *Grad der Distinktivität* des Konzeptes.¹²⁰

Die Rose begegnet uns in unserer Kultur in den verschiedensten Kontexten. Ob im Garten oder in den Liedern Heines, auf dem Geburtstagstisch oder in Heideggers Philosophie, leuchtend in Kirchenfenstern oder im Trockenblumenarrangement, im deutschen Schlager, auf dem Glanzbildchen oder im Hölderlin-Gedicht. Doch nicht die Tatsache der simplen Wiederholung verleiht ihr ihre Bedeutung, sondern ihre *analoge Übertragung* auf Bereiche und aus Bereichen, die die individuelle *Körperlichkeit* betreffen.

Es gibt Überschneidungen zwischen Rose und Liebe auf der Ebene ihrer Attributdimensionen. Beide zeichnen sich aus durch:

- große Pracht,
- Komplexität,
- sinnliche Erfahrbarkeit,

¹¹⁹ Batz/Ohler (1984), S. 101.

¹²⁰ Nach Craik/Lockart/Jacoby (1976); Craik/Tulving (1975); Fischer/Craik (1977) sind in Übereinstimmung mit Hörmann (1978) und Batz/Ohler (1984) die quantitativ definierte Verarbeitungstiefe und die qualitativ gekennzeichnete Verarbeitungsbreite (Elaboriertheit von Enkodierungsprozessen innerhalb der jeweiligen Domäne der Informationsverarbeitung) die wichtigsten Kriterien für die Speicherung. „Je elaborierter eine Information innerhalb einer Domäne bearbeitet wird, desto stabiler ist die resultierende Gedächtnisspur, umso größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß die entsprechenden Gedächtnisinhalte unter geeigneten Retrievalbedingungen reaktualisiert werden können.(...) Die Komplexität dieser kognitiven Operationen innerhalb einer Domäne ist abhängig von Anzahl und Dimensionsreichtum involvierter Merkmalsoperationen an dem zu verarbeitenden Material.“ Batz/Ohler (1984), S. 100.

- Erzeugung von Wohlgefühl bei vorsichtiger Näherung,
- Erzeugung von Schmerz bei Unachtsamkeit oder Zerstörung (die Fingerkuppen, in die die Rose sticht, sind besonders schmerzempfindlich),
- Befriedigung des Tastsinns in ähnlicher Weise (die Oberfläche feinporiger Haut gleicht stark der Oberfläche des Blütenblatts der Rose),
- ähnliche Befriedigung des Geruchssinns,
- Vergänglichkeit,
- traditionelle Gleichsetzung, Tradition des metaphorischen Bezugs.

Diese gemeinsame Schnittmenge, die nicht den Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, nenne ich Analogie oder Redundanz. Die Anzahl ihrer Elemente bestimmt den Redundanzgrad. Ihr Zusammenhang mit der menschlichen Physis kennzeichnet ihre Qualität.

Die Annahme, daß analoge Bezüge ein Prinzip kognitiver Speicherung darstellen, wird durch neuere empirische Ergebnisse der Hirnforschung gestützt. Die Beschreibung des Gehirns

„als Ganzheit, als ein dynamisches Netzwerk sich selbst organisierender neuronaler Systeme, die mittels Synapsen je nach Bedarf geschaltet werden, über etliche Regionen des Gehirns verteilt und vielfältig verknüpft sind sowie aus Erfahrung lernen,“¹²¹

enthält einen konnektionistischen Ansatz, der die Verknüpfung unterschiedlicher ‘Domänen’ empirisch belegt.

Götze macht auf die Korrelationstheorie des Bochumer Neuroinformatikers von der Malsburg aufmerksam:

„die zeitliche Verknüpfung - Korrelation - neuronaler Vorgänge durch blitzschnelles Erhöhen der Stärke synaptischer Verbindungen als Basis des Erkennens, Lernens und Handelns. Keine Zentrale, kein starres Programm, sondern stetige Veränderung, oft in Bruchteilen von Sekunden. Neuronen, die Zusammengehörendes mental repräsentieren, feuern (verarbeiten) in schnellen, korrelierten Schwingungen synchron, auch wenn sie räumlich sehr weit voneinander entfernt sind.“¹²²

Analogie scheint also auch hirnphysiologisch ein Prinzip menschlicher Bewußtseinsbildung zu sein. Wichtig ist der Hinweis auf die hohe Komplexität und Unvorhersagbarkeit der Schaltvorgänge. Analoge Merkmale, so könnte die Hypothese lauten, werden in synchronen Schwingungen physikalisch transformiert. Dieser Transformationsakt selbst basiert bereits auf einem analogen Prinzip.

Das konnektionistische System ‘Hirn’ lebt jedoch nicht wie ein Computer lediglich für sich selbst in einem autoreferentiellen Bezugssystem. Die Kopplung an das vegetative Nervensystem und damit an die sinnliche, körperliche Erfahrung unterscheidet Hirn und Computer. Auf diesen Qualitätsunterschied verweist Götze mit großem Nachdruck. Der medizinische Psychologe Pöppel stellt die unüberbrückbare Differenz anschaulich dar. Auf die Frage, was konnektionistischen Computermodellen, die in Analogie zu den neuronalen Netzen aufgebaut sind, fehle, antwortet er:

¹²¹ Götze (1994), S. 185.

¹²² Ebd., S. 185f.

„Beim Computer ist die Informationsverarbeitung völlig unabhängig von der Bedeutung, die eine Information für den jeweiligen Organismus hat. Deshalb ist es geradezu absurd zu glauben, daß die konnektionistischen Modelle in irgendeiner Weise das widerspiegeln, was in unseren Köpfen sich abspielt. (...) Es fehlt eben die Bewertung. Information (des Menschen, Anm. d. Vf.) wird nicht erst bezüglich der Bedeutung für den Organismus bewertet, nachdem sie aufgenommen wurde, sondern bevor etwas überhaupt bewußt werden kann, ist es bereits durch einen Bewertungsprozeß hindurchgegangen. Wegen der massiven Parallelität des Gehirns ist die aufgenommene Information sofort überall. (...) Nur wenn ein Sachverhalt in einem bestimmten Augenblick eine Bedeutung besitzt, hat er überhaupt die Chance, auf die Ebene des Bewußtseins gehoben zu werden. Um diese Schwelle zu erreichen, muß ein neuronaler Bewertungsprozeß stattgefunden haben, der automatisch präbewußt, also konstitutiv für das Bewußtsein ist. Wenn das so ist, dann ist jeder Wahrnehmungsakt bewertend, wodurch jede Ästhetik aus der Perspektive der Biologie die Kultivierung eines selbstverständlichen Vorgangs der Wahrnehmung ist.“¹²³

Das bewußtseinskonstituierende Moment emotionaler Bewertungen, das „Körperdenken“, wie Althusser es anhand seiner Kindheitserfahrungen beschreibt¹²⁴, ist der entscheidende Faktor eines mnemotechnisch sinnvollen Einsatzes audiovisuellen Materials. Wie kognitiv reduzierend sich didaktische Ansätze auswirken, die ‘Körperdenken’ ausschließen und die ‘reine Vernunft’ und das Bewußtsein als *das* strukturierende Element des Lernens favorisieren, beschreibt Damasio aus neurologischer Sicht. Er kontrastiert anhand von Beispielen die Fehlerhaftigkeit und die enorme Langsamkeit rein bewußt-logischer Entscheidungen mit der Exaktheit und enormen Geschwindigkeit „körper-logischer“ Denkprozesse.¹²⁵ Der Ausschluß des Körperwissens führt zu einem ungeheuren Qualitätsverlust des Denkens. „Die Erfahrung mit Patienten (...) läßt darauf schließen, daß die kühle Strategie, die Kant und andere vertreten haben, weit eher der Art und Weise entspricht, wie Patienten mit präfrontaler

¹²³ Pöppel (1992) S. ZB 3. Ansgar Beckermans Ausführungen über semantische Maschinen gehen in eine ähnliche Richtung. Er bezeichnet diejenigen Informationen im Kontext verbaler Informationsverarbeitung, die sich aus einem sinnlich überprüfbareren Wirklichkeitsbezug ergeben, als die Wahrheitsbedingungen eines Satzes. Denn für die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, seien nicht nur die Sprachkomponenten, sondern besonders auch die Wahrnehmungskomponenten entscheidend. Um diese synthetisch herzustellen, bedarf es, wie Beckermann in einem so absurden wie plausiblen Entwurf nachweist, einer höchst umständlichen Konstruktion von simulierter Wirklichkeit der banalsten Stufe. (Ein Computer soll in die Lage versetzt werden, den Satz: „Die grüne Pyramide steht auf dem roten Block“, zu verifizieren.) Die unüberbrückbare qualitative Entfernung menschlicher und künstlicher Verarbeitungskapazitäten wird in diesem Experiment auf unterhaltsame Weise anschaulich, obwohl der von Pöppel betonte subjektiv-individuelle Bewertungsaspekt dem Computer gar nicht abverlangt wird. Vgl. Beckermann (1990), S. 207ff.

Auch der französische Kommunikationsforscher Raulet (1991) verweist auf den verstümmelten Kommunikations-Begriff der modernen Kommunikationstechnologien und ihrer Apologeten: „The claim to truth is reducible to cognitive content.“ S. 47. Der reduzierte Kommunikationsbegriff klammert die Erkenntnis von Wirklichkeit aus. Er mißachtet auch, daß Kommunikation immer eine ‘Metamessage’ voraussetzt, die nicht kodierbar und an einen nicht austauschbaren Ort und einen sozio-historischen Kontext gebunden ist. Zum Verständnis als Grundlage beziehungsweise als Ziel von Kommunikation vgl. das 1. Kapitel ‘Zur Bildvermittlung’.

¹²⁴ Vgl. Anm. 113.

¹²⁵ Damasio (1994), S. 233ff.

Schädigung an Entscheidungen herangehen, als der üblichen Verfahrensweise normaler Menschen.¹²⁶

„(Empfindungen) werden auf vielen neuronalen Ebenen, einschließlich der neokortikalen, repräsentiert, wo sie die neuroanatomischen und neurophysiologischen Äquivalente all dessen sind, was über unsere Sinneskanäle aufgenommen wird. Doch dank ihrer unauflösbaren Verbindung zum Körper stellen sie sich während der Entwicklung zuerst ein und bewahren ein Primat, das unser geistiges Leben unmerklich durchdringt. Da das Gehirn das aufmerksame Publikum des Körpers ist, tragen die Empfindungen den Sieg über ihresgleichen davon. Und da das, was zuerst da ist, ein Bezugssystem für das liefert, was danach kommt, bestimmen Empfindungen nicht unwesentlich, wie der Rest des Gehirns und die Kognition ihre Aufgabe wahrnehmen. Ihr Einfluß ist immens.“¹²⁷

Hervorgehoben sei hier, daß die empirische Forschungssituation keine ultimativen Schlüsse bezüglich der Informationsverarbeitung zuläßt. Sie bahnt jedoch Denkwege, die in kulturwissenschaftlichen Disziplinen Entsprechungen finden. Diese Entsprechungen werden im nächsten Kapitel erläutert.

1.2.1.6.6.1 Zum Zusammenhang von Ästhetik und kognitiven Markierungen

Um auf die Frage zurückzukommen, wie die Ton-Bild-Synchronisation im Sprachlehrfilm gestaltet sein soll, um möglichst effizient Memorierungsleistungen zu unterstützen, erscheint es sinnvoll, den beschriebenen kognitionstheoretischen Ansatz in die ästhetische Theorie zu transponieren.

Ich entdecke strukturelle Parallelen in der Poetik Jakobsons und in dem Konzept der Mimesis bei Adorno.

Jakobsons Poetik denkt am Beispiel der Dichtung über die Frage nach, was eine Botschaft zum Kunstwerk macht.¹²⁸

Der Kernsatz der Poetik lautet: „Die poetische Funktion projiziert das Prinzip der Äquivalenz von der Achse der Selektion auf die Achse der Kombination.“¹²⁹

Aus der paradigmatischen Achse selektieren wir die unserer Intention adäquaten Begriffe. Auf der syntagmatischen Achse kombinieren wir sie sinnvoll in Kontiguitätsrelationen.

Das poetische Prinzip nun überzieht diese Kontiguitätsrelationen mit Ähnlichkeitsrelationen wie Metrum, Klang, Alliteration und Reim als formalen Stilfiguren oder auf gedanklicher Ebene mit metaphorischen, metonymischen, antithetischen etc. Bezügen.

Entsprechende Beziehungen wirken bei der Montage von Filmen.¹³⁰

Das sei an einem konkreten Beispiels belegt:

In seinem Film *Short Cuts* (1993) skizziert der Regisseur Robert Altman die heutige städtische amerikanische Gesellschaft mittels ca. zwanzig, nach Telenovelaart ineinander verflochtenen Erzählsträngen.

¹²⁶ Ebd., S. 236.

¹²⁷ Ebd., S. 219.

¹²⁸ Vgl. Jakobson (1979), S. 84.

¹²⁹ Ebd., S. 94.

¹³⁰ Vgl. Knilli/Reis (1971), S. 43ff.

Mit der Montage harter Schnitte schafft Altman ausgeprägte Überstilisierungen und Ähnlichkeitsbezüge, die die Einheit von Ort und Handlung sprengen.

Beispiel:

Wir beobachten eine junge Protagonistin, die das Aquarium ihrer verreisten Nachbarn versorgt. Sie ist in die Betrachtung der künstlichen Wasseridylle versunken. Harter Schnitt. Die Kamera richtet sich auf eine andere 'Wasseridylle': die Leiche einer jungen Frau in einem wilden Bergfluß, umgeben von unberührter Natur.

Die Ähnlichkeits- beziehungsweise Kontrastbezüge sind evident. In beiden Einstellungen dominiert das Wassermotiv. Semantisch angereichert wird dieses Motiv durch den Kontrast zwischen privater, kultivierter Naturinszenierung im Wohnzimmer, die Ruhe und Harmonie ausstrahlt, und der realen 'Idylle', die mit dem Gewalttod kombiniert wird. Zweifach kontrastiv und chiasmatisch analog konstruiert der Regisseur die Montage wiederum dadurch, daß das erste Bild im Kontext seine Eindeutigkeit dadurch verliert, daß sich die faszinierenden Raubfische im Aquarium von hübschen Goldfischen ernähren. Ruhe und Frieden werden als Illusion enttarnt. Die Wasserleiche dagegen, schön und unschuldig wie ein Goldfisch, wird zur Requisite eines harmonischen Angelerlebnisses, das drei Männern Erholung vom Berufsalltag verschafft.

Altman überträgt Motive, Form und Semantik der einen Szenerie auf die folgende, die einen anderen Erzählstrang aufnimmt. Entsprechendes gilt für den Bildaufbau einzelner Sequenzen und die Ton-Bild-Synchronisation.

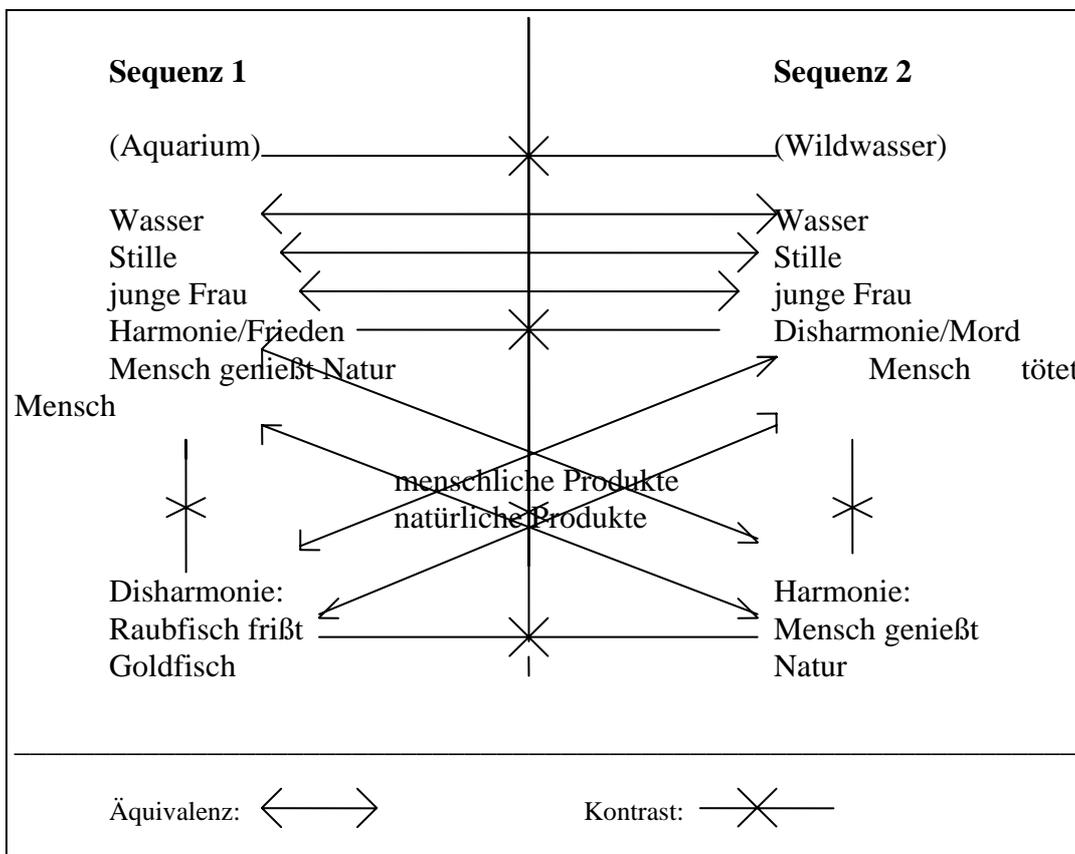


Abbildung 3: Analogien und Kontraste in 'Short Cuts'

Das Modell deutet ein riesiges Netzwerk von Analogien und Kontrasten, von Korrelationen unterschiedlicher Qualität an. Wir befinden uns in entfernten Regionen (räumlich, sozial, geschlechtsspezifisch, situativ, kontextbezogen etc.) oder 'semantischen Domänen'¹³¹, die jedoch gemeinsame Schnittmengen haben. Diese Schnittmengen sind Verbindungen höchst unterschiedlicher Attributdimensionen, die auf semantischer Ebene entstehen, aber ebenso auf rhythmischer, klanglicher und dinglicher (wie das Motiv des Wassers, des Telefons, der Fische). Abstrakte und konkrete Ebenen werden untereinander korreliert. Mal sehen wir Fische, mal reden Menschen über Fische.

Altman knüpft ein komplexes variables Netz ambivalenter, gleichzeitig analoger und kontrastiver Beziehungen. Dabei gewinnen die semantischen Aspekte keine Dominanz über die rein stofflichen. Immer herrscht allerdings das Prinzip der Überstilisierung, der hier sehr komplex ausgeformeten Regel, die Montage so zu gestalten, daß sich ständig Korrelationen zu unterschiedlichen Domänen ergeben. Ein weiteres Beispiel einer derartigen Montageform aus *Short Cuts* zum Fische-Motiv mag das veranschaulichen.

Beispiel:

Ein Paar wird von einem anderen zum Essen eingeladen. *Er* verspricht, frisch geangelten Fisch mitzubringen.

(Etliche Sequenzen später:) Beim Fischen entdecken er und seine Freunde eine Mädchenleiche im Wasser. Die Männer verankern die Leiche im Wasser und führen ihr Wochenendprogramm, nämlich im Wildwasser zu angeln, planmäßig durch.

(Etliche Sequenzen später:) Er kommt nach Hause, bringt Fische mit. Nach Meinung seiner Frau riechen seine Hände übel nach Fisch. Für ihn gleichen sie dem Geruch ihres Geschlechts: sie duften. Er wäscht sich die Hände. Die beiden lieben sich.

(Etliche Sequenzen später:) Im Bett, nach dem Liebesakt, erzählt er ihr von der Wasserleiche. Sie ist entsetzt darüber, daß er trotzdem geangelt hat. Sie bereut den vorangegangenen Sex. Sie geht ins Bad und wäscht sich.

(Etliche Sequenzen später:) Beim Abendessen mit dem anfangs erwähnten Paar: Er: „Ich habe frischen Fisch mitgebracht.“

(Sequenzen später:) Der Fisch verkohlt auf dem Grill.

Das Gespräch dreht sich um ein klassisches Anfängerthema, das Essen. Doch das Essen wird in einen hochsignifikanten Kontext (den von Mord, Pietät, Verantwortung, Sexualität, Geschlechterverhältnis usw.) integriert. Es erhält eine originäre symbolische Funktion. Die vielfach vernetzte Montageform, die unterschiedliche Themen und Motive in Variationen immer wieder aufnimmt, hat ein verblüffendes Resultat.

Jakobson beschreibt die Wirkung folgendermaßen:

„Die zusätzliche Einführung eines Äquivalenzprinzips in die Wortfolge, anders gesagt, die Montage einer metrischen Form auf die gewöhnliche Sprechform ruft bei jedem, der mit der gegebenen Sprache (...) vertraut ist, den Eindruck einer doppelten, ambivalenten Gestalt hervor.“¹³²

¹³¹ Zum Begriff vgl. Batz/Ohler (1984), S. 99ff: „Das quantitativ modellierte Kontinuum von Verarbeitungstiefen (...) wird durch die Konzeption von unterschiedlichen Domänen der Informationsverarbeitung ersetzt, auf denen Informationen unterschiedlich tief kodiert werden können.“

¹³² Jakobson (1979), S. 105.

Diese Beobachtung ist auf das semiotische System des Films übertragbar. Und deutlicher als Jakobson erläutert uns das Modell von *Short Cuts* die Affinität der Jakobson'schen Stilregel zum Denken selbst. Das Montage-Prinzip Altmans ist ein Analogon zur menschlichen Informationsverarbeitung, soweit man von der Wahrhaftigkeit gegenwärtiger Forschung ausgehen kann. Wie sich disparate Elemente allmählich vernetzen und damit der Erinnerung verfügbar werden, weil sie Signifikanz sowohl in ihren variierenden Erscheinungsformen innerhalb des sich selbst knüpfenden Netzes gewinnen und gleichzeitig für das rezipierende Individuum, das das filmische Netzwerk mit seinem subjektiven korreliert, bedeutsam werden.

Die polysemantische Wirkung der Ambivalenz, das Oszillieren zwischen unterschiedlichen Bedeutungs- und Bewertungskategorien, soll an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden. Der Aspekt wird im Kapitel 'Zur Bildvermittlung' wiederaufgenommen.

Die formalästhetische Regel, das Äquivalenzprinzip auf die syntagmatische Achse der Kombination zu übertragen, die die immanente ästhetische Kohärenz eines semiotischen Systems gewährleistet, wird durch den Subjekt- und Weltbezug des Werkes ergänzt.

Auch hier kann ein analoger Bezug vorliegen, den ich im Mimesis-Begriff Adornos entdeckte.

Daß das formalistische Äquivalenzprinzip Jakobsons bereits selbst Inhalts- beziehungsweise Ausdruckspotential enthält, wurde am Filmbeispiel deutlich. Umgekehrt muß sich nach Adorno ein Äquivalenzprinzip auf der Ausdrucksebene ebenfalls im Formalen niederschlagen:

„Wo Werke nicht durchgebildet, nicht geformt sind, büßen sie eben jene Expressivität ein, um derentwillen sie sich von der Arbeit und Anstrengung der Form dispensieren; und die vorgeblich reine Form, die den Ausdruck verleugnet, klappert. Ausdruck ist ein Interferenzphänomen, Funktion der Verfahrensweise nicht weniger als mimentisch. Mimesis ihrerseits wird von der Dichte des technischen Verfahrens herbeizitiert, deren immanente Rationalität dem Ausdruck doch entgegenzuarbeiten scheint.“¹³³

Mimesis ist die Ausdrucksfunktion des Unbewußten, Irrationalen. Als Kunstmittel transponiert sie das Innerste, Subjektive, in die ihr entlegene semantische Domäne der abstrakten Form. Der Begriff der *Synästhesie*, die einander entfernte Modi der sinnlichen Wahrnehmung übersetzt, synchronisiert, trifft den Charakter der Mimesis als eines Prinzips des 'Sich-Anschmiegens'.

In der hirnhysiologischen Entdeckung synchronisiert feuernender Neuronen unterschiedlichster cerebraler Regionen findet dieses ästhetische Prinzip eine Entsprechung. Nicht allein die immanente stilistische Stimmigkeit bestimmt die Bedeutung, die ästhetischer Ausdruck für uns hat, sondern seine Affinität zur Wirklichkeit seines Produzenten und Rezipienten.¹³⁴

¹³³ Adorno (1970), S. 174.

¹³⁴ Norbert Mecklenburg (1986) kennzeichnet die Balance zwischen 'Mimesis und 'Poiesis' als ästhetisches Kriterium realistischen Erzählens. Er beschreibt die Mimesis: „Mimesis ist der Name für einen sympathischen, liebevollen, gewaltlosen, sinnlich sich anschmiegenden, ich-entgrenzenden und zugleich welt-eröffnenden, kommunikativen Umgang mit Wirklichkeit.“ S. 10. Ein Beispiel für die mimetisch-poetische Qualität eines Textes: Wenn Arno Holz (1984) im 'Phantasmus' von der Normalform „Der Mond steigt hinter blühenden Apfelbaumzweigen auf“ abweicht und die Inversion *Hinter blühenden Apfelbaumzweigen/ steigt der Mond auf*

1.2.1.6.6.2 Fazit für Ton-Bild-Synchronisationen

Bei einem Sprachlehrfilm für Anfänger müssen wir uns eines starren, extrem konventionalisierten, extrem reduzierten, mithin unnatürlichen sprachlichen Textkorpus' bedienen.

Dieser Textkorpus ist dem bestehenden kognitiven Netzwerk der Sprachlernenden in keiner Weise angemessen. Er kann keine signifikante Ausdrucksfunktion annehmen. Er kann nicht einmal formalästhetisch eigenständig funktionieren. Er kann jedoch - wie am Beispiel des Films *Short Cuts* demonstriert - in ein signifikantes audiovisuelles Netzwerk aus Ausdruck und Form eingebunden werden, das unterschiedliche Modi oder Domänen miteinander korreliert. Innerhalb dieses Netzwerks kann der verbale Textkorpus selbst zum Nexus werden, einen Teil der Schnittmenge bilden, die zwei entfernte Erscheinungen miteinander verbindet.¹³⁵ Je elaborierter der non-verbale Teil eines Films hinsichtlich seiner stilistischen Dichte (nach Jakobson) und seines mimetischen Wirklichkeitsbezugs ist, desto effektiver werden kognitive Markierungen gesetzt, wenn der zu erlernende Sprachanteil in eine derart komplexe Bildsprache verwoben wird.

1.2.1.6.7 Ad 7. Lehrwerkintegration

Die Argumente gegen Video als Medium im Sprachunterricht erwachsener Anfänger nennen unter dem Titel 'Organisatorisches' drei Schwierigkeiten, die durch die Integration des Films in ein Lehrwerk getilgt werden können. Es handelt sich dabei um die Probleme der Materialbeschaffung, -sichtung und -didaktisierung. Solange Videofilme nicht im Paket, didaktisch sinnvoll lehrwerkergänzend und -bezogen konzipiert sind, werden sie nie die Funktion erfüllen können, zu der sie prädestiniert sind. Denn es entspricht nicht der Realität, daß überlastete und im weltweiten Schnitt schlecht bezahlte Lehrer sich freiwillig der enormen Mehrbelastung unterziehen, aus Mediotheken Material zu entleihen, zu sichten, zu beurteilen und zu planen, wie es sinnvoll in den eigenen Unterricht integrierbar sei. Dieses Vorgehen ist arbeitsökonomisch derart ineffektiv und kann nur von einem so geringen Prozentsatz der Lehrpersonen umgesetzt werden, daß es relativ müßig ist, sich Unterrichtseinheiten mit verstreutem Videomaterial auszudenken. Die Lehrer/innenäußerungen in den Experteninterviews dieser Studie und auch die Kritik im Rahmen der schriftlichen Befragung belegen diese Ansicht.

Die heutigen 'Lernpakete' bestehen in der Regel aus Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen und Hörkassetten. Daneben existieren meist als Selbstlernkurse

wählt, paßt er die Ausdrucksform mimetisch der Situation des im Gras Liegenden an. Dessen subjektive Perspektive nimmt im Vordergrund die blühenden Zweige des Apfelbaums wahr, die dem aufsteigenden Mond einen Rahmen geben, ohne den sich der Eindruck der Idylle, des Inmitten-der-Natur-Seins, nicht einstellen kann. Eine Darstellungsweise, die sich filmischer Umsetzung geradezu anbietet.

¹³⁵ Die Werbepsychologie hat dieses Phänomen längst für sich genutzt. Die Tendenz zum Werbefilm als kleinem Kinoerlebnis hat sich in den letzten Jahren durchgesetzt. Den Nexus mehr oder weniger beliebiger, in jedem Fall komplex inszenierter, häufig narrativer Bilder voll suggestiver Kraft, bildet das angebotene Produkt selbst. Der mimetische Aspekt bleibt hier freilich unberücksichtigt, denn der Zusammenhang der in sich stimmigen Inszenierung mit dem Produkt ist willkürlich. Eine anschauliche Analyse des Phänomens liefert Felicitas Englisch (1991) mit ihrer Untersuchung einer *Langnese-Eis-Werbung*.

angebotene Pakete mit Videocassetten und Übungsbuch. Die Funktion des Videos erweist sich oft nur als ein (schlechtes) Surrogat für den fehlenden Lehrer. Auf diese Surrogatfunktion beschränken sich Videos häufig. Dagegen sollten lehrwerkintegrierte Filme, entsprechend Schwerdtfegers (1989) nachdrücklicher Betonung¹³⁶, einen originären, medienspezifischen und einzigartigen sprachdidaktischen Beitrag leisten, wie ihn die oben genannten 10 Punkte charakterisieren. Die Lehrersurrogatfunktion von Filmen hat im unterrichtsbegleitenden Video kontraproduktive Wirkungen. Eine Unterscheidung zwischen Surrogatvideos, die Lehrer und/oder Buch zu ersetzen beabsichtigen, und filmischen Videos (der tautologisch anmutende Begriff scheint mir durch die Realität der Sprachlehrfilme gerechtfertigt zu sein) ist sinnvoll.¹³⁷

Werden filmische Videosequenzen plaziert ins Lehrwerk eingefügt, wie es mit Audio-cassetten oder CD bereits praktiziert wird, entfallen die organisatorischen Schwierigkeiten der Lehrer.

Doch abgesehen von der Lösung dieser praktischen Probleme leistet die Lehrwerkintegration eines Videos vor allem den Lernenden mnemotechnische Hilfe. Wenn man den in dieser Untersuchung affirmativ zitierten theoretischen Annahmen zur Informationsverarbeitung Glauben schenken darf, unterstützt die Lehrwerkintegration eines Videos, dessen Ton-Bild-Synchronisierung und Montage in oben beschriebener Weise redundant gestaltet ist, durch ebenfalls redundante Verbindungen mit den Printmedien die Verarbeitungstiefe.

Denken wir uns einen affektiv stimulierenden Film mit einer eigenständigen Handlung und ästhetisch valentem Stil. Wenn der verbale Textkorpus des Films, der innerhalb der Dramaturgie bereits in einem signifikanten Kontext integriert wurde, im Buch in völlig abweichenden Zusammenhängen - z.B. in Drillübungen - wiederauftaucht, profitieren Lernende einerseits von der simplen Wiederholung, andererseits werden durch den Film nicht aktivierte Domänen angesprochen und können das bereits angelegte kognitive Netzwerk erweitern. Die zeitliche Abfolge zwischen Filmrezeption und den anderen Unterrichtsaktivitäten ist variabel.

1.2.1.6.8 Ad 8. Zum Realitätseindruck von Filmen

Eine besondere Eigenart des Mediums liegt darin, Segmente einer an eine Sprache und Kultur gekoppelten Lebenswirklichkeit 'abbilden' zu können. Das Prinzip der Authentizität¹³⁸, das die Beziehung des didaktischen Films zum Dargestellten bestimmen sollte, besitzt eine Entsprechung innerhalb der filmischen Fiktion. Ankerstein hatte sich enthusiastisch über die Fähigkeit des Mediums geäußert, „die fremdsprachliche Welt ins Klassenzimmer zu zaubern“.¹³⁹ Der suggestiven Kraft von Filmen ist es vor allem zu verdanken, emotionale Erregungszustände evozieren zu können, die den Lernstoff an einen signifikanten Kontext koppeln. Die Verbindung

¹³⁶ Vgl. Anm. 71.

¹³⁷ Der undifferenzierte Gebrauch des Begriffs 'Video' meint hier das filmische Video. Der Ausdruck 'Film' wird gelegentlich synonym gebraucht.

¹³⁸ Die These wird unter Punkt 10.2 'Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität' erläutert. Eine Begriffsdifferenzierung findet sich im 2. Kapitel 'Authentizität'.

¹³⁹ Ankerstein (1972), S. 23.

zwischen inhaltlich-emotional Relevantem und Sprachmaterial scheint der Informationsspeicherung förderlich zu sein.¹⁴⁰

Daß die Suggestivkraft positiv für den Unterricht zu nutzen sei, steht außer Frage. *Doch wie funktioniert es, daß Film suggestiv wirkt? Was versetzt ihn vor allen anderen Medien beziehungsweise als einziges Medium in die Lage, den Eindruck von Wirklichkeit während des Sehens mit entsprechenden psychophysischen Konsequenzen beim Zuschauer hervorrufen zu können?*

Wir haben nach den Überlegungen Beckermanns und Pöppels zu den Speicherungsprozessen¹⁴¹ Anlaß zu der Annahme, daß der Wahrheitseindruck über die subjektiv empfundene Relevanz des Gesehenen wesentlich mitentscheidet. Den Zusammenhang von psychophysischer Relevanz einer Information und ihrer Speicherung haben Pöppel u.a. plausibel verdeutlicht. Unter Punkt 9, 'Emotionale Konditionierung', wird diese Position aus einer lernpsychologischen, unter Punkt 10, Abschnitt 'Sprachlehrfilm und Meinungsbildung', aus einer rezeptionsanalytischen Perspektive bestätigt.

Die individuelle Überprüfbarkeit der *Wahrheitsbedingungen* (Beckermann) einer Information stellt eine der wesentlichen Bedingungen für ihre Speicherung dar.¹⁴² Doch allein dadurch wird ein Film noch nicht relevant. Die Relevanz ergibt sich zudem aus *dem Verhältnis des Themas zum Rezipierenden*¹⁴³ und aus dem *Eindruck der Wahrfähigkeit des Dargestellten*, die eine emotionale Partizipation des Zuschauers ermöglicht. Dieser letzte Aspekt berührt das Phänomen der spezifisch filmischen Suggestivkraft und den Bereich der sogenannten *syntaktischen Wirklichkeitskriterien*: Objekte werden umso eher als tatsächlich vorhanden wahrgenommen, je deutlicher sie konturiert sind und je mehr Wahrnehmungskanäle sich gegenseitig bestätigen. Sie werden für realer gehalten, wenn sie gegenüber einem Perspektivwechsel form- und größenkonstant bleiben, wenn sie sich selbst bewegen und eindeutig im Raum lokalisierbar sind. Dreidimensionalität wird für wirklicher gehalten als Zweidimensionalität.¹⁴⁴

Die Suggestivkraft des Films, seine Fähigkeit, den Eindruck von Realität zu erwecken, hat Christian Metz im Einklang mit diesen 'syntaktischen Wirklichkeitskriterien' analysiert. Metz beschreibt das Phänomen:

„Der Film löst beim Zuschauer einen Prozeß der 'Partizipation' aus, der in gleicher Weise die Wahrnehmung und die Gefühle betrifft (man langweilt sich fast nie im Kino), der Film trifft von vornherein auf eine bestimmte Form von Illusionsbereitschaft (die offenbar nicht total ist, jedoch bedeutend stärker als irgendwo anders); der Film versteht es, sich an uns zu wenden mit dem Ton der Evidenz und mit der überzeugenden Art des „Es ist so“, der Film greift ohne weiteres zu einer Art von Aussage, die ein Linguist als assertorisch bezeichnen

¹⁴⁰ Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung' und 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe'.

¹⁴¹ Vgl. Anm. 123.

¹⁴² Im 2. Kapitel 'Authentizität' wird auf diese Forderung in Bezug auf die Gestaltung und Lehrwerkintegration didaktischen Filmmaterials näher eingegangen.

¹⁴³ Dazu gehören die sogenannten *semantischen Wirklichkeitskriterien* (*Bedeutungshaltigkeit, Kontextstimmigkeit und Valenz*) sowie die *pragmatischen Wirklichkeitskriterien* wie *Beeinflußbarkeit und intersubjektive Bestätigung*. Vgl. Roth (1996), S. 287. Roth referiert Stadler und Kruse (1990).

¹⁴⁴ Vgl. Roth (1996), S. 286.

würde und die überdies meist ernst genommen wird. Man kann von einer filmischen Form der Präsenz reden, die weitgehend *glaubhaft* wirkt.“¹⁴⁵

Eines ist gewiß: Metz beschreibt nicht den Sprachlehrfilm, sondern den narrativen Kinofilm. Doch warum sollte der Sprachlehrfilm nicht die kinematographische Potenz - freilich mit der abgeschwächten Wirkung der Bildschirmvariante - nutzen können?

Metz untermauert, daß insbesondere die *Bewegung* dem Film die realistische Wirkung verleiht. Hinzuzufügen ist, daß es sich mit dem Ton nicht grundsätzlich anders verhält (wenn ihm auch die Dimension des Stofflichen fehlt).¹⁴⁶ Beide werden ausschließlich durch Wahrnehmungskanäle (Auge und Ohr) rezipiert, die keine stoffliche Überprüfung vornehmen. *Bewegung und Ton sind immateriell*. Ihre Existenz ist durch jeweils nur einen Wahrnehmungskanal hinreichend bewiesen. Sie garantieren gemeinsam eine - immerhin einfach redundante beziehungsweise sich mittels der beiden Rezeptionsorgane wechselseitig bestätigende - Wirklichkeitsüberprüfung aus der gar nicht artifiziellen Position eines Beobachters. Bin ich einem Gegenstand fern, so bin ich grundsätzlich auf die zwei Wahrnehmungskanäle Sehen und Hören zur Überprüfung der Wahrheitsbedingungen meiner Umwelt angewiesen.

Im Unterschied zum filmischen Geschehen ist die natürliche Beobachtungssituation jedoch eine *plastische*. Die optisch fehlende Dreidimensionalität könnte den Trug wahrnehmungspsychologisch nicht weniger nachhaltig entlarven als den des Fotos und dem Realitätseindruck entgegenwirken. Doch die Bewegung ermöglicht Zuschauenden eine weitere Überprüfungsmöglichkeit, eine höhere Redundanz der Wahrheitsversicherungen. „Die Verbindung zwischen der *Realität* der Bewegung und der *Erscheinung* der Formen erzeugt das Gefühl konkreten Lebens und den Eindruck einer objektiven Realität. Die Formen geben der Bewegung das äußere Skelett, und die Bewegung verleiht ihnen Fleisch und Blut.“¹⁴⁷ Durch die Bewegung des Dargestellten einerseits, aber auch durch die Bewegung der Kamera und die Veränderung der Einstellungen und Perspektiven auf das Objekt, kann die Information der Zweidimensionalität kompensiert und quasi als plastische Erfahrung rezipiert werden, die die sinnlich überprüften Wahrheitsbedingungen erfüllt. Dieser kompensatorische Eindruck von Dreidimensionalität ist der realen Plastizität und Körperlichkeit des Theaters, die gerade für die Enttäuschung des Zuschauers sorgt¹⁴⁸, an Suggestivität überlegen, da sie sich kohärent zur diegetischen Situation verhält und das Dargestellte ausschließlich bestätigt. Metz erklärt den Realitätseindruck von Film kontrastiv zur Fotografie: „Die Bewegung erzeugt also zwei Dinge: ein zusätzliches Indiz für Realität und die Körperlichkeit der Objekte.“¹⁴⁹ (Auch die Dreidimensionalität ist natürlich ein Realitätsindiz, wenn auch nicht ein aktuelles Zeichen von animalischer Lebendigkeit, wie es die die Wachsamkeit herausfordernde Bewegung ist.) Ein drittes, qualitatives Kriterium der menschlichen Bewegungswahrnehmung stützt den Realitätseindruck zusätzlich. Metz verweist auf

¹⁴⁵ Metz (1972), S. 21f.

¹⁴⁶ Auf die Entsprechung von Bewegungswahrnehmung und Tonwahrnehmung unter dem Aspekt der Aktualität verweist in Ergänzung zu Metz ebenfalls Allen (1995): „This sense of presence that movement brings to the projected image is complemented by the character of diegetic sound. Although transformations do occur from an original sound to its recording, there is no image of recorded sound in the cinema; sound, too, is directly experienced.“ S. 108.

¹⁴⁷ Metz (1972), S.25, zitiert Edgar Morin (1956), S. 123.

¹⁴⁸ Zum Verhältnis von Theater und Realitätswirkung im Gegensatz zum Film vgl. Metz (1972), S. 29ff.

¹⁴⁹ Ebd., S. 26.

„ein allgemeines Gesetz in der Psychologie, das besagt, daß die Bewegung von dem Augenblick an, wo sie bemerkt wird, meistens als wirklich angesehen wird im Gegensatz zu vielen anderen visuellen Strukturen wie z.B. dem *Volumen*, das seinerseits sehr leicht als unreal angesehen werden kann, selbst wenn es wahrgenommen wird (so wie es bei perspektivischen Zeichnungen geschieht). A. Michotte hat die Kausalinterpretationen studiert - der Eindruck, daß etwas „gestoßen, gezogen, geworfen wird etc.“ -, die Versuchspersonen entwarfen, denen man einfach aufgegeben hatte *Bewegung zu sehen*. Die Aufgabe wurde unterstützt durch eine kleine Versuchsanordnung, dergestalt, daß die Bewegung allein erschien und nicht ihr Produktionsmechanismus: dieser spontane Kausalismus, nimmt A. Michotte an, beruht darauf, daß die Versuchspersonen von dem Moment an, wo sie die Bewegung gesehen haben, keinen einzigen Augenblick daran zweifeln, daß sie real ist.“¹⁵⁰

Die Bildbewegung entgeht auch unter einem vierten Aspekt der Falsifizierung. Denn im Gegensatz zu den Überprüfungs-kriterien des „höchsten Richters über die ‘Realität’“¹⁵¹, des Tastsinns, ist die Bewegung eines anderen Objektes oder an einem anderen Objekt taktil nicht wahrnehmbar. Sie ist immateriell. Und unter dem Kriterium von Wahrheit oder Kopie, Schein, ist sie nicht faßbar:

„da die Bewegung niemals materiell, sondern *auf jeden Fall* visuell ist, reproduziert man die Realität, indem man die Vision reproduziert; eigentlich kann man nicht einmal eine Bewegung ‘reproduzieren’, sondern man kann sie nur re-produzieren durch eine zweite Bewegung, die für den, der zuschaut, den gleichen Realitätsgehalt hat wie die erste.“¹⁵²

„Die Gegenstände und die Personen, die uns der Film zeigt, erscheinen dort als Abbild, doch die Bewegung, durch die sie belebt werden, ist kein Abbild der Bewegung, sie erscheint wirklich.“¹⁵³

Ein weiteres Moment unterstützt die realistische Wirkung von Film. Metz rekuriert auf Michottes Formulierung der „Dissoziation der Räume“.¹⁵⁴ Der Filmzuschauer erlebt, so paraphrasiert Metz Henri Wallon,

„zwei völlig voneinander getrennte Reihen, die „visuelle Reihe“ (d.h. den Film, die Diegese) und die ‘propriozeptive Reihe’, d.h. das Bewußtsein vom eigenen Körper - und damit das der realen Welt -, das nur noch eine schwache Rolle spielt. (...) Dadurch, daß die Welt sich nicht in die Fiktion einmischt, um dauernd deren Versuch, sich in der Welt zu konstituieren, zu verhindern - wie es im Theater geschieht -, kann die Diegese von Filmen diesen seltsamen und großartigen Realitätseindruck erzeugen, den wir hier zu verstehen versuchen.“¹⁵⁵

¹⁵⁰ Ebd., S. 26f. Die Ästhetik der Videoclips scheint diese Ansicht als überholt zu wiederlegen. Ich halte sie dennoch, zumal im Kontext der weiteren Argumentation, für bemerkenswert, da die Clip-Ästhetik auf besonderen Rezeptionskonventionen beruht, für die Wahrheitskriterien irrelevant werden. Die Bewegung als das kennzeichnende Stilmerkmal des Clips begründet womöglich durchaus in Bestätigung der Metzchen Analyse gerade seinen Publikumserfolg.

¹⁵¹ Ebd., S. 27.

¹⁵² Ebd., S. 28.

¹⁵³ Ebd., S. 27.

¹⁵⁴ Ebd., S. 30.

¹⁵⁵ Ebd., S. 30.

Die 'Dissoziierung der Räume' ist eines der wichtigsten Phänomene, die den Realitätseindruck von Filmbildern, die die Realitätsprüfung auf den ersten Blick nicht bestehen können, ermöglichen. Die Abgeschlossenheit der Diegese und die Besonderheit der Rezeptionssituation (Entspanntheit, Gefahrlosigkeit, Illusionsbereitschaft, motorische Hemmung etc.¹⁵⁶) begünstigen eine Rezeptionshaltung, die nicht allein die Realitätskriterien zu Rate zieht, mit denen wir die äußere Wirklichkeit überprüfen, sondern die die Darstellungsformen innerer Bilder (Traum, Halluzination, Phantasie) zu integrieren vermag. Metz verweist auf die kongruenten Erscheinungsformen von filmischer Darstellung und der unbewußten Bildproduktionen in Träumen: die Doppelbelichtung entspricht dem Phänomen der *Verdichtung* im Traum, die filmische Überblendung der *Verschiebung*. Die harten Schnitte, Zeit- und Raumsprünge finden sich unter der psychoanalytischen Kategorie der *Darstellung* beschrieben.¹⁵⁷ Die Formen filmischen Ausdrucks stellen Äquivalente zu den uns bekannten Formen unserer inneren Bildproduktion dar. Die Vermischung äußerer und innerer Bild-Logik verursacht unter der Bedingung der Illusionsbereitschaft bekannterweise keine Schwierigkeiten bei der Erzeugung eines Realitätseindrucks. Allerdings müssen die jeweils geltenden logischen Gesetze befolgt werden.

1.2.1.6.8.1 Zusammenfassung

Der Film ruft unter gewissen Bedingungen, nämlich dann, wenn sich der Zuschauer auf das Zuschauen einläßt und der Film ein entsprechendes Regelwerk befolgt, keine die Illusion aufdeckenden, interferierenden Erfahrungen hervor. Die psychophysischen Reaktionen während der Rezeption der filmischen Diegese sind daher von natürlicher Unmittelbarkeit und können der affektiven Stimulanz, die das folgende Kapitel näher beschreibt, besonders effizient dienen.

Ein Film, der suggestiv wirken und Emotionen wecken, beziehungsweise Partizipation, innere Beteiligung hervorrufen will, muß die logische Kohärenz der Informationen wahren, insbesondere solcher, die die Bewegung betreffen: er muß den Fluß der Bewegung durchhalten¹⁵⁸. Der Aspekt der Bildbewegung und der Bewegung im Bild wird damit bei der Gestaltung von Sprachlehrfilmen besonders zu berücksichtigen sein.

1.2.1.6.9 Ad 9. Emotionale Konditionierung

Die zentrale und bewußtseinskonstituierende Funktion emotionaler Wahrnehmung und Bewertung wurde bereits unter einer kognitionstheoretischen Perspektive im Abschnitt 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe' beschrieben. In welchem Verhältnis steht nun die Behaltensleistung zum emotionalen Zustand eines Individuums? Die Wirkungsforschung beschäftigt sich damit, welche Gefühle in welchem Grad stimuliert werden müssen, damit Informationen möglichst vollständig und langfristig behalten werden.

¹⁵⁶ Metz (1994), v. a. S. 1037.

¹⁵⁷ Ebd. S. 1029f.

¹⁵⁸ Die Wahrung des Bewegungsflusses scheint mir in der - häufig höhnisch kommentierten - Formulierung Kracauers vom „Fluß des Lebens“ als eines filmischen Motivs von einzigartigem Rang enthalten zu sein. Die phänomenologische Nüchternheit der Metzschen Analyse nimmt dem kracauerschen Enthusiasmus etwas von dem Pathos, das die Rezeption der „Theorie des Films“ stellenweise erschwert. Vgl. Metz (1985), S. 357f.

Der der Werbepsychologie entnommene Begriff der ‘emotionalen Konditionierung’¹⁵⁹ provoziert zunächst Abwehrreaktionen, da er den menschlichen Affektbereich in den Kontext politisch/ideologischer Ausbeutung bettet. Wir sollten uns jedoch bewußt machen, daß jede Kommunikationssituation per se emotionale Konditionierung beinhaltet. Mit jeder Äußerung, die einen Rezipienten findet, erregen wir Gefühle. Diese Stimulierung geschieht durch den Äußerungsinhalt oder die Art, in der er formuliert wird. Zu den emotionalen Reaktionen gehört selbstverständlich auch die der Indifferenz, die als höchst unwillkommene emotionale Konditionierung zu bewerten ist. ‘Emotionale Konditionierung’ bedeutet, Gefühle so zu stimulieren, daß sie individuelle Signifikanz gewinnen. Ansätze eines identitätsstützenden Unterrichts verweisen auf das Lernpotential von Sprachsituationen emotionaler Betroffenheit.¹⁶⁰ Dem Vorwurf der moralischen Fragwürdigkeit gezielter emotionaler Stimulation kann entgegnet werden, daß sie dann legitim ist, wenn sie zu einem Zweck eingesetzt wird, der selbst nicht moralisch illegitim ist, und wenn sie mit Inhalten operiert, die einen realistischen Wirklichkeitsbezug haben.

Der Ubiquität emotionaler Konditionierung ist nicht zu entkommen. Das Unbewußte läßt sich nicht ausschalten, das vegetative Nervensystem ist permanent in Funktion. Deshalb sollten Emotionen bewußt so beeinflußt werden, daß sie sich positiv auf die Lernleistung auswirken.

Mit dieser Ansicht widerspreche ich nachdrücklich Thesen aus den „34 Maximen“ des Goethe-Instituts zu Texten in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache. Die 19. Maxime heißt „Gelassenheit“. Folgendermaßen wird dort formuliert:

„Texte für Lehrwerke des Deutschen als Fremdsprache sollten nicht mit dem Ziel ausgewählt werden, bei den Sprachlernern größtmögliche 'Betroffenheit' oder andere starke emotionale Reaktionen zu erzeugen. Der Fremdsprachenunterricht ist kein geeigneter Ort zur Hervorbringung oder zum Austausch starker Seelenkräfte, außer in sehr seltenen Ausnahmesituationen. Texte, die in einem aufgeregten Stil geschrieben sind, eignen sich daher weniger gut für diesen Zweck als Texte, die eine gewisse Gelassenheit zu erkennen geben. Ganz ungeeignet sind Texte mit grausamen, sadistischen oder depressiven ('frustrierten') Inhalten.“¹⁶¹

Ein Unterrichtsprogramm, das die emotionalen Ressourcen und Bedürfnisse der Lernenden weder berücksichtigt noch nutzt, ignoriert m. E. fundamentale lernpsychologische Realitäten.

Ganz im Gegenteil dazu transferiert Masendorf die Strategien der Werbepsychologen auf den Unterrichtskontext:

„So wird die Erinnerungsleistung einer Werbebotschaft dadurch gesteigert, wenn es gelingt, den Emotionsgehalt der betreffenden Botschaft zu erhöhen. Dies geschieht durch gleichzeitige Darbietung der Werbebotschaft mit Bildmotiven,

¹⁵⁹ Vgl. Schratz (1983), S. 251.

¹⁶⁰ Vgl. ebd. Zur Bedeutung semantischer Signifikanz von Lehrmedien vgl. u.a. Kast (1985), S. 174; Neuner (1988), S. 14ff; Biechele (1989), S. 215; Groeben und Vorderer (1988), S. 179ff; Conrady (1994), S. 22f.

¹⁶¹ Beirat Deutsch als Fremdsprache (1994), S. 159.

denen (experimentell zuvor ermittelte) erhöhte Aktivierungsgrade zugeordnet werden können. (Zwischen Gedächtnisleistung und dem Grad der psychischen Aktivierung besteht ein unmittelbarer Zusammenhang.) Es scheint die emotionale Aktivierung zu sein, die erreicht werden muß, um erkennbare Lernerfolge zu erzielen.¹⁶²

Signifikante Erinnerungseffekte konnten nach Weidenmann und Keitz¹⁶³ bei folgenden Strategien nachgewiesen werden:

1. Die aktivierenden Faktoren *Intensität* (stimulierende Farben, Vergrößerung, akustische Signale, Bewegung und Montage) *Emotionalität* ('Auslöser' von Kindchenschema bis Erotik) und *Kollation* (Überraschung, Neuartigkeit, ungewöhnliche Zusammenstellung) wirken sich günstig auf die Behaltensleistung aus. Hinzuzufügen wären die bei Keitz nicht erwähnten *Aha-Effekte*, die dramaturgisch geplant werden können.
2. Die Aufmerksamkeit muß gerade zu Beginn eines Videoeinsatzes durch besondere Gestaltungselemente gewonnen werden. Eine *Initialaktivierung* wirkt sich positiv aus.¹⁶⁴
3. Ein *optimales Erregungsniveau* erhöht die Verarbeitungskapazität des Zuschauers. Ein extrem hohes Erregungsniveau - provoziert etwa durch angstausslösende Action- oder Horrorfilmtechniken und angezeigt durch eine *Hyperaktivierung* im EEG - wirkt sich auf verschiedene Weise einschränkend auf die Behaltensleistung aus.
 - Die Aufmerksamkeit wird auf die persönlichen, angstgefüllten Vorstellungen umgelenkt und die Erregung bleibt damit fortbestehen, ohne - wie dies sonst bei Wahrnehmungsepisoden üblich ist - in gezielte Informationssuche einzumünden.
 - Reaktionen auf irrelevante Reize können erhöht werden.
 - Durch „emotionale Erschöpfung“ wird auf folgende Reize kaum noch reagiert, auch wenn sie bedeutsam sind.¹⁶⁵
 - Als leistungshemmend hat sich in EEG-Tests ebenfalls der entgegengesetzte Extrempol der *Hypoaktivierung* erwiesen. Zunehmende Schläfrigkeit lenkt von der Umwelt ab. „Die volle Leistungsfähigkeit liegt im mittleren Aktivierungsbereich“.¹⁶⁶
4. Ein niedriges Erregungsniveau sollte indes durch einen emotionalen *Aktivierungsschub* vor der eigentlichen, informationsvermittelnden Passage angehoben werden. Eingestreute aktivierende Elemente unterstützen die Behaltensleistung, wenn sie mit den zu lernenden Elementen zusammenhängen oder direkt darauf hinlenken. Dann dominieren sie nicht in der Verarbeitungskonkurrenz, sondern bieten den emotionalen Rahmen für eine wirksame Aufnahme.

¹⁶² Masendorf (1979), S. 76. Mit der Übertragung von Resultaten der empirischen Werbepsychologie beschäftigt sich auch Weidenmann (1993), S. 537ff. Er liefert eine Kurzdarstellung der Resultate zur Wirksamkeit von Fernsehwerbung von Keitz (1983), S. 538.

¹⁶³ Vgl. Weidenmann (1992), S. 538, Keitz (1983), S. 146ff.

¹⁶⁴ Die typische Initialaktivierung bei einem schon bewährten Programm ist die Titelmelodie.

¹⁶⁵ Fröhlich (1992), S. 77

¹⁶⁶ Ebd., S. 67. Fröhlich beruft sich in seinen EEG-Befunden nachdrücklich auf ein Meßverfahren, das das sogenannte Hintergrund-EEG während einer Reizeinwirkung immer auf der Grundlage von mehrfach überprüften Ruhewerten interpretiert. Das Erregungsniveau wird durch die Ausgangswerte bestimmt und durch die Werte, auf die die Erregung nach der Reizeinwirkung zurückgeht. Fröhlich moniert, daß in zahlreichen Experimenten die EEG-Befunde nicht aussagekräftig sind, da sie in keine Relation zu den Ruhewerten vor und nach dem Reiz gesetzt werden. Ebensowenig findet durch eine reine Erruierung des Hintergrund-EEG während einer Reizeinwirkung eine angemessene Berücksichtigung von spontanen Reaktionen (kurzfristige Erregungsimpulse ohne äußere Reizeinwirkung) statt.

Das Grundprinzip ist selbstverständlich Dynamik, also ein An- und Abschwellen von Erregung, da sonst Hyper- oder Hypoaktivierung einsetzen.

Für den Sprachlehrfilm bietet sich deshalb eine Darstellungsform an, deren Dramaturgie kleinere Spannungsbögen entwickelt, ohne, wie in den Überlegungen 'Zur Bildvermittlung' herausgearbeitet, eine dramaturgisch langfristig angelegte Entwicklung aus dem Auge zu verlieren. Das mehrsträngige Erzählprinzip der 'Telenovela' entspricht, wie im Abschnitt 'Die Serienerzählung' des 2. Kapitels gleichnamigen Kapitel beschrieben, dieser Forderung in einem besonderen Maße.

Die im Rahmen dieser Studie durchgeführten empirischen Untersuchungen zur Filmrezeption bestätigen aus einer Lernerperspektive die Empfehlungen zur emotionalen Aktivierung. Einerseits sei auf die Ergebnisse der vergleichenden Vortests verwiesen, andererseits auf die Ergebnisse der Expert/inneninterviews und der Videodokumentation, die die Reaktionen der Lernenden während des Einsatzes des Modellfilms registrierte.

Das vielfach postulierte 'Ego-Involvement', das für eine besonders wirkungsvolle emotionale Aktivierung sorgt, scheint mir durchaus nicht allein dann gegeben zu sein, wenn Lernende selbst die Kamera in die Hand nehmen¹⁶⁷, sondern es kann auch durch eine Filmrezeption erreicht werden, die die affektiven und intellektuellen Kapazitäten der Lernenden anregt und beansprucht.

Ähnlich formuliert der engagierte Autorenfilmer Hark Bohm:

„Ein Film ist ein Angebot an den Zuschauer, in ihm einen emotionalen Fluß zu provozieren.

Und das funktioniert nur, wenn er in scheinbar Anderem überrascht sich selbst wiederentdeckt. Und optimal dann, wenn er sich dabei als ganze Person, Zwerchfell und Verstand, ernstgenommen fühlt.“¹⁶⁸

1.2.1.6.10 Ad 10. Zur Bildvermittlung

Die Überlegungen zu inhaltlichen Kriterien der Bildvermittlung beginnen mit einer Klärung der meinungsbildenden Potentiale eines Sprachlehrfilms. Selektive Wahrnehmung, Motivation, Aufmerksamkeit, Verständnis und Akzeptanz - wie wirkt sich die besondere didaktische Situation auf diese rezeptiven Rahmenbedingungen aus?

Erst die Beschreibung der Besonderheiten, die die Rezeption im Gruppenunterricht kennzeichnen, macht eine weiterführende Fragestellung sinnvoll: Wenn didaktische Filme, die die entsprechenden Rezeptionsmechanismen berücksichtigen, den Meinungsbildungsprozeß beeinflussen können, ist das Grund genug für eine Auseinandersetzung mit dem Problem, wie sie sinnvoll auf diesen Prozeß einwirken können.

Die Überlegungen zu dieser letzteren Fragestellung entwickeln sich aus der Betrachtung eines exemplarischen kommerziellen Sprachlehrfilms.

1.2.1.6.10.1 Sprachlehrfilm und Meinungsbildung

¹⁶⁷ Die Ansätze Bufes zu Videointerviews vor Ort, die in diese Richtung gehen, halte ich gleichwohl für sinnvoll und interessant, allerdings nicht für flächendeckend realisierbar. Vgl. Bufe (1984).

¹⁶⁸ Bohm (1989), S. 37.

Wenn man den bundesrepublikanischen Forschungsstand bezüglich des Nutzens und der Gefahren von didaktischen Videofilmen im Fremdsprachenunterricht resümiert, fällt auf, daß die meinungsbildende Funktion und damit auch die soziale Verantwortung von Lehrfilmen entweder völlig ignoriert oder mit einem knappen Verweis auf die Beeinflussung des Deutschlandbildes abgetan wird.¹⁶⁹

Welche meinungsbildende Kraft ein sprachdidaktischer Film unter den spezifischen Lernbedingungen in einem Klassenverband Erwachsener haben kann, soll daher kurz zum Gegenstand der Untersuchung gemacht werden.

Das meinungsverändernde Potential von Fernsehen bei erwachsenen Rezipienten wird häufig negiert beziehungsweise als sehr gering eingeschätzt.¹⁷⁰ „Medien verändern Meinungen kaum, sie verstärken bestehende.“¹⁷¹, lautet das Fazit klassischer Studien, die auf die Empirie von Werbepsychologen rekurrieren.¹⁷²

Als Ursache dafür wurde erkannt, daß der Zuschauer seine psychische Stabilität durch selektive Wahrnehmung festigt. Die Neigung des Menschen, mit seiner Umwelt im Gleichgewicht zu leben (Homöostase), beeinflußt sein Erkenntnisinteresse. Die konservative Wahrnehmung schützt sich mittels eines dreifachen Sicherungssystems:

1. In einer präkommunikativen Phase selektiert der Rezipient, welchen Reizen er sich überhaupt aussetzt. Zu welcher Lektüre greift er, welche Programme schaltet er ein?
2. In der Rezeptionsphase wählt er aus dem sich vor seinen Augen /Ohren aktualisierenden Reizangebot (in der Regel unbewußt) aus, was er wahrnimmt, was nicht. Er setzt Prioritäten, interpretiert und wertet.
3. Postkommunikativ findet nochmals eine Selektion durch die Speicherung statt. Was wird gespeichert, wie tief, in welchen Kontext.¹⁷³

Der Aspekt der selektiven Wahrnehmung soll hier keinesfalls außer acht gelassen werden.

Wichtig ist allerdings, sich bewußt zu machen, daß die Präsentation eines didaktischen Films für freiwillig lernende Erwachsene spezifischen Rahmenbedingungen unterliegt, die der Filmwirkung ein gänzlich anderes Gewicht verleihen.

Diese spezifischen Rezeptionsbedingungen sind bisher im Kontext didaktischer Kommunikationsforschung kaum beachtet worden. Dagegen wurden die Erkenntnisse der Massenkommunikationsforschung auf die spezielle Situation der Sprachlerner übertragen. Das führte m. E. zu praktischen Schlüssen, die keineswegs im Einklang mit

¹⁶⁹ Vgl. Esselborn (1991), S. 75; Raabe (1986), S. 115 (verweist auf effizientes landeskundliches Informationspotential von Video).

¹⁷⁰ Vgl. Infas (1968); Klapper (1960); Schwerdtfeger (1973), S. 75ff; Albrecht u. a. (1979), S. 157.

¹⁷¹ Noelle-Naumann (1970), S. 80. Vgl. Baacke (1982), S. 139; Thomas (1992), S. 265f.

¹⁷² Die Zusammenhänge zwischen Fernsehen und Meinungsbildung werden von anderen Forschern eher betont. Es liegen allerdings überwiegend korrelative, keine experimentellen Forschungen vor. Wie die etwa von Gerbner u. a. (1986), die objektive Fehleinschätzungen und Vorurteile in einem deutlichen Zusammenhang zur Quantität des Fernsehkonsums sehen. Die Auswirkungen mangelnder Transparenz und Gleichschaltung öffentlicher Informationen führen zu Verzerrungen der Wirklichkeitsbilder. Da Medienwirkungen außerordentlich rezipienten- und kontextabhängig sind, interessiert mich an dieser Stelle, welche dahingehenden Spezifika für den Sprachunterricht gelten.

¹⁷³ Vgl. u. a. Luthe (1968); Maletzke (1963), S. 146-171; Klapper (1964), S. 85-98. Getestet wurde hier nicht der hirnpfysiologische Speichervorgang, der lediglich hypothetisch und metaphorisch umschrieben werden kann, sondern es wurden Behaltensleistungen überprüft, aus denen auf eine postkommunikative Selektion durch Speicherung geschlossen werden kann.

der Realität stehen und sich auf die Unterrichtswirklichkeit vor allem durch eine entsprechende Gestaltung von Unterrichtsfilmen nachteilig auswirken.¹⁷⁴

Die Rezeptionssituation Sprachlernender im Klassenraum unterscheidet sich eminent von der gewöhnlicher Fernsehzuschauer, auf deren Verhalten in der Regel auch die Wirkungsanalysen rekurrieren, die den Einfluß von Unterrichtsfilmen betrachten. Die normale Massenkommunikation zeichnet sich durch die Eigenschaften der 1. *Indirektheit* (vermittelt durch ein technisches Medium), 2. *Einseitigkeit* (ohne Interaktion), 3. *Öffentlichkeit* (an ein prinzipiell unbegrenztes, anonymes Publikum gerichtet) und 4. *Ausrichtung auf ein disperses Publikum* aus.¹⁷⁵ Die Aspekte 3. und 4. treffen auf die Unterrichtssituation nur bedingt zu. Die Rezeptionssituation ist keine öffentliche, auch wenn der Zugang zu Sprachkursen häufig öffentlich ist. Das Publikum bildet als Präsenzpublikum eine Gruppe einander bekannter Individuen, die in einer sozialstrukturellen Beziehung zueinander stehen. Diese Gruppe ist jedoch oft - und darin liegt ihre besondere Qualität - außerordentlich heterogener Natur. Zudem ist die Gruppenbindung in der Regel ausgesprochen locker und zufällig. Das heißt, daß die Lerngruppe im Rahmen der Erwachsenenbildung in den meisten Fällen keine normative Macht über den Einzelnen hat. Gruppenpsychologische Determinanten, die bei intensiven Gruppenbindungen wirksam werden, werden für die Zielgruppe erwachsener Sprachlerner in heterogenen Gruppen eher unerheblich.¹⁷⁶ Allerdings ist der Lehrer prädestiniert für die Funktion des Meinungsführers, da er einen Informationsvorsprung besitzt. Mit den abweichenden Rezeptionsbedingungen divergiert zwangsläufig die Wirkungsweise von Filmen.

Das konservative Sicherungssystem selektiver Wahrnehmung wird quasi komplett ausgeschaltet:

1. Präkommunikative Phase:

Der Zuschauer eines Sprachlehrfilms im Klassenraum hat nicht die Möglichkeit der Selektion, denn über die Lehrmedien entscheidet die Lehrperson.

2. Rezeptionsphase:

Die Wahrnehmung des Rezipienten wird durch mehrere äußere Faktoren beeinflusst, die bei der häuslichen TV-Rezeption eines dispersen Publikums fehlen:

- aufmerksamkeitslenkende Fragestellungen des Lehrers,
- Wiederholung des Videos beziehungsweise Wiederholung von Schlüsselsequenzen und Standbildbetrachtungen,
- Kommentierung (Fragen) durch andere Gruppenmitglieder, durch den Lehrer oder Begleitmaterialien (Hintergrundinformationen).

3. Postkommunikative Phase:

Der Speichervorgang wird beeinflusst durch

¹⁷⁴ Ein Beispiel dafür liefert die Arbeit Janßen-Holldieks (1984), die zwar einen interaktionistischen kommunikationstheoretischen Ansatz vorstellt, der berücksichtigt, daß die selektive Wahrnehmung beeinflussbar ist. Die spezifische Rezeptionssituation erwachsener Sprachlernender im Gruppenunterricht wird jedoch nicht wahrgenommen. Vgl. v. a. S. 68.

¹⁷⁵ Vgl. Noelle-Naumann (1971), S. 91f. Auch Faulstich (1980), S. 32.

¹⁷⁶ Zum Gruppeneinfluß auf die Medienwirkung vgl. Thomas (1992), S. 267ff.

a) *Redundanz*

- im Film selbst (als dramaturgische Größe)
- durch wiederholtes Vorführen und Standbildbetrachtungen
- durch Kommentare
- durch analoges oder kontrastives Wiedererscheinen von Filmelementen in anderen Formen: im Buch, als Rollenspiel, in Übungen, im Rekurs des Unterrichtsgespräches auf den Film etc.

b) *die kollektive Rezeptionssituation*

Die Gruppe korrigiert Fehlinterpretationen und füllt Rezeptionslücken auf. Sie verstärkt Meinungen und Urteile bei Einstimmigkeit, relativiert entsprechend bei Mehrstimmigkeit.

c) *die Lehrperson*

Sie kann als letzte Urteilsinstanz fungieren, wenn sie über ein entsprechendes Hintergrundwissen und Glaubwürdigkeit verfügt.

Die Kombination von Massenkommunikation und interpersonaler Kommunikation kann als Voraussetzung für eine Wirkungsoptimierung des Mediums betrachtet werden.¹⁷⁷

Ein Fallbeispiel veranschaulicht den korrigierenden Einfluß der Gruppe auf eine individuelle selektive Wahrnehmung in der Unterrichtssituation im Klassenverband:

Eine Klasse erwachsener Italienisch-Lernender mit fünfzehn Teilnehmern mittleren Niveaus erhielt von mir aufmerksamkeitslenkende Fragen zur ersten Folge des Italienisch-Lehrvideos *Italienisch zu Hause*.

In der ersten Spielfilmsequenz wird die Serienprotagonistin mittels der gerafften Darstellung ihres Tagesablaufs eingeführt. Die verbale Information beschränkt sich auf Grußformeln. Die Lerner erhielten individuell unterschiedliche Aufgaben zur Dekodierung der Filmzeichen, darunter die Frage nach dem Beruf der Hauptperson. Eine scheinbar leicht zu lösende Aufgabe, da der Film sich um eine eindeutige Darstellung bemüht: Die Protagonistin, eine damenhaft gekleidete Mittdreißigerin, erscheint als letzte in einem Büro mit zwei besetzten Schreibtischen. Wir erkennen bei ihrem Eintreten die Türaufschrift „creativi“. Sie wird zuerst von den Anwesenden, zudem in der Sie-Form begrüßt. Die Hauptdarstellerin geht in ihr eigenes Büro mit nur einem Schreibtisch, auf dem bereits ihre Post liegt. Auf einem Arbeitstisch sind Grafikerrequisiten zu erkennen.

Es wird deutlich, daß die Nebenfiguren Zuarbeiter der Protagonistin sind, daß sie als Graphikerin eine verantwortungsvolle, keine subalterne Position einnimmt.

Erstaunlicherweise antwortete die mit der entsprechenden Aufgabe betraute Lernerin auf die Frage nach dem Beruf sehr abwertend: „Das ist so 'ne kleine Tipse.“

Die Fehlinterpretation erklärt sich folgendermaßen:

Auf dem Weg zur Arbeit zieht sich die Protagonistin des Videos bei einem Ampelstopp vor dem Rückspiegel ihres Kleinwagens die Lippen nach. Dadurch verpaßt sie es, bei der Grünphase weiterzufahren und verursacht ein Hupkonzert.

Geschminkte Lippen, Hupkonzert und mangelnde geistige Präsenz gehören bei uns kollektivsymbolisch¹⁷⁸ zum Klischee des 'Weibchens', das mangelnde intellektuelle Qualitäten durch ein auffallendes Äußeres kompensiert, um damit Aufmerksamkeit zu erregen.

¹⁷⁷ Vgl. Schwerdtfeger (1973), S. 101; Klapper (1960), S. 30ff; Silbermann/Zahn (1970), S. 393; Luthe (1968), S. 54.

¹⁷⁸ Zum Begriff vgl. Link (1978) u. Link/Link-Heer (1980).

Die Lernerin war das inkarnierte Gegenteil dieses Typus' und um Abgrenzung deutlich bemüht. Ihre Wertnormierungen hatten eine stark selektive Wahrnehmung zur Folge. Daraus resultierte trotz Aufmerksamkeitslenkung ein erheblicher Dekodierungslapsus mit einem entsprechenden Fehlurteil.

Die Gruppe korrigierte die Aussage der Lernerin spontan, nachdrücklich und einstimmig. Sämtliche aussagekräftigen Filmzeichen wurden als Beweis angeführt, so daß die Wahrnehmungslücke der Rezipientin vollständig geschlossen werden konnte. Eine Wiederholung der entscheidenden Bilder überzeugte die Lernerin. Sie wurde sich der Tatsache bewußt, daß sie signifikante Bildinhalte nicht wahrgenommen hatte. Die Eingangssequenz im Auto hatte in der Zuschauerin eine Erwartungshaltung geweckt, deren Falsifizierung sie - dem Gesetz der psychischen Stabilisierung entsprechend - aus Voreingenommenheit nicht mehr realisieren konnte.

Diese Erfahrung führte bei der gesamten Lernergruppe zu einer deutlichen Steigerung der Aufmerksamkeit und reduzierte die Neigung zur Voreingenommenheit.

Die individuelle Informationsselektion wird bei der Gruppenrezeption und Didaktisierung des Films im Klassenraum zum wesentlichen Teil ausgeschaltet.

Damit können inhaltliche und ästhetische Qualitäten eines Films besser erkannt werden und eine intensivere Wirkung erzielen als in der gewöhnlichen TV-Rezeptionssituation. Bei der Betrachtung einer Filmwirkung ist die Autoren- wie die Rezipientenperspektive mit ihren jeweiligen Rahmenbedingungen zu berücksichtigen.

Unter Wirkung wird hier verstanden:

„(1.) Veränderung beim Rezipienten, und zwar nach Kriterien, die den Intentionen des Kommunikators abgeleitet sind. Maximale Wirkung ist erreicht, wenn diese Kriterien erfüllt werden (etwa Rezipient kauft Produkt X, wählt politische Partei Y, hat Fakten des Films erlernt, hat neue Vokabeln gelernt etc.).

(2.) Was dem Rezipienten nützt. Dieses Wirkungsziel gibt nicht Kriterien vor, sondern berücksichtigt die vorhandenen Bedürfnisse und Interessen des Adressaten und fragt nach der Verwendbarkeit der Filminhalte im sozialen Bezugsfeld des Rezipienten.“¹⁷⁹

Die Dimension der Medienwirkung hängt nach der Reduktion oder zum Teil gar Ausschaltung der Wahrnehmungsselektion von folgenden Faktoren ab:

1. dem Motivationsgrad,
2. dem Grad der Aufmerksamkeit,
3. der Qualität des Verständnisses,
4. dem Grad der Akzeptanz.¹⁸⁰

Alle vier Komponenten beeinflussen die Wirkungsweise des Films. Gleichzeitig werden sie ihrerseits durch den Film beeinflusst, verstärkt oder reduziert.

1.2.1.6.10.1.1 Ad 1. : Der Motivationsgrad

¹⁷⁹ Ernst/Lenk (1979), S. 161. Zur Wechselwirkung zwischen ästhetischem Produkt, Rezipienten und Wahrnehmungs- sowie Nutzungssituation vgl. Meutsch (1990), S. 58ff.

¹⁸⁰ Schwerdtfeger (1973), S. 95.

Die individuelle Haltung des Zuschauers im Klassenraum ist eine grundsätzlich andere als die abendliche vor dem Heim-TV.

Der Einsatz von Fernsehen im Fremdsprachenunterricht ist zweckorientiert und in einen didaktischen Kontext eingebettet.

Die Motivation ist a priori vorhanden. Sie resultiert aus dem individuell variierenden Motiv des erwachsenen Lernenden, freiwillig am Unterricht teilzunehmen.¹⁸¹ Ihr Grad ist von Fall zu Fall verschieden und hängt von individuellen Faktoren¹⁸², von der Qualität des Films und von der Lehrperson und der Gruppe ab.

Nicht zu vergessen ist dabei, daß das Medium Fernsehen im Unterricht noch per se motivierend wirkt.

Die Motivation kann freilich nachlassen. Der Film sollte dazu dienen, sie positiv zu stimulieren.

1.2.1.6.10.1.2 Ad 2. : Der Grad der Aufmerksamkeit

Die Lernsituation in der Erwachsenenbildung läßt eine gesteigerte Aufmerksamkeit am Film voraussetzen, wenn im Film unmittelbar die Lernziele 'Spracherwerb' und 'Landeskunde' angesteuert werden. Durch die hohe Konzentration des Rezipienten, der sich in der Aufnahmesituation *als Lernender* definiert und Neuigkeiten gegenüber tatsächlich aufgeschlossen ist, können filmische Zeichen besonderer Dichte und Komplexität eingesetzt werden, weil sie mit hoher Wahrscheinlichkeit auch sehr umfassend dekodiert werden.

Die Aufmerksamkeitslenkung durch Aufgabenstellungen mit dem vordergründigen Ziel des Spracherwerbs unterstützt den Dekodierungsprozeß.

Der Grad der Aufmerksamkeit wird außerdem durch die Lerngruppe positiv stimuliert. Erhalten die Lernenden - wie im geschilderten Unterrichtsbeispiel - unterschiedliche Beobachtungsaufgaben, tragen sie die Verantwortung vor der Gruppe, entsprechend konzentriert zu schauen.

Durch die Fächerung von Aufgaben und verschiedenen Aufgabenstellungen an den Einzelnen bei mehreren Durchlaufphasen können die wesentlichen Aspekte des filmischen Ausdrucks erkannt und benannt werden (Dramaturgie, Schauspieler, Environment, Musik, Ton-Bild-Synchronisation, Montage).

Wichtig ist dabei, daß der Filminhalt sich der geforderten Aufmerksamkeitsleistung als adäquat erweist. Seine Zeichenstruktur muß so komplex sein, daß auch eine mehrfache kollektive Rezeption noch Neuigkeiten bietet und sich somit als sinnvoll erweist.

Bei einem kontinuierlichen Videoeinsatz im Unterricht muß gewährleistet sein, daß die Filminhalte individuell signifikante Themen berühren.

Während es in Einzelfällen oder fachsprachlichen Kursen von Interesse sein kann, sich mit Fauna und Flora, mit Science fiction oder Computersprache zu beschäftigen, verlangt ein kontinuierlich einsetzbares Unterrichtsmedium in einem allgemeinsprachlichen Kurs eine größere Schnittmenge zwischen der dargestellten Realität und dem

¹⁸¹ Vgl. Mc Keachie (1967), S. 185; Schwerdtfeger (1973), S. 95.

¹⁸² Dazu Solmecke (1983), S. 15ff; Boosch (1983), S. 28ff; Hermann (1983), S. 57ff; Aronson (1994), S. 115ff.

Erfahrungsschatz des Rezipienten, denn: „Attention to a topic is motivated by its personal or social relevance.“¹⁸³

Die Integration des Weltwissens und der Lebenserfahrung Erwachsener muß die Filminhalte bestimmen, um Aufmerksamkeit wachzuhalten und den Motivationsgrad positiv zu stimulieren.

Dabei gilt es, die Qualitäten des Mediums optimal zu nutzen. Es stellt eine Apparatur zur Verfügung, die unsere Aufmerksamkeit durch den beleuchteten Bildschirm und die Bewegung bannt.¹⁸⁴ Wir befinden uns in der privilegierten Situation derjenigen, die in der Lage sind, etwas zu sehen, von dem sie normalerweise ausgeschlossen wären. So etwa, als beobachte jemand eine heimliche Szene durch ein Schlüsselloch, so, als nähme er als Beobachter teil an etwas Geheimem oder Privatem, geschützt durch eine Tarnkappe, die ihn unsichtbar macht. Nicht allein das Überraschende, das kollative Moment, das den Zuschauer beim Blick in ihm sonst unzugängliche Räume, auf ihm sich sonst nicht eröffnende menschliche Beziehungen erwartet, fördert die Aufmerksamkeit. Sie kann weitere Qualitäten erhalten, indem Film die Möglichkeit zur Perspektivenerweiterung nutzt, so daß der Zuschauerblick gleichsam eine Metamorphose vollzieht: Der Betrachter wird zur Fliege an der Wand, ein Baby im Kinderwagen, ein Lichtstrahl in den Raum - ein stummer Zeuge, vor dem sich niemand in acht nehmen muß, der niemanden zu Lügen, zu falschen Gesten animiert. Die gespannte Aufmerksamkeit, die die Rolle des heimlichen Beobachters in uns weckt, kann ein Filminhalt nutzen, wenn er den Zuschauenden mit Banalitäten verschont, wenn er Informationen liefert, die das Risiko des Voyeurs belohnen. Die Signifikanz eines Films, das Gefühl der Realitätsnähe, der Wahrnehmung ungeschminkter Wirklichkeit, unverstellter Einblicke, kann auf diese Weise enorm gesteigert werden. Die *Personalisierung* in Form einer *Blickorientierung auf das private Leben von Menschen*, die im weiteren Verlauf noch in ihrer landeskundlichen Bedeutung beschrieben wird, dient der Aufmerksamkeitssteigerung.

Ebenso kann das Phänomen der Blickfokussierung durch die Kamera bei einer entsprechenden Seh-Aufgabenstellung die Aufmerksamkeit steigern und die Wahrnehmung nachhaltig sensibilisieren. Durch ein einfaches Selbstexperiment vermag ein jeder den Unterschied wahrzunehmen zwischen einem freien Blick auf eine Person und etwa dem durch eine Pappröhre, die den Fokus auf das Gesicht der Person konzentriert.¹⁸⁵

¹⁸³ Weiss (1968), S. 88; dazu vgl. auch Schwerdtfeger (1973), S. 97; Dufresne-Tasse (1985), S. 77ff; Geißler/Kade (1982), S. 57ff.

¹⁸⁴ Zur phänomenologischen Beschreibung der Wirkung des Mediums vgl. 1. Kapitel 'Zum Realitätseindruck von Filmen'.

¹⁸⁵ Das Beispiel einer Alltagserfahrung illustriert den möglichen sensibilisierenden Effekt der Blickfokussierung:

Eine Mutter und ihr sechsjähriger Sohn sind zu Gast in einem Hause, zu dem ein großer, freundlicher Hund gehört. Das Kind hat nach einer negativen Erfahrung panische Ängste vor Hunden entwickelt. Sein Geschrei führt dazu, daß der Hund im Garten angekettet wird. Im Wohnzimmer der Gastgeber befindet sich zufällig ein Fernglas, das Mutter und Kind ausprobieren. Die Mutter schaut durch das Fernglas aus dem Fenster. Ihr Blick trifft den sehnsüchtigen, auf das Wohnzimmerfenster fixierten Blick des Hundes in einer scharfen Größeneinstellung. Die Mutter gibt dem Sohn das Fernglas weiter: „Guck mal, kannst Du auch den Hund sehen?“ Der Junge richtet den Apparat auf den Hund, der mit bloßem Auge kaum zu erkennen ist. „Wie sieht der denn aus?“, fragt die Mutter. „Fühlt der sich wohl? Geht's dem gut?“ Der Sohn schaut eine Weile, bis er sagt: „Bitte, Mama, mach den sofort los! Laß den bitte sofort frei! Ich schrei auch nicht mehr.“

1.2.1.6.10.1.3 Ad 3. : Die Qualität des Verständnisses

Die filmischen Zeichen sind in ihrer Komplexität beim einmaligen Schauen niemals erfassbar. Jedes mehrmalige Sehen erhöht die Anzahl der wahrgenommenen Seme. Ihre angemessene Interpretation ergibt sich einerseits aus dem Beziehungsgeflecht der Zeichen untereinander¹⁸⁶, andererseits aus der Perspektive des Betrachters.

Die Anzahl der filmischen Zeichen ist endlich. Filmsprache bezieht sich jedoch auf die durch sie dargestellte unendliche Wirklichkeit. Sie ist nicht Abbild, Klischee der Wirklichkeit, sondern durch die bewußte Zeichenauswahl und -zusammenstellung immer auch deren Interpretation und Kommentierung. Da die Dimension des Bezeichneten, der signifiés unendlich ist, liegt das filmische Informationspotential immer über der begrenzten Auffassungsgabe der Rezipienten.

Fehlt dem Rezipienten die Erfahrung mit dem Original, auf das sich der Film bezieht, verlieren manche Zeichen für ihn ihre Bedeutung.¹⁸⁷ Dann gibt es zwei typische Reaktionen: Entweder mutieren die Zeichen zu hermetischen Chiffren, oder sie entgehen völlig seiner Aufmerksamkeit.

Im ersten Fall ist das Nicht-Verstehen ein fruchtbarer Teil des Verstehensprozesses, der die kulturelle Distanz und Varianz wahrnehmbar macht, solange die Filmaussage nicht komplett chiffriert erscheint, denn dann wird sie langweilig. Kulturelle Differenz kann bewußt gemacht werden, wenn manches nachvollzogen werden kann, anderes unverstündlich bleibt.

Der zweite Reaktionstypus basiert auf dem Gesetz der psychischen Stabilisierung. Reagiert die gesamte Lernergruppe auf bestimmte Zeichen mit Desinteresse, können sie zugunsten gruppenrelevanter Zeichenkomplexe vernachlässigt werden, wenn sie nicht unverzichtbar für das Gesamtverständnis sind.

Im Idealfall kann ein sachkundiger Lehrer Hintergrundinformationen liefern, die zur Signifikanzbildung beziehungsweise Dechiffrierung beitragen.

Da die Vertrautheit mit der Welt, auf die sich der Film bezieht, im Regelfall nicht vorliegt, scheint der *Grad* des Verständnisses beim Sprachlehrfilm für Anfänger bei einer flüchtigen Betrachtung unterhalb dessen eines normalen TV-Zuschauers zu liegen. Allerdings widersprechen dem folgende Überlegungen:

- Solange der Film keine formalen Experimente verfolgt, sind Zuschauer überall da, wo es Fernsehen gibt, mit derselben Filmsprache amerikanischer Provenienz vertraut.

- Definiert man 'Verständnis' in unserem Kontext nicht als das Erfassen eines vom Autor intendierten Filminhaltes (identisch also mit dem ersten Teil der Wirkungsdefinition)¹⁸⁸, sondern als Erkennen und Nachvollziehen eines bislang Unbekannten, Anderen, erweist sich auch in dieser Hinsicht der Sprachlerner als der 'andere' Rezipient. Denn auf das Andere, das Fremde, das Neue richtet er sich aus, während in der gewöhnlichen Fernseh-Rezeptionssituation der Zuschauer seine Identität im Wiedererkennen zu stabilisieren sucht.

Damit ist in der Unterrichtssituation mit freiwillig lernenden Erwachsenen eine Voraussetzung gegeben, die Habermas als unabdingbar für Verständigung charakterisiert:

¹⁸⁶ Vgl. Gadamer (1990), S. 272ff.

¹⁸⁷ Beckermann (1990) bezeichnet „das Wissen um die Wahrheitsbedingungen eines Satzes“ als „besonders zentralen Punkt“ des Verstehens. Er betont mit Nachdruck, „daß für die Fähigkeit, Sprache zu verstehen, nicht nur die Sprachkomponenten, sondern besonders auch die Wahrnehmungskomponenten entscheidend sind.“ S. 207.

¹⁸⁸ So wird es bei Schwerdtfeger (1973), S. 97 definiert.

„Verständigung ist nur zwischen Parteien möglich, die erwarten, voneinander lernen zu können (...).“¹⁸⁹

Diese Vorbedingung entscheidet letztendlich über die Medienwirkung. Empirische Befunde liegen durch die Forschergruppe um Salomon (1987) vor. Während die Testpersonen mit der Einstellung fernsahen, sich lediglich unterhalten zu lassen, zogen sie nur sehr niedrige Schlußfolgerungen aus dem Gesehenen. Wenn sie sich jedoch als Lernende verstanden, kehrte sich das Ergebnis um. Die Sendung wurde aufmerksamer verfolgt. Die Schlußfolgerungen waren erwartungsgemäß intelligenter.¹⁹⁰ Die Versuche mit Kindern wurden bei erwachsenen Testgruppen durch entsprechende Versuche von Meutsch und Müller (1987) bestätigt.

Die Unzulänglichkeit der herkömmlichen Verständnis-Definition im Kontext des didaktischen Films sei an einem Beispiel verdeutlicht:¹⁹¹

Schwerdtfeger definierte 1973 in „Medien im Fremdsprachenunterricht“ Verständnis identisch mit Wirkung als „das Maß, in welchem der Rezipient den Sinn des ihm vom Kommunikator übermittelten Inhalts erfaßt.“¹⁹² Hierbei handelt es sich um einen intentionalistischen kommunikationstheoretischen Ansatz, den Meggle 1990 folgendermaßen formuliert: „Ein kommunikatives Handeln ist ein Handeln, das aus der Sicht des kommunikativ Handelnden (S) erfolgreich ist gdw. es vom Adressaten (H) verstanden wird.“¹⁹³ Weiter heißt es: „Man versteht eine Handlung, wenn man ihren subjektiven Sinn kennt, das heißt den Sinn, den der Handelnde selbst mit ihr verbindet.“¹⁹⁴ Diese Definition trägt nicht der Tatsache Rechnung, daß der Rezipient auch selbst sinnstiftend agiert, indem er beispielsweise Informationen wahrnimmt, die dem Kommunikator

¹⁸⁹ Habermas (1995), S. 59.

¹⁹⁰ Salomon (1987), S. 82f.

¹⁹¹ Hier wird eine nach wie vor die Diskussion häufig beherrschende regelorientierte, konventionalisierte Verstehens-Auffassung angesprochen. Eine kritische Auseinandersetzung mit diesem Verstehensbegriff im Kontext von Filmdidaktisierungen findet sich bei Bredella (1994), der einen hermeneutischen Verstehensbegriff favorisiert, „der nicht davon ausgeht, daß es bei dem Sprechenden eine feste Bedeutung gibt, die der Verstehende genauso erfaßt oder, wie der Relativist meint, notwendigerweise verfehlen muß, sondern die erst mit Hilfe des Verstehenden entsteht.“ S. 98f.

¹⁹² Schwerdtfeger (1973), S. 97.

¹⁹³ Meggle (1990), S. 89.

¹⁹⁴ Ebd., S. 90.

nicht bewußt sind.¹⁹⁵ Von einem Maß des Verständnisses als quantitativer Dimension zu sprechen, verzerrt, wie das folgende Beispiel veranschaulicht, die tatsächliche Rezeptionssituation.

Während einer Testphase des Modellfilms *Hauptstraße 117* in Einrichtungen der Erwachsenenbildung in Rio de Janeiro wurde der 'semantische Mehrwert' des Films - darunter wird dasjenige verstanden, was er an Verdrängtem, Unbewußtem oder Vorbewußtem sichtbar macht¹⁹⁶ - im Vergleich zur Autorenintention bei einer Vorführung vor brasilianischen Deutschlehrenden sichtbar.¹⁹⁷ Der Film wurde - das ist wichtig für den 'semantischen Mehrwert' - an Originalschauplätzen gedreht.

Die Szene: Spätsommer in Deutschland. Drei junge Leute schieben Eis schleckend ihre Fahrräder in historischer Umgebung. Eine junge Frau (20jährig) fragt ihren Freund, einen Mittzwanziger, nach seiner Beurteilung einer Hausmitbewohnerin (38jährig):

Sie: „Du, Ulli, wie findest du denn die Kuglin?“

¹⁹⁵ Ohne eine sprechakttheoretische Diskussion an dieser Stelle zu vertiefen, sei die Position dieser Auffassung im Kontrast zu anderen kurz verdeutlicht. Elmar Holenstein stellte 1979 in seiner einleitenden Darstellung zur Poesie und Plurifunktionalität von Sprache bei Roman Jakobson in Übereinstimmung mit der hier vertretenen Auffassung fest: „So wird die ästhetisch-poetische Funktion in den Sprechakttheorien entweder überhaupt nicht in Betracht gezogen oder aber ihrer Autonomie beraubt, indem sie, wie in der analytischen Sprachphilosophie üblich, emotiven Akten subsumiert wird.“ S. 17. Trotz der Akzeptanz einer autonomen ästhetisch-poetischen Funktion der Sprache oder eines anderen semiotischen Codes, wird in unserem Kontext der Holensteinsche/Jakobsonsche Terminus der 'poetischen Funktion' aus Gründen inhaltlicher Abgrenzung nicht übernommen. Stattdessen wähle ich den Ausdruck des 'semantischen Mehrwerts', denn anders als für Jakobson/Holenstein ist für unseren Gegenstand die Differenzierung des Prager Strukturalismus zwischen praktischer und poetischer Funktion von Sprache wenig aufschlußreich. Denn Kommunikation, auch die sogenannte 'praktische', hat notwendigerweise immer auch einen ästhetisch-poetischen Ausdruck. Die strukturelle Funktionsunterscheidung führt in der Sprachlehrpraxis häufig dazu, daß die zusammengehörigen Funktionen getrennt und Sprache und Kommunikation unzulässig nivelliert werden. Ein zweiter Einwand gegen das Jakobsonsche wie das Bühlersche Sprachfunktionsmodell liegt in der passiven Konzeption des Empfängers. Jakobson setzt die ästhetisch-poetische Funktion von Sprache weniger in Bezug zu einem sie gebrauchenden Subjekt, zum kommunikativen Prozeß, als in einen immanenten Bezug zur sprachlichen Struktur. Diese strukturalistische Perspektive halte ich in Bezug auf den Spracherwerb Erwachsener für relevant in ihrer mnemotechnischen Funktion, mit der sie kognitive Markierungen zu setzen weiß, wie im Kapitel 'Der Zusammenhang von Ästhetik und kognitiven Markierungen' beschrieben. Doch ausschließlich so interpretiert, verlöre die ästhetische Funktion ihren Autonomieanspruch als *Funktion*. Übereinstimmend wird jedoch der prominente, autonome Stellenwert, den Jakobson der poetischen Funktion von Sprache beimißt, akzeptiert, wenn sichtbar wird, daß gerade durch die Autonomie der ästhetischen Funktion der Empfänger ebenfalls als sinnstiftendes Subjekt den Kommunikationsprozeß interpretierend gestaltet. Derart erhält die poetische Funktion eine besondere Bedeutung für den filmischen Code und den (Fremd-)Verstehensprozeß. Die im Fluß des Haupttexts folgenden Erläuterungen und Beispiele mögen das erklären. Jakobson hatte sich vehement von einer, wie m. E. übertrieben polemisch formuliert wurde, „psychologistischen Deutung der Dichtung“ (Holenstein, S. 11) abgegrenzt. Dabei erkannte und berücksichtigte Jakobson die Zusammenhänge zwischen Unbewußtem und Dichtung, gerade auch der folkloristischen. Er verharrte jedoch in der Regel in einer formalistischen Betrachtungsweise des unbewußten Ausdrucks, anstatt sich auf den Ausdruck des Unbewußten einzulassen, den die Sprachform birgt. Die hier vertretene Auffassung ist bei einer dezidierten Anerkennung der autonomen ästhetischen Funktion von Sprache eine psychologische, beziehungsweise eine (ethno-)psychoanalytische (sie wird im weiteren Verlauf der Argumentation entwickelt), für die Jakobsons selbstauferlegtes Denkverbot einen interessanten Analyseansatz böte.

¹⁹⁶ Zum Begriff gesellschaftlicher Verdrängung vgl. im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung', dort vor allem im Teil 'Bildvermittlung und Realitätsorientierung'.

¹⁹⁷ Über das Potential des Films, verdrängte soziale Erfahrungen zu bewahren, sei auf den Abschnitt 'Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität' verwiesen.

Er antwortet: „Alt.“, und wirft dabei mit geringschätziger Miene den Rest seines Eishörnchens weg.

Mir als Autorin war es wichtig, das universal-menschliche Thema des Alterns aufzunehmen und an der Situation der Frauen in einer spätkapitalistischen, die (vor allem weibliche) Jugend zum Mythos stilisierenden Konsumgesellschaft zu spezifizieren. Der Misogynismus dieser gesellschaftlichen Facette sollte in der Reaktion der beiden Freundinnen - eine Nahaufnahme zeigt ihren betroffenen Blickwechsel - auf die Antwort des jungen Mannes sichtbar werden: Schlechte Aussichten für junge Frauen.

Die Szene erregte den spontanen Ausruf einer brasilianischen Lehrerin: *„Genausó ist das in Deutschland. Da bist du zehn Jahre älter oder jünger - und du existierst nicht mehr für den anderen.“*

Die Lehrer/innen, die Deutschland nicht oder weniger genau kannten, erlebten die Sequenz mit ähnlichem Befremden. Ihnen schien jedoch nicht das Altern als das dargestellte Problem, sondern die Tatsache der mangelnden Bereitschaft, sich mit einem Menschen differenziert auseinanderzusetzen, der einen abweichenden Erfahrungshorizont hat. Mir wurde erst in jenem Moment bewußt, wie stark das Ausmaß der als Phänomen unserer (west)deutschen Gesellschaft bekannten und beklagten fehlenden Kommunikation zwischen einzelnen sozialen Feldern ist, hier exemplifiziert am Beispiel des gestörten Dialogs zwischen den Generationen. Diese - unbewußt vorhandene - Information erhält durch das historische Ambiente, in dem sich die jungen Leute bewegen, eine besondere ästhetische Valenz, erweist sich doch ihr Interesse an der Geschichte, der Tradition, dem Älteren, als für sie aktuell nicht anders verwertbar als in einer oberflächlich wochenendtouristischen Form.

Die Inszenierung eines misogynistischen Alltagsbeispiels beschreibt m. E. einen weniger signifikanten Aspekt unserer Gesellschaft als die von den Lehrer/innen in derselben Sequenz entlarvte Kommunikationsbarriere.

Just das nenne ich 'semantischen Mehrwert', dem sich hier 'zufällig' - unbewußt - ein 'ästhetischer' im mimetischen bildlichen Nachvollzug des Inhalts zu Seite stellt.¹⁹⁸

Hier hat das Filmbild etwas konserviert, das der Autorin nicht bewußt war. Das Beispiel stellt eine Illustrierung dessen dar, was im weiteren Verlauf unter dem Begriff der 'gesellschaftlich produzierten Unbewußtheit' erläutert wird.

Weniger emotionsgeladen, aber ähnlich aussagekräftig war ein anderer Kommentar zu dieser Sequenz:

Eine Lehrerin wunderte sich darüber, bei welcher Kälte die Deutschen Eis äßen. Es schüttelte sie allein der Gedanke daran. Die Schauspieler trugen bei schönster Septembersonne leichte Sommerjacken. Die Bemerkung zeigt, wie sehr Film geeignet ist, die sinnliche Vorstellungskraft anzuregen, die erahnen lassen kann, in welchem Maß Individuen und Gesellschaften vom Klima geprägt werden. Zur Einschätzung der physischen und psychischen Belastungen eines in Deutschland Lebenden hilft in Brasilien die Vorstellung weiter, wie es ist, in Brasilien obdachlos zu sein, wie in Deutschland.¹⁹⁹ Wenn der Sommer so ist, wie mag dann der Winter sein?

¹⁹⁸ Mimetische Stilisierung, so meine Theorie, die sich in diesem Beispiel bestätigt sieht, bedarf keiner Anstrengung, keiner Absicht. Sie ergibt sich aus der Beobachtungsgenauigkeit. Beobachtungsgenauigkeit kann nicht zustandekommen ohne Empfindungsgenauigkeit. Denn das, was wir tatsächlich bewußt wahrnehmen, erfüllt das Kriterium der Präzision m. E. nie. Zur unbewußt exakten ästhetischen Produktion vgl. Jakobson (1970/71).

¹⁹⁹ Die Ubiquität der Obdachlosigkeit in Rio de Janeiro legt die Übernahme des Blickwinkels dieser sozialen Gruppe nahe. Tatsächlich dominierte er bei jeder Gruppendiskussion zum Film *Hauptstraße 117* mit Teilnehmenden, die fast ausnahmslos dem sogenannten weißen 'Mittelstand' angehörten.

Möglicherweise haben die Interpreten den dramaturgisch mit Bedacht angelegten 'Sinn' der Szene nicht 'verstanden'. Denn sie haben sie nicht als eine von mehreren Antizipationen der Trennung des jungen Paares erfaßt beziehungsweise als Kennzeichnung der Paarbeziehung, die Prognosen hinsichtlich des weiteren Handlungsverlaufs zuläßt.

Mir scheint jedoch, daß mit den beschriebenen Lesarten Wichtigeres verstanden wurde als das von mir Intendierte.

Bei künstlerischen Produktionen und deren Rezeption gilt dieser 'semantische und ästhetische Mehrwert' als selbstverständlich.

Umso erstaunlicher ist es, daß die Wirkungstheorie des Sprachlehrfilms ihn nicht als das eigentlich Interessante zur Kenntnis nehmen mag, sondern im Gegenteil meint, Rezepte zu seiner Tilgung erfinden zu müssen.

In welchem Maß haben die beschriebenen Rezeptionen nun „den Sinn der vom Kommunikator übermittelten Inhalte erfaßt?“

Es scheint mir wenig erhellend, geradezu unmöglich zu sein, einen *Verständnisgrad*, wie Schwerdtfeger es 1973 vorschlug, zu ermitteln. Von Interesse ist vielmehr die *Qualität* des Verständnisses.

Dabei geht es um wechselnde Sinngebungsprozesse, wie Butzkamm feststellt:

„Gerade der hat am besten verstanden, der das Neue auf möglichst vielfältige Art in ein schon vorhandenes Wissensgeflecht einknüpft. Verstehen ist ein Prozeß, in dem Sinnentnahme und - vom Hörer/Leser beigesteuerte - Sinngebung wechselseitig auseinanderfallen und ineinandergreifen.“²⁰⁰

Butzkamms Verständnis-Begriff verbaler Informationen läßt sich auf das Hör-Seh-Verstehen übertragen. Damit erweist sich Verstehen als nicht quantifizierbar.²⁰¹

Wird der Begriff 'Verständnis' auf das Wiedererkennen von Bekanntem im Film reduziert, erfüllt sich sicherlich die These, daß Massenkommunikationsmittel Meinungen verstärken, nicht aber verändern. Führt Film jedoch dazu, das zu sehen und zu verstehen, was vorher weder zu sehen noch zu verstehen war, kann er Meinungen beeinflussen.²⁰² Die Prämissen der beschriebenen Rezeptionssituation lassen diese Reaktion zu.

Diese Verständnis-Definition weicht von derjenigen, die der vorherrschenden hiesigen Theorie und Praxis des Sprachlehrfilms bislang zugrundeliegt, drastisch ab und führt zu diametral entgegengesetzten Konsequenzen für die Ästhetik eines Sprachlehrfilms:

Schwerdtfeger stellte als Bedingung für didaktisches Filmmaterial die Eindeutigkeit der visuellen Komponenten. Sprachlehrfilm sollte im Unterschied zum nicht-didaktischen Film nur 'Wesentliches' enthalten, d. h. im Sinne dieser frühen Publikation Schwerdtfegers: mit einer reduzierten Semiotik operieren. Die Filmhandlungen hatten geschlossen zu sein und 'vom Einfachen zum Komplexen' zu führen. Auditive und visuelle Stimuli sollten sich redundant verhalten.²⁰³ Ähnliche Kriterien finden sich teilweise noch 1991 bei Esselborn, obwohl die Existenz von Videogeräten den Versuch längst überflüssig

²⁰⁰ Butzkamm (1989), S. 39.

²⁰¹ Zum selben Ergebnis kommt Solmecke (1993) in Bezug auf das Hör- und Leseverständnis, S. 107.

²⁰² Wichtig ist mir der Hinweis auf die unterschiedliche Wirkung von Filmen auf Kinder/Jugendliche und Erwachsene. Die erste Gruppe ist entwicklungsmäßig bedingt erheblich durch Filme beeinflussbar (Vgl. die Hinweise Faulstichs (1980), S. 111), die zweite, wie beschrieben, nicht.

²⁰³ Schwerdtfeger (1973), S. 420f.

gemacht hat, die reale Geschwindigkeit von Sprache und Handlungen durch eigenartig unrealistische, 'didaktische' Inszenierungsstile zu verzögern und 'benutzerfreundlicher' zu machen.²⁰⁴ Damit protegieren Theoretiker einen Filmtypus, der seinen Rezipienten infantilisiert bzw. debilitiert.

Didaktische Filme scheinen oft Filme für Schwachsinnige zu sein. Doch gerade die semiotische Komplexität, nicht die Reduktion sollte einen sprachdidaktischen Film prägen. Das entspricht kultursemiotischen Überlegungen:

Aus einer kultursemiotischen Sicht werden die Qualitäten eines konnotativen und eines denotativen Diskurses unterschieden. Die bisherige vorherrschende Praxis des Sprachlehrfilms für Anfänger orientiert sich, wie sich aus dem oben beschriebenen Verstehensbegriff konsequent ergibt, am denotativen Diskurs. Eine den 'semantischen Mehrwert' wahrende bzw. produzierende Konzeption entspräche einer konnotativen Semiotik. Großklaus stellt die antagonistischen Prinzipien kontrastiv zusammen:

„(1) Konnotationen - wie immer sie funktionieren - erschließen ein komplexes Universum kulturalen Sinns. Konnotationen verzeichnen Wege, Pfade, Umwege, Abwege, Schleichpfade der je kulturspezifischen, kollektiven Sinn-Aneignung. Konnotationen spezifizieren die jeweilige historische, soziale und kulturelle Bedeutung für mich: für uns. Konnotationen sind somit der eigentliche Ort kulturaler Differenz und Varianz.

(2) Denotationen (denotative, verbale Systeme) zielen auf Eindeutigkeit, auf Abbau von Vieldeutigkeit und Ambivalenz, auf Reduktion von Komplexität, auf Abblendung von semiotischen Interferenzen, auf semiotische „Einsprachigkeit“.²⁰⁵

(3) Konnotationen (konnotative, verbale Prozesse) zielen auf Wiedergewinnung von Ambivalenz, Komplexität über die Zulassung von semiotischer Mehrsprachigkeit, über die transformative Beteiligung anderer semiotischer Systeme (z. B. visuelle, auditive Zeichensysteme).

(4) Denotationen bilden überwiegend den rationalen Stand kulturaler Codierung ab - Konnotationen die unsystematische Fülle sinnlicher, sensueller, emotionaler, valuativer Aneignungsprozesse - wie sie sich im jeweiligen historischen, kulturalen Rahmen elementarer sozialer Verhaltens-Codes (Raum - Zeit - Wohnen - Essen - Körper - Geschlecht - Sexualität) abspielen.

(5) Konnotationen sind keine (ausschließliche) Angelegenheit der Wort- oder Textsemantik; immanent sind sie in der Tat nicht faßbar: weder text-, sprach- oder zeichentheoretisch; sie sind lediglich kultursystematisch d. h. in bezug auf die den Bewußtseins- und Sinnggebungsprozeß insgesamt determinierenden Rahmen von elementaren Codes (s.o.) faßbar.²⁰⁶

Die Forderung der Pragmatiker nach realer, das heißt auch konnotativer Kommunikation im Unterricht darf beim Lehrmedium 'Film' nicht außer Kraft gesetzt werden. Es sollte beim Filmsehen im Fremdsprachenunterricht nicht darum gehen, ein

²⁰⁴ Esselborn (1991), S. 73, Punkt 2.

²⁰⁵ Zum Begriff der 'Einsprachigkeit' verweist Großklaus auf Lotman (1974), S. 126ff.

²⁰⁶ Großklaus (1985), S. 397f. Großklaus' kultursemiotische Apologie eines konnotativen Diskurses steht anders als der reduktionistische, denotative Ansatz nicht im Widerspruch zur Komplexität hirnpfysiologischer Vorgänge, wie sie heute beschrieben werden können. Vgl. im 1. Kapitel 'Die Ton-Bild-Synchronisierung als mnemotechnische Hilfe' und 'Zum Zusammenhang von Ästhetik und kognitiven Markierungen'.

(möglicherweise besonders primitiv) inszeniertes System werkimmanent zu begreifen.
²⁰⁷

Im Gegensatz dazu muß die Inszenierung so konzipiert sein, daß sie das Interesse der Rezipienten an der Zielkultur berücksichtigt und durch eine ebenso subtile wie komplexe Präsentation ihrer soziokulturellen Struktur das Weltwissen, die Lebenserfahrung, das emotionale Wissen und die rationale Intelligenz der Lerner als *tertium comparationis* einfordert. „Das Hauptdefizit gegenwärtiger Unterrichtspraxis“, so Butzkamm in seiner psycholinguistischen Studie, läge „im Bereich der mitteilungsbezogenen Kommunikation.“²⁰⁸ Die Feststellung wäre zu erweitern durch die Berücksichtigung des großen Mangels an *ausdrucksvoller* Kommunikation.²⁰⁹

Zusammenfassend kann formuliert werden, daß bei unserer Rezipientengruppe auch die Qualität des Verständnisses sowohl aus der Autorenperspektive („Hat meine Aussage eine verändernde Wirkung auf den Rezipienten ausgeübt?“) als auch aus der Rezipientenperspektive („Habe ich Neues über mich und andere Menschen gelernt? Kann mir das von Nutzen sein?“) als potentiell überdurchschnittlich hoch erachtet werden. Die Ergebnisse des empirischen Untersuchungsteils bestätigen diese theoretische Vorannahme aus der Perspektive der Zielgruppe.

1.2.1.6.10.1.4 Ad 4. : Der Grad der Akzeptanz

Unter Akzeptanz wird hier das Gefühl des Zuschauers verstanden, daß die dem Medium zur Verfügung gestellte Zeit gut investiert war. Es ist nicht Ziel des Sprachlehrfilms, Überzeugungsarbeit zu leisten, sondern Wissen über Menschen und Wissen über Sprache zu erweitern. Für den Zuschauer ist daher die *Glaubwürdigkeit* des Dargestellten von vorrangigem Interesse. Der Akzeptanzgrad hängt von der seriösen Wirkung des Mediums ab, gleichgültig, wie der Zuschauer die Informationen über die Zielkultur bewertet.²¹⁰

Schwerdtfeger nennt für die Akzeptanz eines Mediums drei wesentliche Kriterien:

- „a) Die Relevanz für die Situation, in der sie empfangen wird;
- b) das Maß, in dem sich der Rezipient der Aussage nahe fühlt;
- und
- c) ihre generelle Wichtigkeit für den Rezipienten.“²¹¹

²⁰⁷ Eine ähnliche Haltung zum Rezipienten schreibt Radway (1984) Produzenten, aber auch Kritikern 'trivialer' Textformen zu. Erstaunlicherweise kam die Erforschung von 'Trivilliteratur' lange Zeit ohne die Eruiierung empirischer Daten aus: „Methodisch setzt man sich hier konsequent über das hinweg, was Leser/innen mit Texten tun, und erklärt Äußerungen, die sie über die Texte machen, für irrelevant und falsch. Diese verächtliche Einstellung gegenüber den Rezipient/inn/en der Massenkultur ist letzten Endes die logische Konsequenz einer theoretischen Position, die menschliches Tun verdinglicht, die Komplexität der Zeichenproduktion oder Semiose ignoriert und soziale Interaktionsprozesse als Konfrontation unabhängiger Objekte betrachtet.“ S. 8.

²⁰⁸ Butzkamm (1989), S. 151.

²⁰⁹ Die Bühlersche Ausdrucksfunktion subsumiert hier aus dem pragmatischen Grund der Überschaubarkeit die Jakobsonsche poetische Funktion.

²¹⁰ Zur Glaubwürdigkeit der Informationsquelle vgl. Aronson (1994), S. 89ff.

²¹¹ Schwerdtfeger (1973), S. 100. Das deckt sich mit aktuelleren Studien, die die auf Sachen oder Personen gerichtete Mitteilungsbezogenheit als Basis eines kommunikativen Unterrichts fordern. Das beiläufige, inzidentielle Lernen des natürlichen Spracherwerbs soll in einer Weise für den Unterricht gewonnen werden, die den Besonderheiten der Unterrichtssituation Rechnung trägt. Butzkamm (1989), S. 150f.

Das erste Kriterium erfüllt sich im Fremdsprachenunterricht automatisch, wenn nicht ein völliger Mißbrauch mit dem Medium getrieben wird, denn der Filmeinsatz findet didaktisch plaziert statt. Das Video liefert Sprachmaterial, das dem Unterrichtszweck dient, die Lernenden üben anhand des Medienimpulses.

Das zweite Kriterium, die Nähe des Rezipienten zur Filmaussage, kann aufgrund der Bedingung der Glaubwürdigkeit nicht dazu führen, daß kontrastierende Wirklichkeit verfälscht dargestellt wird. Es wirkt sich jedoch auf die Themenwahl von Filmen aus. Der Begriff der Nähe fiel schon bei den Überlegungen zur Aufmerksamkeitslenkung und -intensivierung. Empathie und Identifikation sind Schlüsselbegriffe für die Akzeptanz eines Films. Tiefenpsychologische Anpassungsmechanismen wie die Projektion, Introjektion und Substitution, die hier in Übereinstimmung mit psychoanalytischen Ansätzen als universell aufgefaßt werden, ermöglichen Identifikation auch über kulturelle und soziale Schranken hinaus. „Durch solche Anpassungen in der Phantasie überbrückt der Zuschauer den Abstand zwischen sich und dem Leinwandmilieu und verleiht dem letzteren eine gefühlsmäßige Bedeutung für sich selbst.“²¹²

Wichtig ist in unserem Zusammenhang, daß der didaktische Film Angebote enthält, die tiefenpsychologische Mechanismen herausfordern. Er sollte gerade auch die Dinge zeigen, die öffentlich nicht anzuschauen sind. Wir umkreisen hier, aus einer anderen Perspektive, denselben thematischen Ort, zu dem uns vorangegangene Überlegungen führten und folgende führen werden: den *Bereich privater menschlicher Beziehungen*. Ein weiteres Augenmerk gilt der *Vielfalt der Perspektiven*, so daß möglichst viele Identifikationsangebote gemacht werden können. Auf ein internationales Publikum ausgerichtet, sollten Themen, die in weiten Teilen des Globus tabuisiert sind (z.B. Sexualität), *indirekt* angesprochen werden²¹³, damit ein Akzeptanzverlust vermieden wird.

Doch grundsätzlich muß ein Sprachlehrfilm keine Angst vor der ‘Tabufalle’ haben, denn wenn eine unerträgliche Meinungsdiskrepanz entsteht, ist sie immer an Personen gebunden, die auch abgelehnt werden dürfen. Gleichzeitig birgt das Konzept eine große Chance zur Aufklärung und zum Vorurteilsabbau. Dann nämlich, wenn eine große Meinungsdiskrepanz zwischen Zuschauenden und Dargestelltem herrscht, die Darstellung beziehungsweise der Kommunikator jedoch glaubwürdig und sympathisch ist, findet, wie Aronson nachgewiesen hat, in der Regel eine erhebliche Meinungsänderung statt.²¹⁴

Auch das dritte Kriterium, die generelle Wichtigkeit für den Rezipienten, stellt thematische Forderungen an einen Sprachlehrfilm. Es deckt sich teilweise (vor allem hinsichtlich der tiefenpsychologischen Mechanismen) mit dem vorangegangenen.

²¹² Cressey (1971), S. 384. Zum Identifikationsbegriff aus psychoanalytischer Sicht vgl. Holland (1968); Faulstich (1989), S. 104ff.

²¹³ Indirekt angesprochen hat der Rezipient die Möglichkeit, sie einfach zu ignorieren. Im Modellfilm *Hauptstraße 117* etwa wird das Thema der promiskuen Sexualität im Alter am Beispiel einer Frau angesprochen, ohne sichtbar zu werden. Das schränkte die volle Akzeptanz der Figur selbst bei männlichen orthodoxen muslimischen Rezipienten nicht ein. (Vgl. die Expert/inneninterviews im 3. Kapitel, Äußerungen zu Frau Hinz.)

²¹⁴ Vgl. Aronson (1994), S. 110ff. Für den Sprachlehrfilm bedeutet das, daß die besondere Konstellation der Rezeptionsvariablen ihm tendenziell ein höheres Maß an Akzeptabilität bei kulturell stark abweichenden Wertvorstellungen einräumen kann, solange er glaubwürdig wirkt. Der Sprachlehrfilm sollte also keine Angst vor ‘heiklen’ Themen haben.

Die generelle Wichtigkeit des Gezeigten sollte sich auf einen Bereich konzentrieren, der von anderen, kostengünstigeren Medien in einer Anfängerunterrichtssituation nicht abgedeckt werden kann. Film ist prädestiniert dafür, *emotional Relevantes* darzustellen. Der didaktische Film erfüllt jedoch - anders als der Kinofilm es nach Ansicht mancher psychoanalytischer Theoretiker tut²¹⁵ - nicht (allein) die Funktion von Träumen. Auch wenn er eine fiktionale Welt inszeniert und Identifikationsmechanismen aufbaut, ist der Maßstab des didaktischen Films die Realität, über die er informieren will. Die Frage der Wahrhaftigkeit und Glaubwürdigkeit des bedeutsam Dargestellten steht im Zentrum des Interesses und steigert zugleich die Filmwirkung, wenn sie positiv beantwortet wird.

Die Forderung nach Wichtigkeit des Dargestellten für den Rezipienten schließt Inhalte aus, die sich auf die Darstellung von Nebensächlichkeiten beschränken. Ein für den sprachdidaktischen Film typisches Sujet, wie Schwerdtfeger es in ihrer frühen Publikation vorschlug: „Ticket-office: Schalterbeamter und Publikum“²¹⁶, wird diesem Kriterium nicht gerecht.

1.2.1.6.10.1.5 Zusammenfassung

Wie gezeigt wurde, ist die potentielle Filmwirkung auf das lernende Individuum im Klassenverband mit seinen beschriebenen Rahmenbedingungen höher einzuschätzen als in einer 'normalen' Rezeptionssituation vor dem heimischen Fernseher.

Der didaktische Film kann daher in Konkurrenz mit anderen Kommunikationsmedien eine dominierende meinungsbildende Wirkung erzielen. Dadurch erhält er die Chance und die Verantwortung, durch ideologische (kommerzielle, politische) Interessen (oft unbewußt) verzerrte Informationen zu korrigieren. In der Praxis konnte das besonders anhand der Gruppendiskussionen in Brasilien, die im 3. Kapitel beschrieben sind, nachgewiesen werden.

Der Film kann, wie John Berger es fordert, die Würde des Zuschauers wieder herzustellen versuchen, indem er ihn nicht als ein debiles Objekt voraussetzt. Berger betont die Demokratiefeindlichkeit der herrschenden Medienpraxis, die dem Publikum den Weltzustand, „wie er ist“, und das Mitgefühl, das er evozieren kann, vorenthält:

„Vielleicht wird gerade an dieser Stelle unsere Form der Demokratie langsam zu Tode gebracht. Falls das so ist, dann wird sie von einer Weigerung umgebracht. Der Weigerung des Mediennetzwerkes, die Tatsache einzugestehen oder anzusprechen, daß die Öffentlichkeit im Herzen weiß, wie es um die Welt bestellt ist.

(...)

Der Grund dafür, daß das Mediennetzwerk systematisch unterschätzt, worüber wir alle gemeinsam verfügen, ist immer derselbe - der sträfliche Zwang zum Verkaufen.“²¹⁷

Didaktisches Filmmaterial unterliegt diesem Zwang in glücklichen Fällen nicht.

²¹⁵ Vgl. Holland (1968), S. 97; Faulstich (1980), S. 106.

²¹⁶ Schwerdtfeger (1973) S. 420.

²¹⁷ Berger (1992), S. 61f.

Welche Kriterien lassen sich nun, nachdem die Rezeptionsbesonderheiten des unterrichtsbegleitenden Sprachlehrfilms dargelegt worden sind, für die Wahl der Inhalte heranziehen? Damit beschäftigt sich der folgende Teil des Kapitels eingehend.

1.2.1.6.10.2 Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität

Ein Postulat an den Sprachlehrfilm im Anfängerunterricht ist, daß er Sprache und Landeskunde parallel, ohne Zuhilfenahme der Muttersprache vermitteln möge, da gerade in dieser Fähigkeit ein Spezifikum der Funktion von Film im Unterricht liegt.

Landeskunde kann den Totalitätsanspruch einer Realitätswiedergabe nicht erfüllen. So banal diese Einsicht, so hilflos ist die häufig gezogene Konsequenz, man könne und solle sich auf disparate Elemente, „interessante Details“²¹⁸ beschränken. Der kapitulierende Verzicht auf die Suche nach Zusammenhängen vermauert den Blick auf Realitäten. Hinter den folgenden Überlegungen steht nicht die unkritische, „illusorische Vorstellung von unverstellter, objektiver, individueller, authentischer Fremdwahrnehmung, die in der voraussetzungslosen, originären Betrachtung der wirklichen Wirklichkeit das Heilmittel sieht, Vorurteile abzubauen und Stereotype zu überwinden.“²¹⁹ Allerdings gehen sie davon aus, daß selektive Wahrnehmungsmechanismen unter den spezifischen Rezeptionsbedingungen eines Sprachlehrfilms im Klassenzimmer, wie beschrieben, an Macht verlieren können und Teilerkenntnisse grundsätzlich möglich sind, so daß es sich lohnt, über das Verhältnis des didaktischen Films zur Realität nachzudenken, gerade wenn er im Anfängerunterricht eingesetzt werden soll.

Daher beschäftigt sich dieses Kapitel mit der Frage, auf welche Weise der Problematik der landeskundlichen Vermittlung²²⁰ Rechnung getragen werden kann.

Was sollte bei der Auswahl dessen, was erwähnt, und dessen, was verschwiegen wird, berücksichtigt werden? Wie kann man, ohne der Illusion der Ideologiefreiheit aufzusitzen, den Konflikt zwischen Indifferenz und ideologischer Bevormundung lösen oder doch zumindest auf eine erträgliche Dimension verkleinern?

Als ‘Ideologie’ definiere ich hier mit Peter Zima den Ausdruck von Interessen partikularer gesellschaftlicher Gruppen, die Anspruch auf universelle Gültigkeit erheben.²²¹

Gleichzeitig soll daran erinnert werden, daß die Ideologie durch ihr Wertsystem erst das distinguierende und distinguierte Subjekt herausbildet und es politisch handlungsfähig macht²²², versteht man unter politischer Handlungsfähigkeit die Fähigkeit, Interessen zu bündeln und sie überindividuellen Zielen unterzuordnen, so daß mehrheitsfähige Bündnisse mit politischer Gestaltungskraft möglich werden.

Als Gegenpol zur Ideologie betrachtet Zima die Indifferenz. Das ideologiefreie Subjekt wäre demnach ein indifferentes, kein unterscheidungsfähiges, kein politikfähiges, kein

²¹⁸ Beirat Deutsch als Fremdsprache (1994), S. 160.

²¹⁹ Mog (1992), S. 19.

²²⁰ Eine komprimierte Darstellung dieser Problematik findet sich etwa bei Mog (1992), S. 9-15.

²²¹ Vgl. Zima (1986), S. 15.

²²² Ebd. zitiert Zima Althusser: „L’ideologie interpelle les individus en sujets.“

gemeinschaftsfähiges mehr.²²³ Nicht-hinterfragte Ideologie und Indifferenz gehen in einer pluralistischen Gesellschaft ineinander über. Das geschieht infolge individualisierter Lebensformen:

Die Partikularisierung von Gruppeninteressen, die sich durch die immer differenziertere und spezialisiertere Arbeitsteilung immer weiter verzweigen und immer weniger Vermittlungsmöglichkeiten besitzen, führt zu Interessenskollisionen und infolgedessen zum Kampf konkurrierender Ideologien. Im Konkurrenzkampf der Marktgesellschaft entlarven sich Ideologien als zweckrational. Der Anspruch auf universelle Gültigkeit erweist sich als Irrtum. Das Wertsystem wird unglaubwürdig und schlägt im Kampf gegen Indifferenz selbst in eine Form der Indifferenz um.

Diesem Widerspruch unterliegt auch ein sprachdidaktischer Film, der neben sprachlichen auch landeskundliche Informationen liefern soll. Indifferente Darstellungen sind kaum geeignet, Emotionen anzusprechen. Dagegen transportieren Filme, die Partei ergreifen, gerade unter der Bedingung einer geringen Informationspluralität Ideologien, die leicht unglaubwürdig wirken, da sie Informationssegmente über das Zielland aus nur einer Perspektive vermitteln.

Nun können sich Ideologie und Indifferenz im Wechselspiel als durchaus fruchtbar erweisen, wenn sich aus ihrem dialektischen Spannungsverhältnis Ambivalenzen ergeben, die allmählich den Prozeß einer komplexeren Bewußtwerdung von Wirklichkeit in Gang setzen. Genau das Gegenteil kann jedoch ebenfalls erfolgen: Statt das Realitätsprinzip anzunehmen, kann sich das Individuum und auch ein bildvermittelndes Medium regressiv von der Wirklichkeit abwenden. Individualpsychologisch spräche man von der Entwicklung eines magischen oder narzistisch-reduzierten Weltbildes. Dieses regressive, einseitige Interesse befriedigende Moment führt Ideologie wieder ein.

1.2.1.6.10.2.1 Ideologie und Indifferenz im Fernsehsprachkurs *Alles Gute*

Ein Beispiel für diese zweite Variante liefern die Spielfilmsegmente des Videokurses *Alles Gute* (1989) für erwachsene Deutschlernende. Hier bildet der Kreislauf Indifferenz -Ideologie -Indifferenz das Strukturmerkmal der Filmreihe. Da die Indifferenz-Ideologie-Problematik typisch für Sprachlehrserien oder -reihen für erwachsene Anfänger ist, - etwa *Viaje en español* (1992), *Family Album* (1990), *Gabi und Frank* (1985) - wird das Phänomen der Bildvermittlung in *Alles Gute* exemplarisch analysiert.

Der Ansatz der für den lehrerbegleiteten Unterricht interessanten landeskundlichen Spielfilmreihe innerhalb des Fernsehsprachkurses für Anfänger *Alles Gute* orientiert sich zunächst konzeptionell an Ausgewogenheit: Vielfalt der Regionen, Vielfalt der Schichten, der Generationen, Vielfalt der Perspektiven. Unterschiedliche Wirklichkeiten präsentieren sich als Modelle alternativer Lebensmöglichkeiten. Der Ansatz gibt sich wertfrei, und um dennoch das Interesse der Zuschauer zu erwecken, integriert er in den meisten Folgen kulturspezifische Probleme in Minidramen, die sich, so erscheint es

²²³ Die Ideologie der Ideologiefreiheit, der Zelebrierung der Indifferenz auf politischer Ebene, findet ihre individuelle Ausprägung in der psychischen Depression. Das Krankheitsbild der Depression kann als Ausdruck eines indifferenten, keine Wertunterschiede mehr empfindenden und machenden, also weder distinktierten noch distinktuierenden Subjekts gelten. Althusser zielt insofern mit seiner Formulierung auf die komplexe Interdependenz individualpsychologischer und politischer Konfigurationen.

dem Betrachter, aus der interessierten Perspektive von betroffenen Individuen entwickeln. Auf den ersten Blick ein schlüssiges Konzept: individuelle Lebenswirklichkeiten und Alltagsorientierung, um an die Erfahrungen der Lernenden anschließen zu können, Problemorientierung und Dramatisierung, um emotionale Stimuli zu bieten, viele Varianten, um ein breites Spektrum der Wirklichkeit darzustellen. Um jedoch die Ideologie des an Konfliktfreiheit orientierten Konzepts 'Alles ist möglich. Es gibt immer Alternativen! Wenn, nicht, sind das individuelle Probleme' nicht antagonistisch zu negieren, weicht die Ausführung der Dramen völlig vom Realitätsprinzip ab. Die Problemorientierung entlarvt sich als Makulatur. Was wertfrei schien, erweist sich als interessengeleitet. Eine Skizzierung der ersten 11 'Plots'²²⁴ belegt die Analyse :

Folge 1: Problem: Wohnungsnot:

Eine Studentin kommt nach Freiburg. Sie findet keinen Gefallen am vorgebuchten Zimmer und begibt sich auf die Suche nach einer Alternative. Die studentische Zimmervermittlung macht ihr keine Hoffnungen. Doch schon am Bahnhof hatte sie die Aufmerksamkeit eines jungen Mannes erregt. Wie der Zufall es will, trifft sie ihn in ihrer Not wieder und schildert ihm ihre Situation.

Problemlösung: Wie der Zufall es will, gibt es Platz für sie in seiner Wohngemeinschaft.

Botschaft: Man muß nur kontaktfreudig sein. Der Zufall hilft. Alles hat seine guten Seiten, denn wie wäre man sonst zusammengekommen?

Folge 2: Problem: Patriarchalische Strukturen:

Ein verliebtes Paar morgens vor der Arbeit. Wir sehen einen zärtlichen und bis in winzige Details aufmerksamen Mann. Doch da man sich verspätet, kommt es zum Konflikt. Wer bekommt das Auto, um pünktlich zur Arbeit erscheinen zu können? Der Mann setzt sein Interesse rüde durch. Sie muß das Fahrrad nehmen.

Problemlösung: Wie der Zufall es will: Er steht im Stau, sie radelt triumphierend an ihm vorbei - nicht, ohne ihn zu küssen.

Botschaft: Die Frau siegt sowieso. Der Zufall hilft. Alles hat seine guten Seiten, denn hätte er ihr das Auto überlassen, wäre sie zu spät gekommen.

Folge 3: Problem: Kaufzwang:

Eine teuer gekleidete Dame aus Hamburg versagt ihrem heranwachsenden Sohn einen Konsumwunsch mit der Begründung, an diesem Tag einmal nichts zu kaufen. Während eines Stadtbummels mit der Freundin kann sie den Kaufverführungen nicht widerstehen. Unbemerkt fotografiert der Sohn sie bei ihren Zwangskäufen. Sie versteckt die Einkäufe - dem Krankheitsbild entsprechend - in ihrer luxuriösen Wohnung schuldbewußt vor der Familie im Schrank. Der Sohn erscheint mit den Beweisfotos und 'überführt' sie.

Problemlösung: Befreiendes Lachen. Das selbstaufgelegte Konsumverbot ist aufgehoben, damit gibt es auch die Zwangshandlung nicht mehr.

Botschaft: Solche Probleme konstruiert man sich selbst. Alles hat seine guten Seiten, denn hätte er sie nicht fotografiert, hätte sie weiterhin mit einem schlechten Gewissen leben müssen.

Folge 4: Problem: Selbstaubeutung von Kleinunternehmern am Beispiel eines Familienbetriebs:

Eine Gärtnerei gerät in Lieferschwierigkeiten, da ein Termin falsch notiert wurde.

Problemlösung: Anstatt die Freizeit mit den angereisten Verwandten zu genießen, helfen alle vergnügt mit. Der Termin wird eingehalten. Alle sind stolz.

Botschaft: Das Problem ist selbstverschuldet. Wenn die Familie zusammenhält, ist alles zu schaffen. Der Zufall (die Verwandten) hilft. Alles hat seine positiven Seiten, denn die 'Bewältigung von Herausforderungen' macht zufrieden und schweißt zusammen.

Folge 5: Problem: Folgen des Individualverkehrs - Verkehrskollaps:

²²⁴ Die weiteren Folgen weisen keine strukturelle Veränderung auf und wiederholen sich thematisch in weiten Teilen. Aufgrund einer allzu ermüdenden Redundanz wurde auf eine weitere Skizzierung deshalb verzichtet.

Eine Familie mit drei schulpflichtigen Kindern tritt auf Drängen der Kinder am ersten Ferientag die Urlaubsreise im Pkw an. Man landet in einem kilometerlangen Stau. Zufällig führt die Autobahn an einem idyllischen Gewässer vorbei.

Problemlösung: Das Auto bleibt stehen. Die Familie vergnügt und entspannt sich bei einem Picknick am grünen Ufer und knüpft dazu noch einen freundschaftlichen Kontakt zu Leidensgefährten.

Botschaft: Stau fördert Kommunikation und kann zur Entspannung benutzt werden. Der Zufall hilft. Alles hat seine guten Seiten.

Folge 6: Problem: Kinderfeindlichkeit - mangelnder Spielraum für Kinder in den Städten:

Kinder spielen Fußball auf einem Parkplatz. Ein Autofahrer vertreibt sie.

Problemlösung: Der Vater eines Kindes durchläuft im Zeitraffer einige Amtsstuben und erwirkt umgehend eine Nutzungsänderung eines Teils des Parkplatzes. Der bekannte Autofahrer will die Kinder abermals vertreiben. Der Vater zeigt die amtliche Verfügung. Der Autofahrer wird umgehend zum sympathischsten Zeitgenossen und spielt mit.

Botschaft: Man muß lediglich Initiative ergreifen. Die öffentliche Hand hilft sofort. Friedliches Zusammenleben ist möglich. Alles hat seine guten Seiten.

Folge 7: Problem: Konkurrenz im Mediengeschäft - Mobbing:

Ein junger Reporter wird am Arbeitsplatz gedemütigt und erniedrigt. Er ergattert ein Interview eines öffentlichkeitsscheuen Schauspielers, weil er zuvor zufällig die Gelegenheit hat, ihm behilflich sein zu können.

Problemlösung: Der junge Reporter erhält daraufhin nicht nur die ersehnte Anerkennung seiner Kollegen, sondern auch die Sympathie des umworbenen Schauspielers.

Botschaft: Man muß nur Initiative ergreifen. Der Zufall hilft. Alles hat seine guten Seiten. . .

Folge 8: Problem: Lust- und Kommunikationsfeindlichkeit erstarrter Konventionen - Intoleranz:

Ein konventionelles Hochzeitspaar läßt spontan die geladenen Gäste allein und besucht im Kostüm des besonderen Tages ein wichtiges Fußballspiel. Naserümpfende Gäste, Mißstimmung. Die Großmutter jedoch schaltet den Fernseher ein, das glückliche Paar im Stadion wird über den Äther in die Welt geschickt. Die beglückte Großmutter - ein Ausbund an Vitalität - fiebert vor dem Fernseher beim Fußballdrama mit und liefert der geladenen und gelangweilten Hochzeitschar ein Exempel, wie man konstruktiv mit der Situation umzugehen hat.

Problemlösung: Das Vorbild der Großmutter überzeugt. Am Ende sind alle zufrieden.

Botschaft: Alt und jung harmoniert prächtig. Es geht auch - ganz spontan - anders. Man muß sich nur trauen. Dann reißt man alle mit und bekommt sogar öffentliche Bestätigung. Alles hat seine guten Seiten.

..

Folge 9: Problem: Wie oben

Während eine Runde alter Damen sich beim Kaffeklatsch langweilt, 'steigen' - wieder das Klischee der Solidarität zwischen alt und jung - ein Großvater und seine Enkelin unbemerkt 'aus'. Der Großvater führt das Kind durch die Stadt und vermittelt traditionelles Bildungsbürgerwissen (Beethoven-Haus). Das Kind zeigt sich hochgradig interessiert.

Problemlösung und **Botschaft** annähernd wie oben.

Folge 10: Problem, Lösung, Botschaft annähernd wie Folge 1.

Folge 11: Problem: Betriebliche Mitbestimmung - Interessenskonflikt zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmerinnen:

Arbeiterinnen in einer Spielzeugfabrik. Die Protagonistin Heidi kommt mit der üblichen Verspätung. Man sieht ihr die Verspätung abermals nach. Kein Lärm, kein Dreck, keine Mühe. Die Arbeiterinnen haben Zeit zu privaten Gesprächen und zum Träumen. Der Chef kommt vorbei und erinnert an die Betriebsversammlung. Betriebsversammlung: Alle warten auf Heidi. Man sieht es ihr nach. Zweck der Betriebsversammlung: demokratische Abstimmung über die Datierung der Betriebsferien. Konflikt zwischen den Urlaubswünschen des Chefs und der Mehrheit der Arbeiterinnen. Bei der offenen Abstimmung träumt Heidi schon wieder. Man hat Geduld und fragt sie gesondert. Die Arbeiterinnen überstimmen den Chef.

Problemlösung: Chef akzeptiert den Mehrheitswunsch.

Botschaft: Demokratie herrscht auch an der Produktionsbasis. Wenn sie nicht wahrgenommen wird, liegt das am Desinteresse bzw. mangelnden Engagement der Arbeitnehmer, wie man an Heidi sieht. Der Arbeitgeber engagiert sich altruistisch dafür, daß die Arbeitnehmer sich in den demokratischen Prozeß integrieren. Mit Toleranz widerfährt allen Gerechtigkeit, lassen sich alle integrieren. Alles ist gut.

Die Konstruktion dramatischer Konflikte in Alltagssituationen hat ihren Sinn darin, Spannung zu erzeugen, Interesse zu wecken, Aufmerksamkeit zu halten. Dazu bedarf es der Glaubwürdigkeit, der Realitätsorientierung. In den beschriebenen Plots wird diese notwendige Bedingung nicht erfüllt. Es offenbart sich dagegen eine Struktur, die gravierende gesellschaftliche Probleme, die individuelles Leid verursachen, nicht einfach ignoriert, sondern diminuiert. Die Probleme werden thematisiert - und gelöst. Eine Lösung, so wird suggeriert, liegt immer im unmittelbaren Handlungsspielraum der Betroffenen. Wenn nicht, steht zuverlässig der glückliche Zufall zur Seite. Ein einzelner Film dieser Reihe - etwa die erste Folge, die vom Charme ihrer Protagonisten lebt - wäre akzeptabel. Natürlich kann es auch einmal einen glücklichen Zufall geben. Natürlich kann auch einmal unmöglich Scheinendes möglich werden. Als Programm jedoch, als Grundstruktur einer Reihe, ändert sich der Eindruck völlig. Gleicht die verkündete Botschaft nicht der kindlich-magischen Mythologie des Märchens? Wozu führt die Leugnung der Tatsache, daß ein Individuum auch von überindividuell verursachten und determinierten Lebensumständen abhängig ist? Werden auf diese Weise nicht die wirklichen Leidtragenden der Lächerlichkeit preisgegeben? Der sich 'ausgewogen' gebende, neutrale Ansatz wird ideologisch besetzt, die vereinheitlichende Ideologie führt wiederum zur Indifferenz. Dieselbe Botschaft in allen Folgen: Alles ist möglich. Ihre Form: der Euphemismus.²²⁵ Ihr Charakteristikum: die grobe Ungenauigkeit. Ihre Wirkung: sie beansprucht einerseits weder die kognitive noch die emotionale Intelligenz des Betrachters - sie läßt gleichgültig, unberührt, sie produziert Langeweile -, andererseits wird die Realität mittels der stereotypen, formelhaften Wiederholung der irrationalen Botschaft verdrängt.

Die stellenweise groben handwerklichen und ästhetischen Mängel der Filmreihe entsprechen der programmatischen Ungenauigkeit.

Die Abweichung vom Realitätsprinzip, das vordergründig durch die Originalschauplätze vorgetäuscht wird, äußert sich abgesehen von der Lebensferne der Geschichten, die ausländische Zuschauer aus Informationsmangel oft nicht erkennen können²²⁶, nicht allein in der Wahl von professionellen, zum Teil aus dem deutschen Fernsehen bekannten Schauspielern, sondern in unlogischen, selbst physikalische Gesetze mißachtenden handlungsmotivierenden Elementen.

In Folge 4 beispielsweise entsteht einem Kleinunternehmen deshalb eine Lieferschwierigkeit, weil der Termin falsch notiert wurde. Die Unternehmerin notiert den Termin fälschlich eine Woche später, weil ihr der Kugelschreiber aus der Hand fällt. Während sie sich bückt, um ihn aufzuheben, hebt sich wider die Gesetze der Schwerkraft ein Kalenderblatt, so daß die Schreiberin Wochentag und Uhrzeit eine Woche später notiert, ohne es zu bemerken. Alles ist möglich!

Wir haben gesehen, wie sich ein Sprachlehrfilm des vorherrschenden westlichen Typs als marktwirtschaftliches Produkt im Spannungsverhältnis zwischen Ideologie und Indifferenz verhält.

Die folgenden Überlegungen werden von drei Fragen geleitet:

1. Welche Umstände beeinflussen die Akzeptanz oder die Leugnung von Realität?
2. Wie könnten fruchtbarere Wege landeskundlicher Vermittlung gefunden werden?

²²⁵ Eine Form, die als die 'Kunstform' des 'utopischen Realismus' der DDR-Epoche auch in ihrer langweiligen Wirkung allgemein bekannt ist.

²²⁶ Vgl. dazu die Interviewaussagen einer bosnischen Lernerin, S. 156.

3. Wie wird man dabei der besonderen Problematik des Anfängerunterrichts gerecht?

1.2.1.6.10.2.2 Bildvermittlung und Realitätsorientierung

Zunächst sei eine wichtige Voraussetzung für die Beantwortung dieser Fragen dargelegt:

Ein didaktischer Film soll auch ein 'Bild' des Landes der Zielsprache entstehen lassen.²²⁷ Also stellt sich die Frage nach seinem Verhältnis zur gesellschaftlichen Realität, die er in irgendeiner Form (allerdings nicht im Sinne einer physikalischen Spiegelung oder eines ungebrochenen, 'objektiven' Zugangs zur Realität) 'abbilden', mittels bewegter und montierter Bilder reflektieren soll. Mein häufiger Rekurs auf Siegfried Kracauer basiert vor allem darauf, daß die Verbindung, die Kracauer zwischen Film und Realität herstellt, einer Theorie des Sprachlehrfilms wesentliche Impulse gibt. Ihr zentrales Merkmal: Sie sieht den Film der Realität verpflichtet und nicht als ein rein individualistisches, subjektivistisches oder selbstreferentielles ästhetisches Konstrukt.

Heide Schlüpmann versucht unter dem Titel „Die Wiederkehr des Verdrängten“ Kracauers Spätwerk „Geschichte - Vor den letzten Dingen“ für ihre „Überlegungen zu einer Philosophie der Filmgeschichte aus feministischer Perspektive“ fruchtbar zu machen. Geradezu als eine Variante des Untertitels „Die Errettung der äußeren Wirklichkeit“, den der m. E. häufig unverstandene Kracauer seiner „Theorie des Films“ gegeben hat, scheint mir Heide Schlüpmanns Aufsatztitel gelesen werden zu können. Sie stellt fest:

„Für Kracauers Weimarer Filmgeschichte ist die politisch zentrale Frage, in welchem Verhältnis steht der Film zur Repräsentanz politischer Wirklichkeit in den Bürgern des weimarer [sic!] Staates - bestätigt er sie, prägt er sie gar erst, oder kritisiert er sie? Die Frage zu beantworten setzt voraus, daß der Film als Spiegel sozialer Erfahrung begriffen wird - des 'kollektiven Unbewußten' -, der jedoch nicht passiv ist, sondern in ihrer Spiegelung der Erfahrung erst eine eigene - ästhetische Gestalt gibt.“²²⁸

In der späteren Geschichtstheorie Kracauers sieht Heide Schlüpmann den „anderen, spezifischen Zugang zur Wirklichkeit“ expliziert, „den der Film erst ermöglicht.“²²⁹ Wenn ich Heide Schlüpmann richtig verstehe, bezieht sie sich auf das, was hier bereits als 'semantischer Mehrwert' bezeichnet wurde.

Eine solche Sicht der Dinge, die dem Film grundsätzlich die Fähigkeit zugesteht, mehr im Bild aufzubewahren, als es der Absicht seiner Produzenten entsprechen mag, macht es möglich und sinnvoll, über den Film als Vehikel sozialhistorischer Informationen über eine fremde Kultur nachzudenken.

²²⁷ Zur Fragestellung des - dokumentarischen - Films als Abbild oder Konstruktion von Wirklichkeit im didaktischen Kontext vgl. Bredella (1994). Er verweist darauf, daß sich eine 'Aufklärung' über den grundsätzlichen wirklichkeitskonstruierenden Charakter dokumentarischer Filme häufig als überflüssig erweist, weil es sich um eine „relativ triviale Erkenntnis“ handelt. S. 90.

²²⁸ Schlüpmann (1995), S. 44.

²²⁹ Ebd., S. 45.

Doch welches sind - und damit wenden wir uns der 1. Frage zu - die Widerstände, auf die insbesondere der Sprachlehrfilm stößt, wenn er beabsichtigt, einen Zugang zur Wirklichkeit des Ziellandes zu eröffnen?

1.2.1.6.10.2.3 Zum Konflikt zwischen gesellschaftlicher Verdrängung und dem Auftrag, ein realitätsnahes 'Bild' zu vermitteln

Mario Erdheim (1984) analysiert 'die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit' in seinem gleichnamigen Werk unter Beachtung des komplexen Zusammenspiels zwischen gesamtgesellschaftlichen Organisationsformen und der psycho-physischen Prägung des Individuums in der frühen Kindheit, in der Adoleszenz (die für Erdheim die zweite entscheidende Entwicklungsphase darstellt) und im Erwachsenenalter durch seine Integration in und seine Abhängigkeit von Institutionen. Seine kulturkontrastiven Untersuchungen zur Adoleszenz in „kalten“²³⁰, bewahrenden Kulturen wie den indianischen und in „heißen“, vom beschleunigten Wandel gekennzeichneten Kulturen wie den westlichen Industriegesellschaften, lassen erkennen, wie tief psychische Strukturen von gesellschaftlichen Vereinnahmungen werden, und decken deren Zusammenhang mit einer notwendig verzerrten Realitätswahrnehmung auf:

„Das *gesellschaftliche Unbewußte* ist also jener Teil des Unbewußten eines Individuums, den es gemeinsam mit der Mehrzahl der Mitglieder einer sozialen Klasse hat (wobei 'Klasse' den Stellenwert im Machtsystem angibt). Jede Kultur gestattet gewissen Phantasien, Trieben und anderen Manifestationen des Psychischen ebenso wie Wahrnehmungen der Realität den Zutritt ins Bewußtsein und verlangt, daß andere verdrängt werden. Unbewußt muß all das werden, was die Stabilität der Kultur bedroht.“²³¹

Der *Grad der Verdrängung* bzw. das Ausmaß der Entfernung der Wirklichkeitswahrnehmung von der Realität hängt sowohl mit der Psychogenese des Individuums in der frühen Kindheit und der Adoleszenz zusammen als auch mit dem Grad der Abhängigkeit des Individuums von Institutionen. Als den sozialen Ort, an dem sich die Transformation der Realität in der individuellen und kollektiven Wahrnehmung als besonders stabil erweist, beschreibt Erdheim die Sphäre der Macht.²³² Er begründet diese Auffassung mit der Tatsache, daß sich die - den Menschen unter anderen konstituierenden - narzistischen Neigungen nahezu uneingeschränkt entfalten können und menschliche Beziehungen zerfallen. Soziologisch gesprochen nennt man das Phänomen 'Realitätsverlust'. Mächtige sind in der Lage, ihre eingeschränkte und (notwendig) verzerrte Realitätswahrnehmung, ihre „narzistische Fata Morgana“²³³ den von ihnen Abhängigen in Massengesellschaften über den Weg der Institutionen als Norm zu vermitteln.

²³⁰ Die ethnologische Unterscheidung von 'kalten' und 'heißen' Kulturen geht auf Claude-Lévi-Strauss (1972), S. 34 ; 39, zurück, der die gesellschaftlichen Organisationsprinzipien traditionsorientierter Gesellschaften mit der Mechanik eines Uhrwerks vergleicht, während die dynamischen, auf permanenter Veränderung basierenden Gesellschaften eher den thermodynamischen Prinzipien der Dampfmaschine vergleichbar seien. Alle Gesellschaften besitzen dynamische und stabilisierende Kräfte. In 'kalten' Gesellschaften besitzen die stabilisierenden Kräfte Priorität, in 'heißen' die dynamischen. Vgl. Erdheim (1984), S. 187.

²³¹ Ebd., S. 221.

²³² Ebd., S. 391ff.

²³³ Ebd., S. 392.

Gesellschaftliche Verdrängungsmechanismen stehen in einer engen Beziehung zu den landeskundlichen Aspekten von Sprachlehrfilmen, denn der technische Apparat zur Filmherstellung ist derart kostenintensiv, daß die Produktionen in der Regel durch Institutionen - seien es Sendeanstalten, Bildungseinrichtungen und ähnliches - finanziert und kontrolliert werden. Die internationalen Zielgruppen von sprachdidaktischen Filmen machen diese außenpolitisch so interessant, daß ein Sprachlehrfilm kaum ohne inhaltliche und ästhetische (Selbst-) Zensur entstehen kann.

Die exemplarische Analyse der Plots von *Alles Gute* zeigte, auf welche Weise viele Sprachlehrfilme das Bild einer Gesellschaft homogenisieren und ideologisieren.

Die aktuelle Diskussion um landeskundliche Inhalte scheint von der offiziellen Seite des Goethe-Instituts her aus den Augen verloren zu haben, daß lernende Erwachsene einen Anspruch auf Informationen über das Zielland und aus dem Zielland haben, die ein tieferes und intimeres Verständnis und/oder Interesse ermöglichen. In 34 Maximen gibt der Beirat 'Deutsch als Fremdsprache' des Goethe-Instituts Empfehlungen zu Texten im 'Unterricht Deutsch als Fremdsprache'. Auch wenn diese Empfehlungen derart allgemein und willkürlich kategorisiert sind, daß sie kaum als Orientierungshilfen taugen können, setzen sie doch einige deutliche Prioritäten. Während etwa heitere und literarische Texte empfohlen werden, werden Texte, die 'Betroffenheit' erzeugen, explizit für im Regelfall ungeeignet erklärt.²³⁴ Welche Kriterien jedoch für die Auswahl von Inhalten gelten könnten, steht nicht zur Debatte. Vermutlich sind die 34 Maximen des Beirats auch als ein taktisches Papier zu bewerten, das das Goethe-Institut vor Verdikten mächtigerer Stellen schützen soll. Doch wird mit derartigen Empfehlungen nicht einem Verdrängungsprozeß Vorschub geleistet, der den Abschied vom Realitätsprinzip legitimiert und einen Rekurs auf eine längst überwunden geglaubte „affirmativ-exklamatorische Präsentationsweise“ ermöglicht, in der sich die „vorbehaltlose und nachdrückliche Zustimmung zu den bestehenden Verhältnissen“²³⁵ äußert? Wird auf diese Weise didaktisches Material nicht unter dem Anschein politischer Besonnenheit zum Ideologieträger degradiert, obwohl gerade das mit dem Anspruch auf 'Ausgewogenheit' vermieden werden soll?

Die Ausblendung von systemkritischen, wertenden Perspektiven führt - das zeigte das Beispiel von *Alles Gute* - zu einer rigiden, einseitigen Ideologisierung von didaktischen Materialien, die dergestalt im besten Falle ihre Glaubwürdigkeit und damit ihre Wirkung einbüßen, im schlechtesten den Adressaten durch Fehlinformation beziehungsweise Informationsunterlassung Schaden zufügen.²³⁶

Wie nun - womit wir bei der 2. Frage angelangt sind - kann sich ein Sprachlehrfilm innerhalb des gesellschaftlichen Arrangements, in dem er entsteht, der gesellschaftlichen Realität annähern? Wie kann sich eine Annäherung gestalten, die die Heterogenität von Wirklichkeitserfahrung nicht ausblendet?

1.2.1.6.10.2.4 Auswege aus dem Dilemma zwischen Ideologie und Indifferenz

²³⁴ Beirat Deutsch als Fremdsprache (1994), S. 158f. Vgl. Anm. im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung'.

²³⁵ Amner (1994), S. 37. Vgl. dazu etwa den Diskussionsbeitrag von Földes (1995).

²³⁶ Ein Beispiel dafür liefern die Aussagen einer bosnischen Lernerin. Vgl. S. 156.

Wird der Anspruch Sprachlernender auf eine um Wahrhaftigkeit bemühte landeskundliche Information aus einer wissenschaftlichen Perspektive ernstgenommen, sollten Wege gesucht und Anstrengungen unternommen werden, den gesellschaftlichen Verdrängungsprozeß in der landeskundlichen Darstellung gesellschaftlicher Realitäten nicht fortzusetzen.²³⁷ Einen Anhaltspunkt für einen solchen Weg liefert im Sinne der oben genannten Autoren Lévi-Strauss, wenn er feststellt: „Wir können niemals sicher sein, ob wir den Sinn und die Funktion einer Institution getroffen haben, wenn wir nicht imstande sind, ihre Einwirkung auf ein individuelles Bewußtsein wieder zu beleben.“²³⁸ Dabei ist zu berücksichtigen, daß das individuelle Bewußtsein auch durch Verdrängungen gekennzeichnet sind, durch das, was nicht bewußt werden darf. Es gilt daher, auch die Einwirkungen überindividueller Strukturen auf Handlungen nachzuvollziehen, die durch das Unbewußte gesteuert werden.²³⁹ Während in der Wissenschaft und in der Literatur ein sprachlicher Nachvollzug dieser Einwirkung möglich ist, ist Sprachlernenden im Anfängerunterricht ein analytischer Zugang in der Zielsprache unmöglich. Doch hier zeigt der Film sein besonderes Potential. Heide Schlüpmann verweist „auf die Kinoerfahrung als einzigartiges Medium der Auseinandersetzung mit den Fragen des privaten und intimen Lebens in ihrer politischen Form“.²⁴⁰ Georg Seeßlen spricht von der Möglichkeit zu blicken, „wie es sonst nur Privilegierten gestattet ist: mit dem Blick des Arztes auf den Körper, mit dem Blick des Liebenden auf den Geliebten, mit dem Blick des Priesters auf die armselige Schuld (...) - und so weiter“.²⁴¹ Das *Private und Intime*, im wesentlichen bestimmt durch die Beziehung der Geschlechter untereinander, durch die Beziehung zwischen Erwachsenen (Eltern) und Kindern und durch Freundschaftsbeziehungen, reflektiert und (re)produziert die gesellschaftliche Praxis der Institutionen. Es stellt den Ort dar, an dem politische Verhältnisse sowohl an der äußeren Erscheinung des Individuums wie in seiner sozialen Interaktion sichtbar werden können. Dieser Zusammenhang spricht nachdrücklich für die Forderung, daß gerade der Sprachlehrfilm aufgrund seines landeskundlichen Anspruchs „den einzigartigen Zugang zur ‘Lebenswelt’, den der Film bildet“²⁴² nutzen muß.

²³⁷ Diese Forderung steht in der Tradition Piephos (1973), der die ideologische Beschränktheit der Lehrwerke beklagte und eine Emanzipation von den bestehenden Zwängen in ‘utopischen Redesituationen’ im Unterricht vorschlug. S. 9. Vgl. Stang (1990), S. 40.

²³⁸ Lévi-Strauss (1972), S. 21.

²³⁹ Ein klassisches Modell für die Auswirkung überindividueller Strukturen auf ein individuelles Verhalten, dessen Grund unbewußt bleibt, liefert beispielsweise die Agressionsforschung mit der Frustrations-Agressions-Theorie und dem Schlüsselbegriff der Agressionsverschiebung: Ein Mann wird vor seinen Kollegen von seinem Vorgesetzten gedemütigt, zu Hause schreit er seine Frau an, die wiederum schlägt ihr Kind, das seinen Zorn an schwächeren Kindern ausläßt. Der Anlaß für die Aggression wird jeweils dem Opfer zugeschrieben, die wirkliche Ursache wird verdrängt. (Vgl. Zimbardo (1983), S. 637.) Prägt etwa das Prinzip der sozialen Blamage, das bei diesem Beispiel den Ausgangspunkt der Aggression bildet, - als Mittel des Konkurrenzkampfs - eine Gesellschaft, so wäre der Prozeß nachzuvollziehen, in dem es sich als Handlungsmodell im einzelnen Individuationsprozeß entwickelt.

²⁴⁰ Schlüpmann (1995), S. 45.

²⁴¹ Seeßlen (1995), S. 81.

²⁴² Ebd.

Die Sphäre des privaten und intimen Lebens birgt zudem immer den Vorteil der *Vergleichbarkeit* zwischen Dargestelltem und vom Zuschauer selbst Erfahrenem, auch über Landesgrenzen hinweg.²⁴³ Die Möglichkeit zum Vergleich ist die Bedingung für jedweden Verstehensprozeß. Picht faßt aus einer landeswissenschaftlichen Sicht zusammen:

„Wahrnehmung erweist sich als eine fortschreitende Subjekt-Objekt-Dialektik mit all ihren nur teilweise bewußten psychologischen Interessenkonstellationen. (...) Analogiedenken und schockartige Fremdheitserfahrungen wechseln miteinander ab und erzeugen Interferenzen. (...) Verstehen und Sichverständlichmachen erweisen sich also als ein ständiger Prozeß des Vergleichs, in den die eigene Situation und ihre kulturellen Bedingtheiten ebenso eingehen wie Erfahrungen und Informationen über die fremde Kultur.“²⁴⁴

Die große Chance, die sich aus der genauen Rekonstruktion der privaten Verhältnisse in einem konkreten sozialhistorischen Kontext ergibt, liegt in der Bewahrung des gesellschaftlich Verdrängten, das im Bild aufgehoben werden kann. Obwohl Verdrängungsmechanismen auch derjenige unterliegt, der sich um eine objektive Darstellung bemüht, kann durch eine *mimetische, am Dokumentarischen orientierte* Inszenierung privater Verhältnisse dieses Unbewußte im Bild bewahrt werden. In den Ausführungen über ‘die Qualität des Verständnisses’ wurde ein konkretes Rezeptionsbeispiel dafür gegeben.

Unter welchen Bedingungen läßt sich diese Chance für den Sprachlehrfilm realisieren?²⁴⁵

Wie kann der Anspruch an Landeskunde, möglichst komplex, möglichst vielfältig, möglichst wirklichkeitsnah und doch nicht indifferent zu sein, in der Darstellung privater Lebenswelten aufgehoben werden?

Ein Hinweis auf einen möglichen Weg findet sich im Konzept der *Dialogizität* und der *Redevielalt* Michail Bachtins, dem zeitgenössischen Kritiker der russischen Formalisten. Der Rekurs auf Bachtin mag erstaunen, da er doch gerade im gesprochenen Wort, in der direkten und indirekten Rede den Weg sieht, unterschiedliche Ideologien, divergierende Formen der Welterkenntnis miteinander konkurrieren zu lassen und Wirklichkeit in einem komplexen, ambivalenten ästhetischen Gebilde aufscheinen zu lassen.

Bachtin über den sprechenden Menschen im Roman:

„Eine fremde ideologische Welt (unter Ideologie versteht Bachtin „einen besonderen Standpunkt gegenüber der Welt, einen Standpunkt, der auf soziale Bedeutsamkeit pocht.“²⁴⁶ Anm. d. Vf.) kann man nicht adäquat abbilden, ohne sie

²⁴³ Großklaus (1985) spricht von der Metaebene der Vertrautheit als dem Ort, von dem aus ein Vergleich möglich ist.

²⁴⁴ Picht (1989), S. 57. Zu den Größen Vergleich, Interesse und Empathie in interkulturellen Verstehensprozessen vgl. Müller (1986); Picht (1980).

²⁴⁵ Eine intensive Dokumentation, wie sie etwa Ute Diehl mit *Diese Fußbroichs*, dem Serienporträt einer Kölner Arbeiterfamilie, gelungen ist, läßt sich aufgrund der Einschränkungen, die für den Sprachlehrfilm im Anfängerunterricht gelten, nicht nutzen. Außerdem müßte sie zu recht den Vorwurf der Einseitigkeit über sich ergehen lassen.

²⁴⁶ Bachtin (1979), S. 221.

selbst zum Vorschein zu bringen, ohne ihr eigenes Wort zu erschließen. Denn das für die Abbildung einer spezifischen ideologischen Welt tatsächlich adäquate Wort kann nur ihr eigenes Wort sein, wenn auch nicht allein, sondern in Verbindung mit dem Autorwort. Der Romancier kann seinem Helden das direkte Wort sehr wohl verweigern, er kann sich darauf beschränken, lediglich Handlungen abzubilden, doch erklingt in dieser Abbildung durch den Autor, wenn sie das Wesen erfaßt und adäquat ist, unweigerlich mit der Autorrede zusammen auch das fremde Wort, das Wort des Helden selbst.“²⁴⁷

Hybride Konstruktionen nennt Bachtin solche, in denen im Autorenwort quasi der Originalton des sprechenden Menschen im Roman erscheint.²⁴⁸ Doch - um eine Antwort auf die dritte Frage zu geben - gerade das dialogische, das gesprochene Wort hat im Sprachlehrfilm für Anfänger wenig Spielraum. Dennoch kann die je subjektive Sicht der Welt - ganz ähnlich wie im Roman - im Bild transparent werden. Denn hier wird kompensiert, was da reduzierte Wortmaterial im Anfangsstadiums eines Lernprozesses verweigert. Bachtin formulierte schon 1934 folgendermaßen:

„Wir erfassen die Sprache nicht als System abstrakter grammatischer Kategorien, sondern als *ideologisch gefüllte* Sprache, Sprache als Weltanschauung und sogar als konkrete Meinung; Sprache, die in allen Sphären des ideologischen Lebens ein Maximum an wechselseitigem Verständnis gewährleistet. Deswegen bringt die Einheitssprache die Kräfte einer konkreten Vereinheitlichung und Zentralisierung des ideologischen Wortes zum Ausdruck, die in einem untrennbaren Zusammenhang mit den Prozessen der sozialpolitischen und kulturellen Zentralisation stehen. (...), aber die zentripetalen Kräfte des sprachlichen Lebens, die in der ‘Einheitssprache’ verkörpert sind, wirken im Milieu der faktischen Rede*vielfalt*. Die Sprache ist in jedem gegebenen Moment ihrer Genese nicht nur im genauen Sinne des Wortes (nach formal linguistischen Merkmalen, in der Hauptsache nach phonetischen) in linguistische Dialekte gespalten, sondern, was für uns wesentlich ist, in sozioideologische Sprachen: Sprachen von sozialen Gruppen, „Berufssprachen“, „Gattungssprachen“, Sprachen der Generationen usw. Die Hochsprache selbst erscheint unter diesem Aspekt nur als eine der Sprachen der Rede*vielfalt* und sie ist ihrerseits wiederum in Sprachen (von Gattungen, Richtungen u. a.) aufgesplittet. Und diese faktische Aufspaltung und Vielfalt der Rede ist nicht nur die Statik, sondern auch die Dynamik des sprachlichen Lebens: die Aufspaltung und die Rede*vielfalt* verbreitern und vertiefen sich, solange die Sprache lebendig ist und sich entfaltet; neben den zentripetalen Kräften verläuft die ununterbrochene Arbeit der zentrifugalen Kräfte der Sprache, neben der verbal-ideologischen Zentralisierung und Vereinheitlichung finden ununterbrochen Prozesse der Dezentralisierung und Differenzierung statt.“²⁴⁹

Was auf den ersten Blick als eine soziolinguistische Trivialität anmutet, erhält durch die zentrale und vorrangige literaturtheoretische Stellung, die Bachtin der Rede*vielfalt* in

²⁴⁷ Ebd., S. 223.

²⁴⁸ Ein schönes Beispiel für solch eine ‘hybride Konstruktion’ liefert der Essayist Kracauer (1963) über *die Weltreisenden*: „Ich bin um die ganze Welt gereist, um zu mir selbst zu kommen, versichert Graf Keyserling in seinem Reisetagebuch eines Philosophen. Auch die Gesellschaft kommt bei ihren Reisen nicht zu sich selbst; freilich, zum Unterschied von dem Grafen reist sie gerade, um nicht zu sich zu kommen.“ S. 287.

²⁴⁹ Bachtin (1979), S. 164f.

seinen differenzierten Analysen einräumt, und durch die Vehemenz und Schlüssigkeit, mit der er das Konzept in einen historischen und erkenntnistheoretischen Kontext integriert, erst den Rang eines Schlüsselbegriffs für eine realitätsorientierte Darstellungsform.²⁵⁰

Aus einer realitätsorientierten landeskundlichen Perspektive gebührt dem Konzept der Redevielfalt, der hybriden Konstruktionen im Sinne Bachtins, ein prominenter Platz. Die französischen Adepten Bachtins, Tzvetan Todorov und später Julia Kristeva, sprechen von der 'Polyphonie' und der 'Dialogizität', die, da Bachtin ihr expliziter Referenzpunkt ist, terminologisch eindeutiger sind als der Begriff der Rede- oder Stimmenvielfalt bzw. Vielstimmigkeit. Vielstimmigkeit suggeriert chorale Harmonie. Doch es geht gerade um das Gegenteil, oder mehr noch: um eine Qualität, die den Aspekt der Harmonie oder Disharmonie gar nicht berührt: es geht um Lebendigkeit, die im Gegensatz zur Ausdrucksunterdrückung, zur Normierung steht. Die bachtinsche Variante wurde dem ähnlichen, kultursemiotischen Ansatz von Großklaus mit seinem Plädoyer für eine konnotative Semiotik hier vorgezogen, da sie weniger abstrakt formuliert ist. Sie liefert konkretere, plastischere Orientierungspunkte für den filmischen Code und ist weniger durch einen wissenschaftlichen Jargon verbrämt.

Während Erdheim den gesellschaftlichen Verdrängungsprozeß auf einer Makroebene als eine vereinheitlichende Konditionierung von Individuen analysiert, beschreibt Bachtin dasselbe Phänomen auf der Mikroebene der Sprache: nämlich den vereinheitlichenden Zugriff der herrschenden Ideologie auf die Sprachproduktion. Erkennt man Sprache als Ausdruck von Erfahrung an, so bedeutet die Vereinheitlichung der Sprache - Bernstein (1956) nannte das Resultat 'formale Sprache' - nichts anderes als die Leugnung von sozialen Erfahrungen, die von den offiziell erwünschten abweichen.

Erfahrungsvielfalt benötigt den Umweg über den verbalen Ausdruck in der Redevielfalt nicht unbedingt, wenn sie filmisch umgesetzt werden soll. Hier liegt es in der Kraft der Einstellungen, Perspektiven und Montagen, in der Wahl der Darsteller und der Orte, vielfältige menschliche Erfahrungen sichtbar zu machen und einen vielstimmigen Ausdruck der Welt zu schaffen. Trotz der Ideologien und Idiosynkrasien des Autors ermöglicht die Präsenz sozialer Vielfalt im Film, dargestellt in den ihr je eigenen Räumen, Physiognomien, mit dem ihr je eigenen sozialen Habitus und mit der je eigenen Sprache²⁵¹, dem fremden Zuschauer Einblicke in Realitäten, die er sowohl im immanenten Vergleich als auch gemessen an den eigenen gesellschaftlichen Realitäten aktiv einordnen und beurteilen kann. Ein Resultat der Polyphonie ist die Zweideutigkeit, die Ambivalenz. Die Spielfilmsequenzen in *Alles Gute* ließen eine echte Vielfalt nicht zu, weil sie den dokumentarischen Kamerablick und die beschreibende Erzählhaltung eliminierten. Nichts durfte sich zeigen, was für sich selbst spricht.

Doch es geht gerade darum, Selbstzeugnissen Raum zu geben: Unter der Bedingung der Realitäts- und Erkenntnisorientierung muß es Regeln für die Auswahl der Selbstzeugnisse geben. Denn Polyphonie, die Vielfalt der Stimmen, kann nicht durch eine schlichte Aneinanderreihung unterschiedlicher Äußerungen von Realitätserfahrung

²⁵⁰ Just deshalb rekurrirten Todorov (1985) und Kristeva (1972) auf Bachtin.

²⁵¹ Die Phonetik im Sprachlehrfilm muß sich selbstverständlich der Hochsprache annähern, im Lokalkolorit und im Stil jedoch dem jeweiligen Soziolekt entsprechen. Sie sollte keinesfalls die Qualitäten der Bühnensprache haben.

entstehen. Bekanntlich sah Bachtin im „karnevalesken Dialog“ eine demokratische Ausdrucksform, die die institutionalisierten, entfremdenden Verdrängungsstrukturen der Gesellschaft unterlaufen konnte. „Die Einteilung in *hoch* und *niedrig*, in *verboten* und *erlaubt*, in *heilig* und *profan* verliert ihre Macht über die Sprache.“²⁵² Bachtin besaß ein Bild des karnevalistischen Mittelalters, das

„ein monolithisch-ernstes, düsteres, streng hierarchisch geordnetes, von Furcht, Dogmatismus, Ehrfurcht und Pietät erfülltes offizielles Leben und ein zweites karnevalistisches Leben: frei, voll von ambivalentem Lachen, von Gotteslästerung und Profanation, von unziemlichen Reden und Gesten, von familiärem Kontakt aller mit allen.“²⁵³

- durch strenge Zeitgrenzen getrennt - miteinander kombinierte. Es ist zu befürchten, daß die vitale Kraft, die Realitätszugewandtheit und die Rettung des Subjekts, die diese Sicht des Mittelalters suggeriert, die historische Wirklichkeit und das politische Potential des Karnevals verklärt. Dennoch scheint sie mir als ein Ansatz für die Wirklichkeitsabbildung im Sprachlehrfilm interessant zu sein, da sie die Sphäre des Privaten, sofern sie einen *familiären, intimen Kontakt* gestattet, als die Verblendungen der Institutionen entzerrende Kraft erkennt und als Möglichkeit, einen realitätsnahen Blick auf die darzustellende Welt zu gewinnen. Der Ort des Karnevals, so Bachtin,

„konnte nur der Platz sein, denn der Karneval ist ein das ganze Volk ergreifendes und universelles Phänomen. Am familiären Kontakt sollten alle teilhaben - und das war nur auf dem öffentlichen Platz möglich. Der Platz war das Symbol der Allgegenwart des Volkes. (...) Auch andere Handlungsorte, sofern sie sujetlich und real motiviert werden können, erhalten eine zusätzliche Bedeutung als Karnevalsplatz, wenn sie Orte der Begegnung und des Kontakts verschieden gearteter Menschen zu sein vermögen.“²⁵⁴

Bachtin konnte, wie Kracauer, solche Orte noch konkret benennen. Es waren die „Straßen, Tavernen, Überlandwege, Badehäuser und Schiffsdecks.“²⁵⁵ Im elektronischen Zeitalter und im Zeitalter des Individualverkehrs und des Jet Sets mit seinen ausdifferenzierten sozialen Feldern lassen sich solche Begegnungsstätten in Deutschland kaum noch nennen. Entsteht die Chance zum intersozialen Kontakt in einem Zeit-Raum, so wird er jedoch kaum ein familiär-vertrauter, geschweige denn intimer werden, also kaum aufklärend wirken und den offiziellen Diskurs korrigieren.

Als ein virtueller Ersatzort kann der Bildschirm fungieren. Die Familienserie *Lindenstraße* etwa versucht, solch einen „polyphonen“ Ort, „eine dialogische Redevielfalt“²⁵⁶ zu inszenieren. Dieser Versuch, der einmal mehr, einmal weniger gelingt, wird vom Publikum seit dem über zehn Jahre zurückliegenden Start der Serie 1985 mit beispielloser Treue honoriert.²⁵⁷ Während die *Lindenstraße* die jeweils adäquate Sprache schon durch den Umstand, daß es sich um eine Studioproduktion handelt, jedoch nur selten

²⁵² Bachtin (1985), S. 14.

²⁵³ Ebd., S. 57.

²⁵⁴ Ebd., S. 56.

²⁵⁵ Ebd.

²⁵⁶ Ders. (1979), S. 166.

²⁵⁷ „Nur noch mit dem Flaggschiff ‘Tagesschau‘“, berichtet das Nachrichtenmagazin *Spiegel*, „fährt die angeschlagene öffentlich-rechtliche Anstalt (ARD, Anm. d. Vf.) regelmäßig so verlässlich hohe Marktanteile ein wie mit dieser wöchentlichen Serie: Mindestens 30 Prozent sind es Sonntag für Sonntag.“ (*Spiegel* 20/1995, S. 238)

trifft und immer wieder dazu neigt, den Protagonisten die Autorenmeinung und -sprache gleich Sprechblasen aufzuzwängen, benutzt Robert Altman in seinem schon erwähnten *Short cuts* den Film auf exemplarische Weise als Karnevalsplatz, auf dem sich verschiedenartigste Menschen als Repräsentanten verschiedener sozialer Felder begegnen. Der Zuschauer erhält quasi als am sozialen Tableau Teilnehmender einen familiären, intimen Einblick in ihr Leben und kann sich damit trotz der hybriden Vermischung des Protagonisten-Tones mit dem des Regisseurs bzw. Autors auf eine Weise auseinandersetzen, die ihm die Freiheit der eigenen Wahl verbürgt. Altman ist es gelungen, den im Ideolekt eingebundenen Soziolekt und den im Individuum aufgehobenen Habitus abzulauschen und abzuschauen und ihm in der eigenen ästhetischen Komposition, innerhalb der eigenen Weltanschauung und Realitätserkenntnis, einen Platz einzuräumen.

Just in diesem Verfahren liegt die Chance des Sprachlehrfilms, schon im Anfangsstadium des Sprachstudiums einen 'interkulturellen Dialog' zu eröffnen, der nicht allein auf einer horizontalen, regionenübergreifenden Ebene stattfindet, sondern auch innerhalb einer vertikalen Schnittfläche die verschiedenen sozialen Felder eines kulturellen Raumes verbindet.²⁵⁸

1.2.1.6.10.2.5 Die Überschneidung der ideologiekritischen Aspekte mit kommunikativen und interkulturellen Konzepten der Landeskunde

Der kommunikative Ansatz in der Landeskunde modifizierte den traditionellen, sogenannten 'kognitiven' Ansatz, der auf ein deklaratives Wissen hinzielte, und formulierte Lerninhalte neu. Ein prozeßhafter, am kommunikativen Handeln orientierter Zugang zum Land der Zielsprache verlagerte die Gewichtung landeskundlicher Aspekte. Die Bedeutung einer Anknüpfungsmöglichkeit an die Erfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen der Lernenden trat in den Vordergrund. Neuner beschrieb die 'Grunddaseinsfunktionen menschlichen Handelns' als Basis der Themenauswahl.²⁵⁹ Die Bedeutung einer integrativen Motivation²⁶⁰ wurde erkannt, indem der Rang des 'Faktenlernens' durch ein 'Bedeutungslernen' besetzt wurde, durch „ein prozedurales Wissen, das sich auf die Einstellung gegenüber der Zielkultur beziehe“.²⁶¹

Leider trat der gesellschaftliche Aspekt sprachlichen Handelns in der Lehrwerkpraxis gerade der Anfängermaterialien häufig in den Hintergrund. Mog kritisiert zutreffend: „Bei der oft zufälligen Auswahl von Alltagssegmenten geraten ihre historischen sowie soziokulturellen Dimensionen oder die politischen und ökonomischen Strukturen eines Landes leicht aus dem Blick.“²⁶²

Der interkulturelle Ansatz präzisiert das allzu unkonturierte Lernziel der 'kommunikativen Kompetenz' durch den Gesichtspunkt des Kultur- und Fremdverste-

²⁵⁸ Damit fügte sich der Sprachlehrfilm für erwachsene Anfänger unter einem landeskundlichen Aspekt in das Tübinger Modell, „das als Gegenstände des 'Fachs' die jeweilige kulturelle Modellierung zentraler 'sozialer Figurationen' (Elias) und prägende Erfahrungs- und Mentalitätsmuster definiert.“ (Mog, S. 12)

²⁵⁹ Neuner (1979), S. 128.

²⁶⁰ Vgl. die Ergebnisse Gardners und Lamberts, dargestellt im Kapitel 'Erfolgsenerlebnisse im Anfängerunterricht'.

²⁶¹ Thimme (1995), S. 132. Er paraphrasiert Weimann/Hosch (1993).

²⁶² Mog (1992), S. 10. In eine ähnliche Richtung tendiert Götzes Kritik an der Verkürzung des pragmatischen Konzepts vom Sprachhandeln auf das Einüben von Sprechakten. Vgl. Götze (1993), S. 30. Unter den didaktischen Videoproduktionen kam es zu vollkommen enthistorisierenden, im sozialen Nirwana angesiedelten Produkten wie den *Alltagssituationen* (1989) aus dem *Verlag für Deutsch*.

hens. Die Entwicklung von Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit stellt sich, wie bereits erläutert, als eine zentrale Aufgabe des fremdsprachlichen Unterrichts dar. Pichts Einwand, die Forderung nach Sensibilität gebe aber noch keine Orientierung für die Wahl von Prioritäten und Themen,²⁶³ wurde hier Rechnung getragen, indem die inhaltliche Orientierung unter rezeptionspsychologischen, ideologiekritischen und vor allem kulturpsychologischen Gesichtspunkten begründet wurde. Zu der Frage, auf welchem Weg eine Sensibilisierung für eine fremde Perspektive erreicht werden könne, liefert Tzvetan Todorovs *Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen* ein methodisches Modell.²⁶⁴ Todorov versucht, „innerhalb eines einzigen Textes wieder zum komplementären Verhältnis von narrativem und systematischem Diskurs zurückzufinden.“²⁶⁵ Will man innerhalb eines Lehrwerks für Anfänger den Lernenden die ‘Erkundung’ eines Landes ermöglichen, gehört die *narrative Seite* des komplementären Zugangs zum Land der Zielsprache dem Film, der audiovisuellen Darstellung. Das erzählerische Moment macht es oft erst möglich, die Wichtigkeit oder die Marginalität eines Phänomens empfinden zu können und damit auch bewußt *realitätsbezogene Gewichtungen* vornehmen zu können. Todorovs methodischer Zugang zur Fremdkultur ist beispielhaft, seine systematisch-narrative Vielschichtigkeit

²⁶³ Picht (1989), S. 58.

²⁶⁴ Todorov (1985) widmet das Buch einer Mayafräule, die von den Hunden zerrissen wurde. Ich erinnere an die Geschichte, weil ich zwar nicht einen unmittelbar ursächlichen, doch einen strukturellen Zusammenhang zwischen groß und klein sehe, zwischen großen tragischen Ereignissen und vielen kleinen Bagatellen, wie es Sprachlehrfilme sind. An der Geschichte der Mayafräule wird drastisch deutlich, welche Auswirkungen das Nicht-Wahrnehmen von Realität und - damit verbunden - die Verweigerung von Einfühlung hat. Das, was der Mayafräule geschehen ist, ist nicht sehr fern von den vorrangig aus sozialen Gründen hier und heute sich vollziehenden Gewaltakten gegen menschliche Körper und Seelen, die wiederum Gewalt produzieren. Die Geschichte der Mayafräule hängt mit dem Desinteresse von Machthabern an menschlicher Kommunikation zusammen. Aus zwei Gründen ist Todorov in der Lage, den Zusammenhang von kommunikationsfeindlichen Strukturen und ihren tragischen Konsequenzen herzustellen: Zum einen, weil die Begebenheit aufgeschrieben wurde, zum anderen, weil er sie aus einer unbefangenen Perspektive wahrnehmen kann. Er hat es nicht nötig, etwas zu verdrängen, weil eine unmittelbare Betroffenheit und Einbindung in die beschriebenen Strukturen fehlt. Er erkennt eine Struktur, die er ablehnt, und gegen die er sich, übertragen auf die eigenen Lebensumstände, durch seine Bewußtheit wehren kann. Ein kommunikativ verstandener, auf Fremdverstehen angelegter Sprachunterricht kann daher nicht darauf verzichten, das Verstehen des anderen zu üben. Zur Erinnerung sei die einprägsame Geschichte der Mayafräule weitererzählt. Zuerst die Quelle, die Todorov besaß, dann die Strukturanalyse: „Der Hauptmann Alonso López de Avila brachte im Krieg eine junge Indianerin, eine schöne, anmutige Fräule, in seine Gewalt. Diese hatte ihrem Mann, der fürchtete, er werde im Krieg den Tod finden, das Versprechen gegeben, keinem anderen zu gehören als nur ihm, und so war sie durch kein noch so inständiges Zureden davon abzuhalten, sich das Leben zu nehmen, um sich nicht in die Gefahr zu begeben, von einem anderen Mann beschmutzt zu werden; deshalb ließ man die Hunde auf sie hetzen.“ (Todorov zitiert Diego de Landa in seiner Widmung.) Im Epilog nimmt er die Geschichte wieder auf: „Eine Mayafräule ist von den Hunden zerfleischt worden. In ihrer auf ein paar Zeilen reduzierten Geschichte konzentriert sich eine der extremen Versionen der Beziehung zum anderen. Ihr Mann, dessen „interner Anderer“ sie ist, läßt ihr bereits keine Möglichkeit, sich als freies Subjekt zu entfalten: In seiner Furcht, im Krieg getötet zu werden, will der Mann die Gefahr dadurch bannen, daß er die Fräule um ihren Willen bringt; der Krieg bleibt so nicht nur Sache der Männer, denn selbst wenn er tot ist, muß ihm seine Fräule immer noch gehören. Als der spanische Eroberer auftaucht, ist diese Fräule nur noch der Ort, wo Begehren und Wollen zweier Männer aufeinandertreffen. Männer töten, Fräulen vergewaltigen: das sind für einen Mann zugleich die Beweise seiner Macht und der Lohn dafür. Die Fräule beschließt, ihrem Mann und den Regeln ihrer eigenen Gesellschaft zu gehorchen; sie bringt alles auf, was ihr an persönlichem Willen noch verblieben ist, um die Gewalt zu verteidigen, zu deren Gegenstand man sie zuvor bereits gemacht hat. Aber gerade ihre kulturelle Exteriorität bestimmt den Ausgang des kleinen Dramas: Sie wird nicht vergewaltigt, wie es vielleicht einer Spanierin in Kriegszeiten ergangen wäre; man wirft sie den Hunden vor, weil sie zugleich eine nicht willfährige Fräule und Indianerin ist. Niemals ist das Schicksal des anderen je tragischer gewesen.“ (S. 290f).

²⁶⁵ Ebd. S. 299.

in die Unterrichtssituation mit Anfängern freilich nicht übertragbar. Die Geschichte der Indianerfrau jedoch, die am Anfang und am Ende des Buches steht, seine Motivation und sein Ergebnis zugleich zusammenfaßt, ließe sich filmisch mit einem auch Anfängern angemessenen Wortschatz erzählen. Das bedeutet gleichwohl nicht, daß Filmerzählungen ein Gruselszenario entwerfen sollen, was sich aufgrund der vorangegangenen Ausführungen über die Dialogizität und die Polyphonie von selbst versteht. Das Beispiel der Mayafrau verweist sinnfällig auf die Dimensionen von Wahrnehmungsmöglichkeit einer fremden Kultur, die ein Film auch ohne Sprache ermöglichen kann. Deshalb wurde davon berichtet.

In der Beschreibung des Verhältnisses von Darstellendem und Dargestelltem beruft sich Todorov ebenfalls auf die Bachtinsche Dialogizität:

„Ich habe versucht, nicht in zwei Extreme zu verfallen. Das erste ist die Versuchung, der Stimme der Personen als solcher Gehör zu verschaffen, also selbst gänzlich in den Hintergrund zu treten, um dem anderen besser zu dienen. Das zweite Extrem ist, sich die anderen zu unterwerfen, sie zur Marionette zu machen, deren Fäden man alle unter Kontrolle hat. Zwischen diesen beiden Extremen habe ich kein Terrain des Kompromisses gesucht, sondern den Weg des Dialogs. (...) man kann den anderen nicht lebendig werden lassen, wenn man ihn ganz unangetastet läßt, so wenig wie das zu erreichen ist, wenn man seine Stimme gänzlich unkenntlich macht.“²⁶⁶

Hier treffen sich die Überlegungen, in welcher Form die Lebenswirklichkeit des Landes der Zielsprache filmisch aufzubewahren ist, mit einer auf Wahrnehmungssensibilisierung gerichteten Methode interkulturellen Verstehens.²⁶⁷

Das Argument der Lernerbezogenheit wurde in der interkulturellen Diskussion von Landeskunde gelegentlich dazu herangezogen, Landeskunde im Sprachunterricht unter einem Dienstleistungsaspekt zu betrachten, der sich um die Entdeckung des Anderen nicht schert.²⁶⁸ Thimme etwa fragt im Rekurs auf Röslers „ABC der Vielfalt“²⁶⁹, das verschiedenste Lernkonstellationen darstellt, danach, was eine Geschichtswissenschaftlerin im Lesekurs für Historiker oder ein Geschäftsmann im Kurs Wirtschaftsdeutsch mit einer thematischen Orientierung an „Alltagskultur“ und „Leutekunde“ anfangen soll.²⁷⁰ Der Sinn zielgruppenspezifischer Lehrmaterialien wird hier nicht in Frage gestellt. Daß ‘Alltagskultur’ und ‘Leutekunde’ selbstverständlich auch aus einer Historiker- und/oder Unternehmerperspektive aufschlußreiche Einsichten ermöglichen können, dürfte außer Frage stehen. Picht erinnert daran, daß „Erfahrungen aus der Wirtschaft und internationalen wissenschaftlichen Projekten bestätigen, daß die Kommunikationshindernisse durch sogenannte ‘Mentalitätsunterschiede’ eines der Haupthindernisse vertiefter europäischer Zusammenarbeit darstellen.“²⁷¹ Mit der

²⁶⁶ Ebd. S. 295f.

²⁶⁷ Wahrnehmungssensibilisierende Übungstypologien, die zum didaktisch sinnvollen Einsatz eines entsprechend angelegten Filmmaterials gehören, wurden von Bachmann/Gerhold/Wessling (1996) übersichtlich zusammengestellt.

²⁶⁸ Eine kritische Haltung zu einer ausschließlichen „Germanistik als Dienstleistungsbetrieb?“ nimmt aus einer afrikanischen Fremdperspektive etwa Sow (1986), S. 66ff, ein.

²⁶⁹ Rösler (1994), S. 1ff.

²⁷⁰ Thimme (1995), S. 136.

²⁷¹ Picht (1989), S. 58. Vgl. die entsprechenden Befunde der Robert Bosch Stiftung/Fondation de France (1988); Robert Bosch Stiftung/Fondation Européenne de la Culture (1988). Die Untersuchungen beziehen sich vornehmlich auf die Kommunikationsschwierigkeiten von Führungskräften. Nach der Analyse von Erdheim dürfte sich der Umgang mit von der eigenen Weltsicht abweichenden Erscheinungen auf dieser

räumlichen Entfernung von Kulturen und den kleiner werdenden Schnittmengen ihrer historischen Entwicklungen wachsen die Mentalitätsunterschiede. Ein auf Fremdverstehen und unter welchen sozialen Rahmenbedingungen auch immer auf kommunikatives Handeln oder 'transnationale Kommunikationsfähigkeit' ausgerichteter Anfängerkurs kommt ohne eine allgemeinsprachliche Grundlage nicht aus. Das oben begründete Postulat der Realitätszuwendung gilt auch für eine fachspezifisch ausgerichtete Lerngruppe. Gleichmaßen gilt für eine solche Gruppe die Forderung nach einem identitätsstützenden Unterricht. Hier kann es zuweilen zu Konflikten zwischen Realitätsorientierung und Identitätsstützung kommen, doch ein identitätsstützender Unterricht kann keinesfalls ein realitätsverleugnender sein. Ein scheinbares oder zum Teil sich auf Schein gründendes Identitätskonzept, das auf Ausblendung unerwünschter Aspekte der Realität basiert, muß als manchmal notwendige Phase des Fremdverstehensprozesses zwar toleriert werden. Der Sprachunterricht, der die Verständigung von Individuen mit unterschiedlichsten Biographien ermöglichen soll, darf diese individuell variierende und durch die Gruppenrezeption zudem beschleunigte Prozeßphase jedoch durch wissentliche Wirklichkeitsverzerrung nicht zementieren und eine Weiterentwicklung nicht verhindern.

Auch bei einer fachspezifisch ausgerichteten Zielgruppe vermag der Film im Anfängerunterricht eine Verständnisebene einzubringen, die dehumanisierenden, verdinglichenden Vermittlungsformen von Sprache entgegenläuft.

Die Perspektive des Privaten und Intimen, in dem Politisches sichtbar wird, erhält dann eine wichtige Erinnerungsfunktion, die sich Todorovs Wunsch anschließt:

„Was ich mir wünsche, ist (...) daß man sich daran erinnert, was eintreten kann, wenn es einem nicht gelingt, den anderen zu entdecken. (...) Und da es bei der Entdeckung des anderen verschiedene Grade gibt, vom anderen als ein mit seiner Umwelt verschmolzenes Objekt bis hin zum anderen als ein dem *Ich* ebenbürtiges, aber dennoch von ihm ganz verschiedenes Subjekt, kann man durchaus sein ganzes Leben verbringen, ohne daß man die Entdeckung des anderen jemals abzuschließen vermag (einmal angenommen, dies wäre überhaupt möglich). Jeder von uns muß diese Entdeckung selbst wieder neu beginnen, die früheren Erfahrungen entbinden uns nicht davon; aber sie können uns lehren, welche Folgen das Verkennen hat.“²⁷²

Der Film ist das Medium, das im Anfängerunterricht den Blick auf ebenbürtige, aber doch ganz verschiedene Subjekte zu lenken vermag.

Ebene als besonders schwierig erweisen. Das Training 'transnationaler Kommunikationsfähigkeit' als Lernziel formulieren die Robert Bosch Stiftung (1982) in den Stuttgarter Thesen unter dem Titel „Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen“ und Baumgratz/Stephan (1987).

²⁷² Todorov (1985), S. 291.

2 Kapitel: Überlegungen zu einer Ästhetik des Sprachlehrfilms

2.1 Wie werden Gestaltungsempfehlungen für die Praxis des didaktischen Films theoretisch begründet?

2.1.1 Das Saarbrückener Projekt zum Hörsehverstehen

Als prominentestes deutsches Forschungsprojekt, das sich mit den Leistungen des Films im Fremdsprachenunterricht beschäftigt, kann das Saarbrückener Projekt zum „Hörverstehen im fernsehunterstützten Fremdsprachenunterricht (Französisch)“²⁷³ gelten, das interdisziplinäre Erkenntnisse der Linguistik, Psychologie, Sprachlehrforschung und Filmsemiotik koordiniert.

Für den Anwendungstheoretiker²⁷⁴ stellt sich die zentrale Frage, welche Wirkungen Filmgestaltungen auf den Rezipienten haben. Im Saarbrückener Projekt nehmen daher unter dieser Prämisse die Wirkungstests unterschiedlicher Text-Bild-Synchronisationen einen besonderen Stellenwert ein.²⁷⁵

Testbeschreibung und -kritik

Das Saarbrückener Projekt untersuchte mittels Kurz- und Langzeitstudien die unterschiedlichen Wirkungen eines fernsehgestützten und eines lediglich mit auditivem Zusatzmaterial arbeitenden Fremdsprachenunterrichts. Die Testgruppen bestanden aus Französisch-Studenten der Universität Saarbrücken. Auch Neuanfänger wurden berücksichtigt.

Das Testmaterial wurde aus Segmenten authentischer französischer Nachrichtensendungen, Magazine oder Werbespots zusammengestellt.²⁷⁶ Die Projektgruppe wählte ‘authentisches’, das heißt für den muttersprachlichen Markt produziertes Material aus, da die Erfahrung mit didaktischen Filmen des Schulfernsehens gezeigt hatte, daß „der in der Regel fortgeschrittene Lerner sich in das Korsett der thematischen und sprachlichen Reduktion eingezwängt fühlte und somit mit solchen Programmen kaum motivierbar war“.²⁷⁷ Pilotversuche ergaben, daß vor allem narratives und deskriptives Filmmaterial das Globalverständnis erleichterte.

Beeinträchtigt wurde dieses Verstehen wiederum durch eine hohe Sprechgeschwindigkeit sowie einen hohen lexikalischen Schwierigkeitsgrad. Untersuchungen zu den medialbedingten Langzeiteffekten ergaben, daß Sprachkenntnisse schneller und dauerhafter gespeichert werden, wenn der Unterricht durch das Fernsehen unterstützt wird. Zudem erwies sich die Präferenz für das Unterrichtsmedium Fernsehen im Vergleich zur Tonbandgruppe als ausgeprägter.²⁷⁸ Die Lernmotivation der Fernsehgruppe war entscheidend höher.

²⁷³ Buße/Deichsel/Dethloff (1984), S. 12.

²⁷⁴ Zur Forderung nach einer „Theorie der Anwendung“ vgl. Meutsch (1989; 1990).

²⁷⁵ Vgl. Batz/Ohler (1984), S. 85.

²⁷⁶ Vgl. Buße/Deichsel/Dethloff (1984), S. 13.

²⁷⁷ Ebd., S. 17.

²⁷⁸ Ebd., S. 14f

Um Kriterien für besonders geeignetes authentisches Filmmaterial für den Unterricht zu gewinnen, wurde ein theoretisches Modell zur Synchronisation von Sprache und Bild entwickelt und in Wirkungstests überprüft. Die Ergebnisse waren kontradiktorisch und lassen keine definitiven Aussagen über eine optimale Synchronisationsform zu.²⁷⁹

Der Ansatz scheiterte, wie im Folgenden gezeigt werden soll,

1. an den Prämissen der Wirkungsanalyse,
2. an der damit zusammenhängenden Auswahl des Materials.

Um die exakte Vergleichbarkeit der Fernsehgruppe mit der Tonbandgruppe zu garantieren, wurde solches Material ausgewählt, dessen Tonspur auch ohne Bildunterstützung verständlich war.

Zudem wurden lediglich diejenigen Informationen in den Tests abgefragt, die versprachlicht waren. Entsprechend war der didaktische Rahmen organisiert, da man Kontaminationen der Testergebnisse durch unterschiedliche Lehrmethoden ausschließen wollte. Um zum Zwecke einer quantitativen Studie die semantischen Strukturen der Texte beschreiben und so die Verstehens- und Behaltensleistung in standardisierter Form abfragen zu können, wurde analog zur Kasusgrammatik von Fillmore (1977) ein System entwickelt, das die Bild/Text-Informationen von Filmen propositional erfassen sollte. Das etwas ausführliche Eingehen auf diese Methode ist hier deshalb von Bedeutung, weil es zeigt, wie sehr es die hochgradig komplexen und subtilen filmischen Informationen auf primitive Schemata reduziert und damit differenzierte Erkenntnisse über die Wirkung des Mediums ausschließt. In diesem reduktionistischen Vorgehen liegt m. E. eine Ursache für das uneindeutige Testergebnis der Untersuchungen zum Synchronisationstypus.

Die Bildung von propositionalen Umsetzungen der Filminhalte

Die maximale Proposition besteht aus Modifikator, Tiefenkasus, Argument und Prädikator.

„Der Satz:

‘J.R. beleidigt Sue Ellen ständig.’,

hat folgende präpositionale Struktur:

J.R.= (Argument zu Tiefenkasus) AGENS

Sue Ellen = (Argument zu Tiefenkasus) PATIENS

beleidigen= PRÄDIKATOR

ständig= MODIFIKATOR²⁸⁰

²⁷⁹ Vgl. Batz/Ohler (1984), S. 118f. Interessanterweise wird dieses negative Resultat in der kurzen zusammenfassenden Einführung von Buße/Deichsel/Dethloff verschleiert bzw. unkorrekt wiedergegeben. Dort heißt es: „Zudem erwies sich, daß Textpassagen, die in einem engen semantischen Verhältnis zur jeweiligen Bildinformation standen, besser verarbeitet wurden als Aussagekomplexe mit Testitems, deren semantischer Bezug zum Bild weniger ausgeprägt oder eher abstrakter Natur war. Letzterer Befund veranlaßte uns zu einer Wiederholung des Versuches unter besonderer Berücksichtigung der Bild-Text-Bezüge. Die Ergebnisse lieferten Ansätze zu einer Kategorisierung von Bild-Text-Relationen unter dem Gesichtspunkt der Redundanz.“ (S. 14).

Ganz im Gegenteil bezeugten die Ergebnisse, daß entweder die theoretischen Überlegungen oder die empirischen Studien oder beides Fehler aufweisen. Batz/Ohler verweisen nachdrücklich auf einen weiteren Forschungsbedarf.

²⁸⁰ Batz/Ohler (1984), S. 87.

Bei der Umsetzung der Bildinformation in propositionale Strukturen stellte sich das Problem, dem Montage-Phänomen, der Bildsequenzierung gerecht zu werden.

Im Rahmen eines intersubjektiven Verfahrens wurden Zwischentexte erstellt, die nach diesem Prozeß propositional umsetzbar waren.

Die Legitimation für diese Vorgehensweise bieten nach Batz/Ohler einige in der Kognitionspsychologie gängige Modelle propositionaler Netzwerke, die Informationen in Form von Propositionalisierungen verarbeiten.²⁸¹ Diese Modelle haben hypothetischen Charakter und werden durch neuere Ergebnisse der Hirnforschung relativiert.

Die Quantifizierung des filmischen 'Inputs' mittels einer propositionalen Matrix ermöglichte einen quantitativen Vergleich mit dem ebenfalls in propositionale Strukturen transformierten Reproduktionsmaterial der Probanden. Experimentalgruppen, in denen mit Filmbildunterstützung gearbeitet wurde, sollten anhand der propositionalen Ergebnisse mit der Kontrollgruppe vergleichbar gemacht werden. Als Gradmesser der Verständnisleistung dienten die Anzahl und die Vollständigkeit der aus der neuen Verbalinformation gebildeten Propositionen. Verstehens- und Behaltensdifferenzen der Testgruppen galten als Verweis auf die Einflüsse des Bildes.

Das beschriebene Quantifizierungsverfahren der Bildinformation scheint zwar methodisch akzeptabel zu sein. Es schließt jedoch, um Imponderabilien zu tilgen, das eigentliche Wesen filmischer Ausdruckskunst aus, denn die Informationen bewegter, montierter und mit Ton synchronisierter Bilder können ein derart vielschichtig vernetztes Informationscluster ergeben, daß eine determinierte bzw. determinierende Propositionalisierung wenig zur Erkenntnis von Filmwirkung beiträgt, wenn sie nicht gar kontraproduktiv ist.

Im zitierten Beispiel der Propositionalisierung, die das Verhältnis zwischen Sue-Ellen und J.R. (Protagonisten der amerikanischen Fernsehserie *Dallas*) beschreibt, wird der Unterschied zwischen filmischer Information und einem einzigen Aussagesatz deutlich: Eine Probe davon liefert die Teilbeschreibung einer fingierten Einstellung:

Sue-Ellen befindet sich am rechten Bildrand, Vordergrund. Sie ist in einer amerikanischen Einstellung (vom Kopf bis zur Revolverhöhe) fotografiert. Sie trägt ein weißes Kleid, in der linken Hand hält sie ein Glas Whisky. Ihr fragiles Handgelenk schmückt ein zarter Goldreif. Die rechte Hand mit dem Ehering fährt durch ihr dunkles Haar. Unter seinen beleidigenden Worten erstarrt ihre Mimik, der Mund ist vor Empörung leicht geöffnet.

Ohne den Rest des Bildes zu kennen, können wir Schlüsse ziehen:

Sue-Ellen befindet sich moralisch im Recht. Der Regisseur setzt bewußt die Farbsymbolik des weißen Kleides ein. Er betont ihre Verletzlichkeit und Wehrlosigkeit durch das leise Vibrieren des feinen Armeifens. Die Bewegung des dezenten Schmuckes verweist auf ihre innere Bewegung.

Die Hand am Whiskyglas weist auf ihr Schutzbedürfnis beziehungsweise seine Rohheit hin. In Ermangelung eines anderen Halts greift sie zum Alkohol. In der Ehe - die beringte Hand, die die Haare in einer Geste der Verzweiflung zurückstreift, verweist auf den Bund - findet sie statt Ordnung, Frieden und Geborgenheit genau das Gegenteil.

Ihre Position vorne rechts im Bild zieht das Hauptaugenmerk des Zuschauers auf sich. Gleichzeitig suggeriert sie die Notwendigkeit, die Figur aus diesem Bild, das heißt aus ihrem prekären Beziehungskontext, hinaustreten zu lassen. Die Amerikanische Perspektive auf Sue-Ellen stellt eine Reminiszenz an den Recht und Gesetz verteidigenden und repräsentierenden Sheriff dar und untermauert in Verbindung mit den restlichen Zeichen die Unschuld Sue-Ellens, die wiederum als Anklage an J.R. wirkt.

²⁸¹ Dazu Batz/Ohler (1984): „In der Kognitionspsychologie gängige Modelle propositionaler Netzwerke sind: Human Associative Memory (HAM) von ANDERSON u. BOWER (1973), ANDERSONS (1976) Weiterentwicklung dieses Modells (ACT) und das Modell der LNR-Gruppe um NORMAN u. RUMELHART (1975).“ S. 88, Anm. 21.

Selbst in einem ästhetisch relativ wenig elaborierten Werk wie der Seifenoper *Dallas* ist eine sehr hohe Informationsdichte gegeben, deren Komplexität die Suggestivkraft eines Films ausmacht. Die kleine Analyse beschränkt sich auf einen halbseitigen Bildausschnitt: Wie erst potenziert sich die filmische Zeichenproduktion, wenn wir den Einfluß der Tonmischung und der Ton-Bildmontage mitberücksichtigen! Ist es dem Gegenstand 'Film' tatsächlich adäquat, gar mehrere Sequenzen in simple propositionale Strukturen umzusetzen? Mit einem solchen Vorgehen wird hochsignifikantes Wirkungspotential eines Films unterschlagen. Die individuelle Wahrnehmungs- und Interpretationsfähigkeit des Rezipienten wird durch das normative Verfahren gewaltig beschnitten.

Meine Hypothese lautet, daß damit im Saarbrückener Projekt die eigentlich spezifische Leistung von Film im Unterricht nicht erfaßt werden konnte.

- Meine erste Kritik richtete sich gegen die Wahl eines quantitativen Meßverfahrens zur Ermittlung des Einflusses von Fernsehen auf den Fremdsprachenerwerb.
- Meine zweite Kritik betrifft die Globalhypothese: „In authentischen Hör-Seh-Texten des Fernsehens trägt das Bild im fremdsprachlichen Bereich positiv zur Rezeption des Verbaltextes bei.“²⁸² Ich halte diesen Aspekt für wenig aufschlußreich, da er a priori verifiziert und durch jeden Fernsehzuschauer im Selbstexperiment nachvollzogen werden kann. Detailthesen oder Überlegungen, wie das Verhältnis von Text und Bild für Unterrichtszwecke optimalerweise gestaltet sein sollte, halte ich jedoch für interessant und anwendungsbezogen. Die Autoren selbst betonen: „Gerade auch bei der Konstruktion von Video-Unterrichtsmaterialien sollten die Projektbefunde zur Anwendung kommen.“²⁸³
- Auf die theoretischen Prämissen hinsichtlich der optimalen Ton-Bild-Relation sowie deren experimentelle Verifizierung beziehungsweise Falsifizierung bezieht sich meine dritte Kritik. Die Selektion des Filmmaterials nach einem bestimmten Redundanzverhältnis führte m. E. zu der mangelnden Eindeutigkeit der Testergebnisse, die die Formen der Ton-Bild-Synchronisation betreffen. Diese Kritik bedarf einer näheren Erläuterung:

Die Autoren unterscheiden drei Typen von Redundanzverhältnissen.

Der Redundanzbegriff bezeichnet hier identische oder teildentische semantische Relationen zwischen Ton und Bild.²⁸⁴

Folgende Redundanztypen wurden unterschieden:

1. Identität zwischen Text und Bild:

Beispiel: Wir hören aus dem Off das Wort 'Auto'; auf der Bildspur taucht synchron ein Auto auf.

2. Partialidentität:

Beispiel: Im Off-Kommentar fällt der Ausdruck 'Verkehrsmittel'. Auf dem Bildschirm ist ein Pkw zu sehen.

3. Assoziatives Verhältnis:

²⁸² Batz/Ohler (1984), S. 82.

²⁸³ Ebd., S. 80.

²⁸⁴ Vgl. ebd., S. 93. Diese Definition deckt sich durchaus mit meiner eigenen. Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe'.

Beispiel: Wir hören die Wortsequenz 'Autoindustrie'; das Fernsehbild zeigt wiederum ein Auto.²⁸⁵

An den Beispielen der Autoren Batz/Ohler fällt auf, daß hier keine filmischen Ton/Bild-Synchronisationen beschrieben werden, sondern Relationen zwischen einem Wort und einem unbewegten, auf ein Detail reduziertes Bild, das nicht einmal über die Qualitäten einer Fotografie verfügt (mit Tiefenschärfe, Hintergrund, Perspektive etc.). Das Spezifikum des Films, das auf dem Ausdruck des bewegten Bildes und seiner Montage mit anderen bewegten Bildern beruht, wird geradezu ausgelöscht.²⁸⁶ Sämtliche beschriebenen Ton-Bild-Relationen sind filmisch vollkommen irrelevant.

Wieder war für die Modellbildung der Autoren von entscheidender Bedeutung, daß einfache, reduktionistische Beschreibungsformen des Ton-Bild-Verhältnisses die Komparation von Text-Bild-Propositionen zuließen.

Der Vorteil, bei den von den Autoren sogenannten 'assoziativen'²⁸⁷ Ton-Bild-Relationen Propositionen der oben beschriebenen Art herstellen zu können, garantierte abermals die Quantifizierbarkeit des Testverfahrens. Und wieder wurde die Komplexität des filmischen Zeichensystems auf ein Minimum reduziert.

Bei ihren Tests, die überprüfen sollten, welches der drei beschriebenen Redundanzverhältnisse zusätzlich einer 'Null-Redundanz-Stufe' zu bevorzugen sei, gingen die Autoren von der Hypothese aus, daß eine mittlere, dem zweiten Typus entsprechende Redundanz zu optimalen Ergebnissen führen würde. Die Resultate waren kontradiktorisch. Mal verbesserten sich die Lernerfolge bei Filmsequenzen niederer Redundanz, mal bei der mittleren, mal bei 'Null-Redundanz'. Die Autoren äußern bei der Testauswertung vorsichtig die Vermutung, daß die 'Null-Redundanz', die tendenziell das zu beschreiben scheint, was als 'Ton-Bild-Schere' (Wember, 1976) in der Fachliteratur für didaktisch kontraproduktiv gehalten wird und für den Status quo des hiesigen Sprachlehrfilms womöglich hauptverantwortlich ist, vielleicht gar keine 'Null-Redundanz' ist.²⁸⁸

Meines Erachtens führte der Wunsch nach der 'Methodenreinheit' eines analytisch-nomologischen Forschungsansatzes zu einem fundamentalen Lapsus.

Wie bereits erläutert, müssen optimale Ton-Bild-Relationen nach der Vernetzung ihrer inhaltlichen und ästhetischen Qualitäten, nach ihrem mimetischen und poetischen Potential beschrieben werden, wenn ihre Wirkungen von Filmen im Unterricht herausgefiltert werden sollen. Mit der Frage, welcher methodische Zugang bei der

²⁸⁵ Vgl. Batz/Ohler (1984), S. 94.

²⁸⁶ Die Autoren verfahren auf diese Weise, obwohl sie selbst das Defizit der Ausklammerung der filmischen Bewegung bei der Kritik von Pavios dualer Code-Theorie beklagen. Ebd., S. 97.

²⁸⁷ Ich halte den Ausdruck in diesem Kontext für unglücklich. Als assoziativ würde ich dagegen die Synchronisationsformen von *Short cuts* bezeichnen, die ansatzweise im 1. Kapitel 'Der Zusammenhang von Ästhetik und kognitiven Markierungen' beschrieben wurden. Begrifflich präziser scheint mit hier die Terminologie Kracauers zu sein, die im folgenden Textfluß erläutert wird.

²⁸⁸ Zur Interpretation der kontradiktorischen Testergebnisse Batz/Ohler (1984), S. 118: „Und schließlich drittens kann nicht davon ausgegangen werden, daß im semiotischen Sinne als nichtredundant eingestufte Bild/Text-Relationen informationsverarbeitungsfaktisch nicht doch Redundanzeffekte generieren und insofern für Bildunterstützungswirkungen relevant sind.“ Ich nehme an, daß die mir unbekanntem Synchronisationen durchaus im filmsemiotischen Sinne 'redundant' sind, und halte für wichtig und zutreffend, daß Batz/Ohler den Mangel des Experiments im Transfer des theoretischen Modells auf die experimentelle Praxis vermuten.

Erforschung von Filmwirkungen im Unterricht überhaupt fruchtbar ist, beschäftigt sich das dritte Kapitel. Eine 'TV-Text-Redundanzgrammatik', wie die Saarbrückener Autoren sie für die Zukunft fordern²⁸⁹, scheint mir methodisch in eine Sackgasse zu führen.

2.1.2 Die Ton-Bild-Synchronisation

Von entscheidender Bedeutung für die Ergebnislosigkeit des Saarbrückener Projektes zur Frage einer optimalen Ton-Bild-Synchronisation ist die Tatsache, daß zur Erhebung der empirischen Daten lediglich Filme mit asynchronem Ton-Bild-Verhältnis benutzt wurden.

Im folgenden sei in Erinnerung gerufen, welche Synchronisationsmöglichkeiten Film grundsätzlich besitzt, und welche Wirkungen die unterschiedlichen Ton-Bild-Verbindungen haben können.

Nach Kracauer differenzieren wir die Ton-Bild-Relation auf einer ersten Ebene nach einem *synchronen* oder *asynchronen* Verhältnis:

„Der Ton kann mit Aufnahmen seiner natürlichen Quelle oder mit anderen Bildern synchronisiert werden.“²⁹⁰

Synchronismus bedeutet: Ton und Bild werden gleichzeitig aufgenommen (oder können theoretisch gleichzeitig aufgenommen werden).

Beispiele für Synchronismus:

1. Wir sehen ein streitendes Paar und hören es gleichzeitig.
2. Wir sehen, wie ein Zug anfährt und hören die entsprechenden Geräusche.

Asynchronismus bedeutet: Geräusche, die in der Aufnahmesituation nicht vorhanden waren, weil sie nicht am selben Ort oder zur selben Zeit produziert wurden, werden nachträglich zusammenmontiert.

Beispiele für Asynchronismus:

1. Wir hören ein streitendes Paar, das wir nicht sehen. Die Kamera fährt währenddessen durch eine verwüstete Wohnung.
2. Wir sehen einen abfahrenden Zug und hören gleichzeitig ein streitendes Paar.
3. Wir sehen dokumentarische Kriegsszenen und hören den Kommentar eines Unsichtbaren.

Synchronismus und Asynchronismus werden auf einer zweiten Ebene nach einem *aktuellen* oder einem *kommentierenden Ton* unterschieden.

Synchronismus weist naturgemäß immer einen aktuellen Ton auf, Asynchronismus dagegen kann mit einem aktuellen Ton (1. und 2. Beispiel) oder einem kommentierenden Ton (3. Beispiel) kombiniert werden.

Eine weitere Hauptunterscheidungskategorie der Synchronisationsarten liegt in der Wahl zwischen einer *parallelen* Synchronisation und einer *kontrapunktischen*.

²⁸⁹ Vgl. ebd., S. 126.

²⁹⁰ Kracauer (1985), S. 158.

Der *Parallelismus* tendiert zu einer identischen Information von Bild und Ton. In seiner Reinform gibt es ihn möglicherweise nur in didaktischen Filmen. Die Einblendung einer Tasse vor einem neutralen Hintergrund mit dem asynchronen, kommentierenden Ton: „Das ist eine Tasse.“ stellt einen vollkommenen Parallelismus oder - in didaktischen Termini - eine vollkommene Redundanz dar.

Doch auch im ‘richtigen’ Film kann von Parallelismus gesprochen werden, wenn die Informationsunterschiede zwischen Ton und Bild so gering sind, daß einer der beiden Kanäle überflüssig wird.

Umgekehrt kann die Bildsprache so beredt sein, daß auf zusätzliche Verbalisierungen verzichtet werden kann.

Beispiel: Ein sichtlich erschöpfter Mensch tritt in seine Wohnung und gähnt. Dabei sagt er: „Ich bin müde.“

Wenn sich die Tatsache, daß wir eine Person vor uns haben, die alle ihre Regungen verbalisiert, als dramaturgisch nicht instrumentalisiert erweist, zudem die Stimme des Darstellers uns schon bekannt ist und die Intonation nichts weiteres zu erkennen gibt, liegt auch hier eine vollkommene Redundanz vor. Auf den Ton könnte man verzichten.

Eine *kontrapunktische Ton-Bild-Synchronisation* liegt dagegen vor, wenn der optische und der akustische Kanal unterschiedliche kontext-relevante Informationen liefern. Unter Ausschluß eines Kanals fallen wichtige Informationen weg.

Beispiel: Wir hören eine Rede, sehen auch den Redner, erkennen allerdings an dessen Gestik und Mimik, daß er lügt, gleich zusammenbrechen wird oder gerade jemanden im Publikum wiedererkennt.

Aus der Kombination der vier Kategorien: Parallelismus, Kontrapunkt, Synchronismus, Asynchronismus und den zwei Unterkategorien ‘aktueller Ton’ und ‘kommentierender Ton’ ergibt sich nach Kracauer folgendes Synchronisationsschema:

Tabelle 1: Die vier Typen der Synchronisierung²⁹¹

	Synchronismus	Asynchronismus
Parallelismus	Aktueller Ton I	Aktueller Ton IIIa ----- Kommentierender Ton IIIb
Kontrapunkt	II	Aktueller Ton IVa ----- Kommentierender Ton IVb

Die Analyse der Redundanztypen des Saarbrückener Projektes zeigt, daß den im Unterricht verwendeten Filmsequenzen, die ein redundantes Ton-Bild-Verhältnis unter-

²⁹¹ Ebd., S. 161.

schiedlicher Intensität aufweisen, lediglich ein einziger Synchronisationstypus nach Kracauers Tabelle zugrundeliegt. Dabei handelt es sich um den Typus IIIb.

Bei allen ums Auto kreisenden Beispielen zu den unterschiedlichen Redundanzstufen des Saarbrückener Modells liegt eine asynchrone, parallele Synchronisierung mit kommentierendem Ton vor.

Selbst das von den Saarbrückener Forschern sogenannte „assoziative“ Verhältnis zwischen Sprache und Bild erweist sich anhand des Beispiels (Wir hören „Autoindustrie“ und sehen ein Auto.) keinesfalls als kontrapunktisches und damit im eigentlichen Sinne möglicherweise assoziatives. Die von Batz/Ohler angeführten Beispiele sind allesamt parallele Synchronisationsformen. Das Bild nimmt hier lediglich als illustrierendes pars pro toto des dominanten Sprechtextes bzw. Kommentars einen untergeordneten Stellenwert ein. Man könnte auf die Illustration auch verzichten.

Dieser Form des Parallelismus bei Dominanz der Sprache spricht Kracauer schlicht filmische Eignung ab, denn er führt das Medium 'Film' geradezu ad absurdum, indem er das eigentlich Spezifische, das bewegte und montierte Bild, überflüssig macht.

Im Saarbrückener Projekt wurde sehr bewußt nur solches Material benutzt, das mit parallelen Synchronisierungen operiert, um einen methodisch möglichst unanfechtbaren Vergleich zwischen Hör- und Hör-Seh-Testgruppen zu ermöglichen. Dazu ist ein Material mit eigenständiger, signifikanter Bildsprache nicht tauglich. Der Preis für den Methodenpurismus war hoch:

Das plausible theoretische Modell der Redundanzgrade und -wirkungen wurde bei der Anwendung durch die Übertragung auf den totalen Redundanztypus der parallelen, sprachdominierten Synchronisation der Möglichkeit beraubt, sich zu verifizieren.

In Wirklichkeit wurde der 'assoziative' Redundanztypus, unter dem verstanden sein sollte, daß ganz unterschiedliche Bilder durch einen 'Knoten', nämlich die Synchronisation, verbunden werden und sich durch diese Verbindung gegenseitig ergänzen und bereichern, gar nicht eingesetzt. Die Tatsache, daß das, was unter 'assoziativer' Synchronisation theoretisch formuliert wurde, in den ausgewählten TV-Sendungen gar nicht verwirklicht war, gibt einen Hinweis darauf, daß dieses Phänomen den Forschern nicht bewußt war. Denn sie zitieren zustimmend die Feststellung von Erich Jantsch:

„Reine Erstmaligkeit, d.h. Einmaligkeit, enthält keine Information; sie ist Chaos. Reine Bestätigung bringt nichts Neues; sie ist Stagnation oder Tod. Dazwischen aber muß es je nach Komplexität der ausgetauschten Information, einschließlich der Komplexität von Sender und Empfänger, ein unendliches Maximum geben.“²⁹²

Dieses unendliche Maximum als postuliertes Ziel der Saarbrückener wurde mit der beschriebenen praktischen Umsetzung des Redundanzmodells nicht eingelöst.

2.2 Traditionelle Gestaltungsvorschläge für den sprachdidaktischen Film

Meiner Einschätzung nach stellt das Saarbrückener Projekt die theoretisch fundierteste und empirisch am sorgfältigsten durchgeführte Studie zum Thema 'Video im Fremdsprachenunterricht' dar. Die vorangegangene Kritik mag verdeutlicht haben, wie bescheiden der wissenschaftlich tatsächlich gesicherte Erkenntnisstand ist. Eine Unter-

²⁹² Jantsch, (1978) S. 89. Zit. bei Batz/Ohler (1984), S. 109.

suchung, die sich detailliert mit den Besonderheiten der Zielgruppe erwachsener Anfänger auseinandersetzt, existiert meines Wissens nicht.

Trotzdem werden immer wieder Empfehlungen zur Filmgestaltung für eine erwachsene Zielgruppe gegeben, die sich auf den aktuellen Forschungsstand berufen und Hypothesen als sicheres Wissen suggerieren. Auch veraltete empirische Ergebnisse, die nachweislich viele Variablen außer acht lassen und aus denen schlicht unzutreffende Schlüsse gezogen werden, bilden die Basis für filmische Gestaltungskriterien. Eine immer wieder zitierte Studie ist der 1976 erschienene „Indizienbeweis“ Wembers: „Wie informiert das Fernsehen?“. Wembers Untersuchung von ZDF-Sendungen zur politischen Bildung führte zu dem Ergebnis, der ‘Aufmerksamkeitswert’ der Filme überlagere den ‘Informationswert’, obwohl der letztere das erklärte Ziel der Filmemacher sei. Weidenmann faßt Wembers Beschreibungen aufmerksamkeitsregender Stilmittel folgendermaßen zusammen:

„- häufige Kamerabewegungen (Schwenks, Fahrten, Zoom, Veränderung der Schärfe)

- Auswahl von brisanten, ungewöhnlichen Bildinhalten

- Intensivierung durch besondere Perspektive (z.B. von unten) oder durch Vergrößerung (Detail).

Aufgeheizt wird auch durch Mittel der Montage. So zeigt man längere Sequenzen nicht am Stück, sondern zerhackt sie in sekundenlange Teile und mixt sie mit Teilen einer anderen Sequenz durcheinander.

Wember suchte aus den Filmen eine Reihe von Einstellungen heraus, die dieselben Inhalte zeigen (z.B. Schilder, Fahnen usw.). Er bildete eine Gruppe A von Einstellungen ohne Bewegung, eine Gruppe B von Einstellungen mit Bewegung (z.B. flatternde Fahne). Die Einstellungen der Gruppe A dauerten durchschnittlich nur 1,5 Sekunden, die Einstellungen der Gruppe B dagegen 5,2 Sekunden. Nicht der Informationsgehalt, sondern das Ausmaß von Bewegung bestimmte also bei den Filmemachern, wie lange sie die Einstellung zeigten.

Lernbehindernd erwies sich auch das Verhältnis von Kommentar und Bildern. Meist waren sie nicht synchron und aufeinander bezogen. Wember nennt dies Text-Bild-Schere.²⁹³

Sämtliche Argumente sind nichts als Beschreibungen filmischer Eigenarten und filmischen Stils, die bereits in sehr viel elaborierterer Form vorliegen. Daß die stilistische Qualität einer schnell gedrehten und montierten Fernsehberichterstattung nicht besonders hoch ist, liegt in der Natur der Sache. Daß Wember jedoch Kamerabewegung, bewußte Perspektivwahl und Montage an sich - d.h. die eigentlichen Spezifika des Films - negativ bewertet, mutet mir so befremdlich an wie der Vorwurf an einen Schriftsteller, sich der Erzähltechniken zu bedienen, die ihm die Sprache bietet, oder an einen Maler, der die perspektivische Darstellung benutzt.

Die Schlüsse, die aus der Wemberschen Studie zur Gestaltung von Lehrfilmen gezogen wurden, erweisen sich als voreilig.

Wember zeigte die analysierten Filme 850 Angehörigen verschiedener Berufsgruppen, um zu testen, wie hoch die Behaltensleistung war. Er wählte dabei vorher aus, welche Informationen die Zuschauer für wichtig zu halten hatten. Nur 20% der von Wember für

²⁹³ Weidenmann (1986), S. 536. Die ‘Text-Bild-Schere’ wird leider bereits kanonisch als Argument für einen didaktischen Filmstil herangezogen. Vgl. Müller (1989), S. 167. Eine Gegenargumentation liefern meine Kritik am Saarbrückener Projekt und die vorangegangene Darstellung ‘Die Ton-Bild-Synchronisation’.

wichtig erachteten Informationen wurden reproduziert, dagegen hielten 80% der Testpersonen die Filme für verständlich und informativ.

Vielfach wurde im pädagogischen Diskurs das Fazit übernommen, die Kurzzeitigkeit in Filmen überlaste die Kapazität auch erwachsener Lerner.²⁹⁴ Fernsehen erscheine verständlich, entlarve sich in Wirklichkeit jedoch als das Gegenteil. Das Abfragen subjektiver Prioritäten des Testers läßt bei dem dargestellten Ergebnis jedoch alles mögliche vermuten, zum Beispiel:

- Das Erkenntnisinteresse der meisten Versuchspersonen unterschied sich von dem Wembers.
- Die Filme waren schlecht gemacht.
- Die Erwartungshaltung des Testers unterschied sich von der der Versuchspersonen.
- Die Intelligenz der Versuchspersonen war niedriger als die des Testers.
- Die Zuschauer besaßen nicht das erforderliche Vorwissen.
- Die Zuschauer haben anderes gespeichert als das vom Tester Erwartete.
- Die Zuschauer hatten sich nicht versammelt, weil sie an den Themen der Sendungen in besonderem Maße interessiert waren.
- Die Filme waren auch nicht in einen didaktischen Rahmen eingebunden. Die im Kapitel über Meinungsbildung beschriebene lernertypische Rezeptionshaltung und -situation lag nicht vor.

Ungeachtet alldessen resümiert Weidenmann:

„Faßt man Beiträge der pädagogisch-psychologischen Forschung zusammen, so laufen sie auf die Empfehlung hinaus, die Lerner vor Ablenkung der Aufmerksamkeit und vor Überlastung der Kapazität zu sichern. Die meisten Sammelreferate (...) lassen sich auf folgende Angaben für Lehrfilme komprimieren: nicht zu lange Darbietung, Beschränkung auf das Lernrelevante, unkomplizierte Film- und Kommentarsprache, Orientierungshilfen (Supplantation).“²⁹⁵

In praxi bedeutete das, daß sich deutsche Sprachlehrfilme auf dem intellektuellen und stilistischen Niveau schlechter Sendungen für Kleinkinder befanden.

Ehnert gab 1984 konkretere Empfehlungen zur Filmgestaltung:

„- Das Bildobjekt soll sich möglichst ruhig verhalten oder nur langsam bewegen; bei schnellerer Bewegung muß die Einstellung entsprechend lang sein,
 - die Perspektive soll möglichst einheitlich (Augenhöhe, keine Kamerafahrt) sein; es sollen nur wenige Einstellungen (Totale, Großaufnahmen) erfolgen, und es sollen wenige Überblendungen stattfinden,
 - jede Einstellung dauere 15 bis 20 Sekunden.“²⁹⁶

So entstehen denn die anfangs zitierten „mit Notwendigkeit langweiligen Filme“²⁹⁷. Erst mit der Veröffentlichung von Schwerdtfegers *Sehen und Verstehen* (1989) scheint der theoretische Diskurs sich nicht mehr darum zu bemühen, aus Filmen schlechte Buchsurrogate zu machen. Die Anforderungen an einen gelungenen Sprachlehrfilm,

²⁹⁴ Vgl. im 1. Kapitel 'Argumente contra Video'.

²⁹⁵ Weidenmann (1986), S. 138f.

²⁹⁶ Ehnert (1984), S. 7.

²⁹⁷ Vgl. Anm. 14.

Motivation, landeskundliche Information, Hörverständnistraining und Sprechanlaß gleichzeitig zu bieten, können auf der Basis jener Kriterien nicht erfüllt werden.

Im folgenden wird die Gestaltung eines unterrichtsbegleitenden Sprachlehrfilms für Anfänger theoretisch neu beschrieben.

2.3 Neue Gestaltungsvorschläge für lehrwerkbegleitende Sprachlehrfilme im Unterricht für erwachsene Anfänger und Überlegungen zur praktischen Umsetzung

2.3.1 Prämissen

Der didaktische Film im Anfängerunterricht sollte einem *Medienverbund* angehören, der Lehrenden den sinnvollen Einsatz erleichtert. Die Progression sollte *kleinschrittig* sein.

Lexikon und Grammatik sollten auf das ergänzende Material abgestimmt sein.²⁹⁸

Der Film sollte nicht auf sprachliches Global-, sondern auf *Detailverstehen* ausgerichtet sein.²⁹⁹ Gerade darin besteht einer seiner motivierenden Effekte.

Ein Beiheft sollte *Sehanleitungen* und *Zusatzinformationen* geben und nicht-muttersprachlichen Lehrpersonen oder den muttersprachlichen Lehrenden, die keine aktuellen und detaillierten Kenntnisse über das Land oder die Region der Zielsprache haben, landeskundliche Hintergründe erläutern. Das Begleitmaterial sollte *den Realitätsgehalt des Films überprüfbar machen*.

Entsprechend den Ergebnissen des Saarbrückener Projektes sollte ein *systematischer* und *kontinuierlicher* Einsatz gewährleistet sein, um das Motivationspotential des Films für den Unterricht zu nutzen.

Ein systematischer Einsatz berücksichtigt die Medienpräferenz der Lernenden. Er nutzt zudem die verständnisunterstützende Wirkung audiovisueller Medien. Außerdem wirkt er durch die Vermittlung relevanter Inhalte, die mittels des visuellen Codes möglich wird, vermutlich günstig auf die Behaltensleistung.³⁰⁰

Der visuelle Code vermag zudem die Integration unterschiedlicher Lernertypen zu unterstützen und das Kommunikationsniveau trotz des reduzierten Sprachkorpus erwachsenengerecht zu modifizieren. Als eine kollektive Erfahrung der Lerngruppe kann Film eine gemeinsame Gesprächsgrundlage bieten, über die Lernende mit geringen sprachlichen Mitteln im Anfängerunterricht sinnvoll kommunizieren und über den Ausdruck der eigenen Meinungen zum Dargestellten von sich selbst sprechen können.

Eine Länge von ca. 5 Minuten pro Unterrichtseinheit (1,5 Stunden) sollte der grobe (und Ausnahmen zulassende) Richtwert für eine Videopräsentation im Unterricht sein.

²⁹⁸ Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Lehrwerkintegration'.

²⁹⁹ Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Erfolgsenerlebnisse im Anfängerunterricht'.

³⁰⁰ Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung' und 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe'.

2.3.2 Das Genre

2.3.2.1 Repräsentativität und Perspektivenvielfalt

Im Gegensatz zu allen anderen Medien liegt es in den Möglichkeiten des Films, mit wenigen Worten in relativ kurzer Zeit ein recht komplexes Bild seines Gegenstandes entwerfen zu können.

Im Falle des Sprachunterrichts ist das Thema des Films das oder ein Land der Zielsprache. Seine Aufgabe ist es, dieses Land mit optischen und akustischen Reizen sinnlich erfahrbar zu machen.

Die Stärke des Films liegt nicht in der Vermittlung abstrakter Zusammenhänge, für die das Wort prädestiniert ist, sondern in der Darstellung konkreter materieller Realitäten.

Ein Land kann zu jeweils einem kleinen Teil über seine Landschaften entschlüsselt werden, über seine Musik, über Menschengesichter, seine sozialen Systeme etc. Alles sind Mosaiksteinchen, aus denen der Rezipient sich (s)ein Bild der Wirklichkeit konstruiert. Die Annahme liegt nahe, daß eine größtmögliche Vielzahl der Mosaiksteinchen die Chance erhöht, daß sich die kognitive Repräsentation der Wirklichkeit im Kopf des Individuums der Realität annähert.

Der Abschnitt 'Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität' im ersten Kapitel setzte sich mit der Schwierigkeit auseinander, Informationen über die Realität sinnvoll zu selektieren, und beschrieb einerseits das Recht der Lernenden auf eine wahrheitsgemäße Darstellung, andererseits das Problem der gesellschaftlichen Verdrängungsmechanismen, die die Bildvermittlung von der Produzentenseite aus beeinflussen. Die *Präsenz sozialer Vielfalt* erwies sich als ein unabdingbares Kriterium für eine Bildvermittlung, die sich ideologischer Vereinnahmung entziehen und sich der Realität annähern kann.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der diesem Kriterium Erstrangigkeit verleiht, wurde im ersten Kapitel 'Bildorientierung' formuliert. Video darf, wenn es als ein identitätsstützendes Medium konzipiert sein soll, anomische Entfremdungserfahrungen nicht zulassen. Die Palette sozialer Erfahrungen in einem Land sollte quasi als soziale Längsschnittstudie, als ein soziales Tableau gleichberechtigt zu repräsentierender Lebensformen erscheinen.

Selbst bei homogenen Zielgruppen aus privilegierten sozialen Schichten scheint mir die Forderung nach sozialer Repräsentativität unabdingbar zu sein. Hier freilich läge die Begründung weniger im identitätsstützenden Aspekt eines solchen Ansatzes, sondern in seiner Ich-entgrenzenden, weltbezogenen, kommunikationsfördernden Qualität, die im besten Fall dazu beiträgt, kollektive Verdrängungsprozesse in der Rezipientengruppe zu relativieren.

Ein Sprachlehrfilm sollte sich daher an erster Stelle um soziale 'Repräsentativität' bemühen.

Um allerdings nicht den Eindruck einer 'objektiven' und 'vollständigen' Darstellung von 'Tatsachen' zu erwecken, sollten sich die *Subjektivität* und *Selektivität* des Dargestellten filmisch mitteilen. Gleichwohl kann der Anspruch auf *Repräsentativität* gewahrt werden, wenn sie in einer *Vielfalt subjektiver Perspektiven* zum Vorschein kommt. Die Annäherung an Realität, die der karnevaleske Dialog Bachtins mit seiner Konzertierung vieler Stimmen jenseits aller Harmoniegesetze ermöglicht, berücksichtigt

das Desiderat einer ideologisch entzerrten Darstellung.³⁰¹ Unterschiedliche soziale Milieus, unterschiedliche individuelle Erfahrungen und soziale Konstellationen müssen in Szene gesetzt werden, eine Stimme, ein Gesicht bekommen.

Die Vielfalt der Perspektiven sollte sich an bevölkerungsrepräsentativen Kriterien orientieren und signifikante Minderheiten in besonderem Maße berücksichtigen. Der Stellenwert des Kriteriums wird bei der Betrachtung der Umfrageergebnisse und der Experteninterviews, die die Vielfalt und Widersprüchlichkeit der Identifikationskanäle bekunden, evident.

2.3.2.2 Die Blickrichtung auf das Private und Intime

Die Überlegungen zur Perspektive, aus der Landeskunde filmisch betrachtet und entwickelt werden sollte, verwiesen auf den Film „als einzigartiges Medium der Auseinandersetzung mit den Fragen des privaten und intimen Lebens in ihrer politischen Form“.³⁰² Sie gehen mit Lévi-Strauss davon aus, daß politische Formen sich im Individuum ausprägen und soziales Verhalten beeinflussen oder gar bestimmen.

Der Blick aufs Private ermöglicht Rezipienten eine den je eigenen Erfahrungen und Informationen adäquate Interpretation des Geschauten. Die Rezeptionstiefe kann individuell variieren. Jeder Zuschauer hat jedoch die Möglichkeit des Vergleichs mit seinem eigenen lebensweltlichen Kontext und erhält über die Auseinandersetzung mit fremden Lebenswelten die Gelegenheit, wie Ankerstein formulierte, „gleichzeitig auch die eigene Sprach- und Lebenswelt besser verstehen“.³⁰³ Die besondere Rezeptionssituation im Unterricht begünstigt diesen Ich-entgrenzenden, kommunikativen Aspekt.³⁰⁴

Über den Gesichtspunkt der Komplexität hinaus, die der Blick auf das private Leben enthalten und entfalten kann, wird er den Forderungen nach einem identitätsstützenden und integrativen Ansatz gerecht.³⁰⁵ Die Erfahrungen mit dem Einsatz des Modellfilms bestätigen diese Wirkung.³⁰⁶

2.3.2.3 Authentizität

Lernende im Ausland haben in der Regel nicht die Möglichkeit, Filmaussagen anhand vielfältiger eigener Erfahrungen auf ihre, wie Beckermann formulierte, ‘Wahrheitsbedingungen’ hin zu überprüfen. Die Bedeutung eines Films wächst, wenn der Rezipient sich der *Glaubwürdigkeit* des Geschauten versichern kann. Das Authen-

³⁰¹ Vgl. dazu im 1. Kapitel ‘Zur Bildvermittlung. Auswege aus dem Dilemma zwischen Ideologie und Indifferenz’.

³⁰² Schlüpman (1995), S. 45.

³⁰³ Vgl. Anm. 83.

³⁰⁴ Vgl. dazu im 1. Kapitel ‘Zur Bildvermittlung. Sprachlehrfilm und Meinungsbildung’. Bei der empirischen Untersuchung am Modellfilm konnte das insbesondere anhand der Gruppendiskussionen gezeigt werden, bei den Präferenzbefragungen der standardisierten schriftlichen Erhebung und den Experteninterviews, v. a. unter ‘Allgemeine Beurteilungen’. ‘Vermittlung von Erfolgserlebnissen’. Auch unter dem Punkt ‘Beschreibung des Zusammenspiels von Filmwirkung und Didaktisierung’. Dort wird deutlich, wie im Unterricht durch das Training von Hör-Seh-Verstehen Verständnis hergestellt werden kann.

³⁰⁵ Vgl. dazu im 1. Kapitel ‘Die Motivationsfunktion von Film’ und ‘Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht’.

³⁰⁶ Vgl. im 3. Kapitel ‘Experteninterviews: Allgemeine Beurteilungen. Emotionalität als Selbst- und Fremderfahrung’.

tizitätsprinzip sollte als Darstellungsprinzip immer dort angewendet werden, wo es nicht mit notwendigen sprachdidaktischen Erfordernissen konkurriert.

Da der Begriff der 'Authentizität' bzw. 'authentischer Texte' in der Sprachlehrforschung, vor allem in der Lehrwerkanalyse, heftig diskutiert wurde, bedarf es hier - um Mißverständnissen vorzubeugen - einer Abgrenzung des Terminus innerhalb eines filmischen Kontexts.

Unter authentischen Texten werden gemeinhin solche verstanden, die nicht eigens für den Unterricht produziert wurden, gleichgültig, um welche Textsorte es sich handeln mag.³⁰⁷ So wurde der Begriff bislang auch hier verwendet. Eine enger gefaßte Definition bezeichnet als authentische Texte lediglich solche, die in keiner Weise adaptiert worden sind.³⁰⁸ Ich betrachte 'Authentizität' in diesem formalistischen Sinne nicht als einen Wert an sich. Als ein unbedingtes Kriterium für die Qualität von Lehrwerktexten ist sie untauglich und die zum Teil intensive Diskussion um den Begriff dann unfruchtbar, wenn der authentische Text nicht danach beurteilt wird, was er im Unterrichtsgeschehen leistet. Keim fragt zu Recht - leider erst an vierter und letzter Stelle ihrer „Kriterien zur Beurteilung der Authentizität von Lehrwerktexten“ - nach der Integration der Erfahrungswelt der potentiellen Lernenden, nach der Angemessenheit der sprachlichen Handlungen und des Informationsmaterials bezogen auf die Alltagswirklichkeit der potentiellen Adressaten und nach dem Potential, das die Texte hinsichtlich Motivation und gezielter Aktivierung der Lernenden bieten.³⁰⁹ Sprachverstehensprozesse - daran erinnern Eck, Legenhausen und Wolff unter Berufung auf die Forschungsergebnisse von Craik und Lockhart (1972) - „laufen nämlich mit der hinreichenden Intensität und Verarbeitungstiefe nur dann ab, wenn den Äußerungen eine genuine Motiv- und Zielstruktur unterliegt, d. h. wenn sie konstitutiver Teil einer authentischen kommunikativen Situation sind.“³¹⁰ Der Begriff der *kommunikativen Authentizität* lieferte gleichwohl einen zu eingeschränkten Orientierungsrahmen, wenn er mittels einer zwar 'genuinen', aber unterrichtsspezifischen Kommunikation abgegolten wäre. Diese Gefahr besteht leider gelegentlich bei einem pragmatisch und kommunikativ orientierten Unterricht.³¹¹ Eine authentische Kommunikation im Unterricht muß die Bedingung erfüllen, nicht (allein) unterrichtsspezifisch relevant, sondern auf Situationen oder innere Zustände des Lernenden außerhalb des Unterrichts übertragbar zu sein.

³⁰⁷ Keim (1994) faßt die Diskussion um Authentizität und authentische Texte im Fremdsprachenunterricht zusammen: „Zum großen Teil wurde angenommen, daß authentische Texte diejenigen sind, die nicht eigens für Lehrzwecke von Muttersprachlern erzeugt worden sind und unverändert, d.h. in ihrem natürlichen Kontext, im Unterricht eingesetzt werden.“ S. 163. In diesem Sinne 'authentisches' Material stellte den Untersuchungsgegenstand im Saarbrückener Projekt dar. Einen weiter gefaßten Authentizitätsbegriff, der sprachlich-linguistische Authentizität einerseits, pädagogisch-situative Authentizität andererseits unterscheidet und darüber hinaus zwischen der Rezeption und der Produktion authentischer Texte differenziert, formulierte Edelhoff (1985; 1986).

³⁰⁸ Vgl. Löschmann/Löschmann (1984); Edelhoff (1985); Keim (1994).

³⁰⁹ Keim (1994), S. 167.

³¹⁰ Eck/Legenhausen/Wolff (1995), S. 14.

³¹¹ Ein Beispiel dafür liefern die Projektbeschreibungen von Eck/ Legenhausen/ Wolff (1995) zum Einsatz von Telekommunikation im Unterricht. Während die Projektinitiatoren die Tatsache, daß deutschsprachige Schüler/innen sich auf Englisch über technische Probleme der Computerhandhabung auseinandersetzten, als authentische und damit einprägsame und wertvolle Kommunikation bewerteten, stellte sich bei den Lernenden eher ein Gefühl der Frustration ein. Denn ihnen ging es um die Kommunikation mit E-mail-Adressaten. Und die funktionierte schlecht. Der rein sachbezogene Informationsaustausch berührte die Ausdrucksebene der Sprache nicht. Die vorgestellten E-mail-Projekte konnten dieses Defizit nicht kompensieren.

Das sind m.E. wesentliche Kriterien, die immer vor dem Hintergrund eines fruchtbaren Wechselspiels von Selbst- und Fremderkenntnis geprüft werden sollten.

Daher geht es auch bei der Textsorte 'Film' nicht um die Einlösung eines formalistischen Authentizitätsanspruchs, sondern vielmehr darum, in welchem Verhältnis ein Film zur sozialen Wirklichkeit des Landes der Zielsprache steht. Welche Schlüsse läßt er zu, wieviel gibt er von der Realität preis, in welchem Maße läßt er die filmisch konservierbaren Aspekte der Realität für sich sprechen? Ein didaktischer Film kann in dieser Hinsicht sehr viel 'Authentisches' enthalten, das den wichtigen Rezipientenbezug zur fremden Welt, den Keim fordert, gewährleistet. Ein im oben definierten Sinne der klassischen Lehrwerkanalyse 'authentischer' Film, dessen Adressaten Muttersprachler sind, kann dagegen unter Umständen keinen anderen Bezug zur Realität des Ziellandes enthalten als die Tatsache, daß seine Produktion im Land der Zielsprache möglich war.

Das Verhältnis eines Films zur Realität bestimmt seinen landeskundlichen Informationsgehalt.

Sind Bilder arrangiert, oder werden sie vorgefunden, sind Ereignisse inszeniert, oder ergeben sie sich zufällig, sind Geschichten frei erfunden, oder werden tatsächliche Geschichten nacherzählt? Dieses Verhältnis zur Wirklichkeit ist immer durch eine Perspektive bestimmt. Der Blick auf die Welt ist naturgemäß ein beschränkter. Der in diesem Kontext verwendete Begriff der *Darstellungsauthentizität* orientiert sich an der Kracauerschen Filmtheorie, die die Aussagekraft der materiellen, visuell und auditiv erfassbaren und konservierbaren Wirklichkeitsausschnitte als „Errettung der äußeren Wirklichkeit“ anerkennt, sieht sie doch gesellschaftlich Verdrängtes darin aufgehoben.³¹² Gleichzeitig soll dieses Authentizitätsprinzip nicht zum Dogma werden und dazu verführen, 'objektive' Bilder gewinnen zu wollen.³¹³ Doch die Authentizität der Subjektivität sollte nicht die Subjektivität des Filmemachers in den Vordergrund stellen und ihr alle gestalterischen Freiheiten lassen, sondern den *materiellen Spuren gelebter Geschichte* einen vorrangigen Stellenwert einräumen.

Ein weiterer Aspekt von 'Authentizität' möge sich mit den beschriebenen verbinden: der Prozeß der Akkulturation kann gefördert werden, wenn Sprachlernende wissen, daß ein 'authentisches' Kommunikationsgeschehen im Unterricht, das aus einem *Ausdrucksbedürfnis* der Lernenden zum Gezeigten entsteht, der 'authentischen' Rezeptionssituation im Land der Zielsprache entspricht beziehungsweise entsprechen könnte.³¹⁴ So können für den Unterricht entwickelte Texte/Filme durchaus 'authentisch' genannt werden, wenn sie in der Lage sind, das Interesse von Muttersprachlern zu erregen.

Sprachlehrfilme sollten, so läßt sich zusammenfassen, drei Authentizitätskriterien gerecht werden:

1. Löst der Film 'authentische' Gespräche im Unterricht aus, die durch ein inneres Bedürfnis der Lernenden nach Kommunikation motiviert sind? (*Kommunikative Authentizität*)

³¹² Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität'.

³¹³ Die Problematik des Versuchs, Wirklichkeit 'authentisch' abzubilden, ist evident und berührt eines der Kernprobleme menschlicher Erkenntnisfähigkeit und menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Die Diskussion um die Unmöglichkeit, transitorische Ereignisse zu konservieren, soll hier nicht weitergeführt werden.

³¹⁴ Vgl. dazu im 1. Kapitel 'Ein Plädoyer für den Einsatz von Video im Anfängerunterricht'.

2. Ist das Verhältnis zwischen Zuschauenden und Film ein ‘authentisches’, das heißt bewirkt der Film ein Interesse der Zuschauenden, das dem eines muttersprachlichen Publikums in bezug auf denselben Film entspricht? Zur Kennzeichnung dieser Beziehung schlage ich den Begriff einer *authentischen Rezeptionssituation* bzw. einer *rezeptiven Authentizität* vor.
3. Und schließlich geht es um die ‘Authentizität’ auf der Darstellungsebene. In welchem Verhältnis steht ein Film zur sozialen Wirklichkeit des Landes der Zielsprache? (*Darstellungsauthentizität*)

2.3.2.4 Der Dokumentarfilm

Nach den vorangegangenen Überlegungen schiene auf den ersten Blick eine Reihe von Dokumentarfilmen geeignet zu sein, wie sie einige Filmproduktionen für den Sprachunterricht als ‘Baukastensystem’³¹⁵ anbieten.

Zum Problem der thematischen Auswahl und des Verhältnisses von Film und Wirklichkeit sei auf die Überlegungen im ersten Kapitel unter den Überschriften ‘Emotionale Konditionierung’ und ‘Zur Bildvermittlung’ verwiesen.

Ein anderes Argument ist hier zu berücksichtigen: Der Dokumentarfilm erweist sich schon aufgrund der didaktischen Rahmenbedingungen als ungeeignet: Schwierig ist die Integration der dialogischen Alltagssprache, die in der aktuellen Lehrwerkgeneration in der Anfangsphase sinnvollerweise dominiert.

Dokumentarisches Filmmaterial aus dem Land der Zielsprache, sogenanntes ‘authentisches’ Material im klassischen Sinne, überfordert Anfänger durch eine zu komplexe Sprache. Die Frustration ist vorprogrammiert, da die Lernenden nicht das Gefühl eines Lernerfolgs haben, sondern diesen angesichts einer unüberwindbar erscheinenden Sprachbarriere als irrelevant einschätzen.³¹⁶

Zudem behandelt ein derartiges Material immer sehr spezifische Themenkomplexe und Aspekte der Wirklichkeit, die beim ausländischen Rezipienten die Bedeutungseinschätzung der jeweiligen Information verzerren kann.³¹⁷ Denn während der muttersprachliche Zuschauer um die Relativität des dargestellten Wirklichkeitssegments weiß, da er alltäglich mit einer Vielfalt von Themen konfrontiert wird, die er zudem immer an seinen individuellen Erfahrungen messen kann, stehen dem Rezipienten im Ausland meist kaum Überprüfungs- und Einordnungskriterien zur Verfügung. Ein im klassischen Sinne ‘authentischer’ Dokumentarfilm wird dem Kriterium der Repräsentativität nicht gerecht.

Doch auch Dokumentarfilme, die für den Unterricht produziert werden, einem Medienverbund angehören, und die Postulate der Repräsentativität, der Vielfalt subjektiver Perspektiven und des Blicks auf das private und intime Leben berücksichtigen, erweisen sich als problematisch. Denn abgesehen von akustischen und Aussprache-Problemen, die die Präsenz authentischer Stimmen häufig mit sich bringt, verbirgt sich das Familiär-Vertraute, das Tabulose vor der Kamera eher, als daß es sich zur Schau stellte.

³¹⁵ Z. B. *Italienisch zu Hause* (1988) oder *Was? Deutsch mit Spaß*. (1992).

³¹⁶ Vgl. dazu das Kapitel ‘Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht’.

³¹⁷ Vgl. Bredella (1984), S. 83f.

Ein Versuch, den Desideraten auf dokumentarische Weise gerecht zu werden, sind die Videosequenzen im Medienverbund mit dem Lehrwerk *German for Trade-Unionists, Beginner's Level* (1995). Die Differenz zwischen dem vor der Kamera nicht nur verbal, sondern auch optisch Preisgegebenen und den Realitäten in den zwei porträtierten Familien mit ihren Freunden und Kollegen wirkt zumindest in Teilen stark realitätsverzerrend, indem familiäre Probleme mit gesellschaftlicher Verweiskraft kaschiert werden.

Auf eine geringere emotionale und kognitive Akzeptanz des dokumentarischen Genres im Vergleich zu einer dramatischen Komposition deutet das Ergebnis eines Tests mit zwei Lerngruppen hin, das im empirischen Teil beschrieben wird. Während die nach den genannten Kriterien entwickelten Filme *German for Trade-Unionists* (1994; 1995)³¹⁸ lediglich von einem Kursteilnehmer als besondere Unterrichtsbereicherung empfunden wurden, empfanden alle Lernenden, die mit der Modellserie gearbeitet hatten, diese als ein besonders positives Element im Unterricht, auf das sie nicht verzichten wollten.

2.3.2.5 Dramatische Struktur

Ein Film, der dem heute gängigen kommunikativen Ansatz der Anfängerlehrwerke entspricht, muß eine dramatische Struktur besitzen, und die Dialoge müssen dem Kenntnisstand der Adressaten angemessen sein. Das heißt, daß wir mit inszenierten, sprachlich erheblich reduzierten *Modelldialogen* arbeiten müssen.

Gleichzeitig hatte sich aus der Analyse der Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe ergeben, daß die Kombination einer simplen, dramaturgisch jedoch stimmigen Sprache mit *signifikanten Bildinhalten*, die an das Wissens- und Erfahrungsnetz der Zuschauenden anknüpfen kann, dem Speichervorgang mit einer hohen Wahrscheinlichkeit förderlich sind.

Eine weitere Unterstützung der Behaltensleistung bestand in der *emotionalen Aktivierung*.³¹⁹ Auch diese kann unter der Prämisse der Mini-Dialoge nur durch optische Wirkungen gewährleistet werden. Die Prinzipien Intensivierung, Emotionalisierung, Kollation und Aha-Effekt sind, rein formalistisch angewendet, relativ unwirksam.³²⁰ Die Bilder müssen dem Zuschauer Wichtiges erzählen, Einstellungen und Montage entsprechend gewählt sein.

In eine ähnliche Richtung weist die Forderung nach einer integrativen Motivation, die ein affektives Verhältnis zur Zielkultur beschreibt.³²¹

Der Aufbau von *Spannung* und *Identifikationsmechanismen* erweist sich daher als notwendig.

Einige Aspekte zu einer entsprechenden ästhetischen Form werden im 1. Kapitel 'Realitätseindruck und Identifikation' konkretisiert.

Der Aspekt der *integrativen Motivation* durch einen *identitätsstützenden* und gleichzeitig *weltbezogenen* Unterricht weist ebenso wie die mnemotechnischen Überlegungen

³¹⁸ Es handelt sich um Arbeitnehmerporträts, die von der Autorin produziert wurden.

³¹⁹ Vgl. im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung'.

³²⁰ Am Beispiel bloßer Intensivierung kann das anhand der Videoprotokolle im 3. Kapitel nachvollzogen werden.

³²¹ Vgl. im 1. Kapitel 'Erfolgserlebnisse im Anfängerunterricht'.

auf die Notwendigkeit profunder Anknüpfungspunkte zwischen dem Dargestellten und den Zuschauenden hin. Es müssen Themen gefunden werden, die in der menschlichen Wertigkeitsskala *kulturübergreifend* bedeutsam sein können, auch wenn sie von unterschiedlichen Rezipientengruppen und zuschauenden Individuen abweichend beurteilt werden.³²² Gleichzeitig soll *Kulturspezifisches* in ihnen zum Vorschein kommen.

Aufgrund dieser Voraussetzungen erhält die darzustellende Wirklichkeit einen Rahmen und eine Perspektive. Die Dialoge führen uns in das Milieu des alltäglichen Lebens. Die Perspektive ist die des Individuums in seinem spezifischen soziokulturellen Kontext, dessen Komplexität am Einzelnen sichtbar werden sollte.³²³ Der thematische Orientierungspunkt ist die *soziale Wirklichkeit*.

Wir sind auf Inszenierungen des alltäglichen Lebens angewiesen, die uns so viele Einblicke erlauben, daß die Darstellung zum Ausdruck bringt, was für Menschen wichtig sein kann und wie diese Bedeutung entsteht. Die Bilder und die Dramaturgie der Inszenierung müssen Empathie ermöglichen. Die Wirklichkeit soll eine mimetische Zuwendung erfahren und formal stilisiert werden. Das heißt, daß auf eine gewisse Erzähllänge, die erst die Entwicklung einer Handlung oder eines Ereignisses erlaubt, nicht verzichtet werden kann.

Die didaktische Rahmenbedingung der ca. fünf Minuten pro Unterrichtseinheit darf deshalb keinesfalls den dramaturgischen Rahmen bestimmen. Ganz im Gegenteil geht es darum, die Qualität von *Dauer und Kontinuität* einzulösen, die allmählich Einsichten in die Historizität gesellschaftlicher Zusammenhänge ermöglicht.

Ästhetische Formgebung

³²² Ich denke an Themen wie: Altern, Tod, Krankheit, Familie, Generationenkonflikte, Geschlechterverhältnis, Spannungen zwischen Individuum und Gesellschaft, Probleme der Existenzsicherung, Probleme der Individualisierung, Probleme der Gerechtigkeit und Moral, Gewalt, globale Probleme wie Umweltzerstörung, Folgen der Internationalisierung des Wettbewerbs, Folgen von Kapitalakkumulationen, Fragen der Kapitalverteilung (soziale Gerechtigkeit) etc.

³²³ Um Mißverständnisse zu vermeiden: Wenig informativ ist die sozial nicht eingeordnete Darstellung. Beispiel: Wir beobachten - aus der Perspektive eines Angehörigen einer fremden Kultur - eine Familie in der Bundesrepublik Deutschland beim Essen. Wir sehen die Einrichtung, Umgangsformen und fremde Physiognomien. Aus dieser Darstellung lassen sich kaum Schlüsse auf die politische Wirklichkeit ziehen. Sehen wir jedoch dieselbe Sequenz mit der zusätzlichen Information, daß es sich um eine Arbeiterfamilie am unteren Ende der sozialen Skala handelt, können wir Schlüsse ziehen: Wir können die Ausstattung der Wohnung vergleichen und bewerten. Als Bewohner eines Landes mit größeren sozialen Unterschieden fragt ein Zuschauer sich, wie es zu dem Komfort kommt. Geht er der Frage nach, wird er mit den Verteilungsstrukturen der deutschen Volkswirtschaft konfrontiert. Es schließt sich die Überlegung an, woher das zu Verteilende kommt. Die Aufmerksamkeit wird auf die wirtschaftlichen Schwerpunkte gelenkt und die Bedingungen, aus denen sie entstehen können. Die Abhängigkeit des deutschen Wohlstands von internationalisierten Produktionsformen wird deutlich. Diese Einsicht führt wiederum zu der Entdeckung, daß die relative Angleichung der Lebensstandards auf hoher Basis in Deutschland auf der 'Nutzung' menschlicher Ressourcen im Ausland unter Bedingungen großer Ungleichheit basiert usw.

Ein dramatischer Kontext, der von den Verpflichtungen, Kränkungen, Ängsten, Selbstwertgefühlen etc. des Filmpersonals erzählt, läßt immer komplexe Schlüsse auf Makrostrukturen der Gesellschaft zu oder wirft entsprechende Fragen auf. Die Frage ist freilich die Bedingung für Antworten. Die Ausprägung des Politischen im Individuellen als Ausgangspunkt liefert ein Beurteilungskriterium für die Makrostrukturen. Die einzelnen Zuschauer werden je nach eigenen Kenntnissen, Erfahrungen und Empfindungen unterschiedliche Prioritäten setzen.

Der Sprachlehrfilm ist ein instrumenteller Film. Obwohl er keinen künstlerischen Autonomieansprüchen unterliegt, sollte er sich trotzdem als ein ästhetisches Produkt verstehen. Dafür sprechen mehrere Gründe:

1. Wie wir gesehen haben, bewegt sich ein sinnvoller Sprachlehrfilm für Anfänger im Bereich der Inszenierung. Er gibt - mit gutem Grunde - an dieser entscheidenden Stelle das Authentizitätsprinzip auf. Der Relevanzverlust, der damit einhergeht, muß kompensiert werden. Eine ästhetische Stilisierung, die dem Film weitere Bedeutungsebenen verleiht oder Aussagen intensiviert und um soziale Bezüge erweitert, kann das leisten.
2. Die Sorgfalt der Filmemacher auch im Ästhetischen kann für den Zuschauer ein Hinweis auf die Glaubwürdigkeit des Dargestellten sein.
3. Der Teil der Zuschauer, für den ästhetische Qualitäten grundsätzlich im Vordergrund des Interesses stehen, sollte integriert werden. Bei den standardisierten Lernerbefragungen im Rahmen der empirischen Untersuchung dieser Studie stellte sich das Interesse an ästhetischen Aspekten als überraschend groß heraus.
4. Die durchgebildete Form kann zusätzliche Assoziationen aktivieren, weitere 'Attributdimensionen' in den Verarbeitungsprozeß einbinden, die die Behaltensleistung unterstützen können.³²⁴ Eine Art 'Subtext', der der filmisch simulierten Wirklichkeit (sei sie fingiert oder nicht) unterlegt wird, sublimiert das Geschaute und steigert seine Bedeutung. Dieser ästhetisch geformte 'Subtext', der als 'semantischer Mehrwert' bezeichnet wurde, muß nicht durchgängig und kohärent lesbar sein. Er sollte vielmehr - der Begriff aus der Computersprache ist hier angemessen - weitere 'Fenster' öffnen, die den Primärtext der Erzählung erweitern und transzendieren. Gerade beim mehrfachen Betrachten eines Films, wie es in der Unterrichtspraxis notwendig ist, vergrößert sich die Bedeutung eines solchen Doppelsinns, der sich nicht unbedingt beim ersten Betrachten erschließt.
5. Empathie und Identifikation können vor dem Hintergrund der Bildorientierung durch eine bewußte Auswahl der Stilmittel gefördert werden.
6. Eine 'sympathetische' Grundhaltung der Filmemacher zum Dargestellten, wie Mecklenburg sie fordert³²⁵, drückt sich in einer mimetischen Komposition aus. Die Grundhaltung des Films kann sich auf den Zuschauer übertragen und zu einer integrativen Motivation beitragen.³²⁶

Probleme des Dokumentarspiels

Das Dokumentarspiel ermöglicht als Genre eine relativ große Annäherung an diese Forderungen.

Das Beispiel eines Dokumentarspiels für jugendliche deutsche Französischschüler, das die vorangehenden Überlegungen - auf die altersspezifischen Bedürfnisse einer jugendlichen Zielgruppe abgestimmt - berücksichtigt, ist die achteilige Serie *Ça y est, j'ai compris!* (1982; 1985). Nach einem genauen Drehbuch wurden unterschiedliche Begegnungen deutscher Französischschüler mit Frankreich bzw. französischen Gastgebern an Originalschauplätzen mit jugendlichen Laiendarstellern und professionellen Schauspielern inszeniert. Wir erleben Frankreichbesuche aus der Perspektive junger Sprachlerner nach ein- bis zweijährigem Französischunterricht, die mit einem kleinen Wortschatz versuchen, sich im Gastland zurechtzufinden.

³²⁴ Vgl. im 1. Kapitel 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe'.

³²⁵ Vgl. Mecklenburg (1986), S. 10f.

³²⁶ Eine entsprechende Wirkung belegen die Antworten auf die offenen Fragen der Fragebogen-Untersuchung im 3. Kapitel.

Die Serie beabsichtigt einerseits, an den Erfahrungshorizont der jungen Zuschauer anzuknüpfen, andererseits eine Perspektivenvielfalt durch einen Protagonistenwechsel und den Wechsel des sozialen Milieus (Mittelstand, unterer Mittelstand, bäuerliches Milieu, Subkultur-Szene etc.) zu ermöglichen.

Die Wirkung der Kurzfilme ist authentisch. In ihrer tatsächlich dokumentarisch erscheinenden Darstellung der Unsicherheit, Hemmungen und Unbeholfenheit, aber auch der Neugier und den erfolgreichen Anschlußbemühungen der jungen Deutschen berühren sie m.E. zumindest in einigen Folgen (1.,2.,8.) wichtige Erfahrungen der Jugendlichen.³²⁷

Mit einer Länge von teilweise mehr als zehn Minuten sind die Folgen allerdings für einen systematischen Einsatz im Unterricht tendenziell zu lang.

Die Nachteile des Modells *Ça y est, j'ai compris!*:

- Durch die Beschränkung der Perspektive auf die Wahrnehmungen und Erlebnisse der deutschen Jugendlichen bleibt der Wissenszuwachs über den französischen Alltag relativ gering. Bei der Ich-schwachen Zielgruppe ist diese Beschränkung unter psychologischen Gesichtspunkten gewiß sinnvoll. Interessanter als ein touristischer Blickwinkel ist für Erwachsene jedoch der des Experten. Bezogen auf die Alltagskultur heißt es daher, den Einblick aus unterschiedlichen Perspektiven unmittelbarer Gewährspersonen zu gewinnen, die im Land der Zielsprache leben.

- Das Dokumentarspiel birgt ein Problem in sich, wenn es Authentizität vorspiegelt und über sein Inszeniert-Sein hinwegtäuscht. Damit liefert es keinen guten Ausgangspunkt für einen landeskundlichen Ansatz, dem es an Aufrichtigkeit gelegen ist. Gelingt der authentische Eindruck nicht, büßt das Dokumentarspiel an Wirkung ein.³²⁸

- Die Anordnung in dramaturgisch unabhängigen Folgen, die jeweils einen Protagonisten in den Mittelpunkt stellen, um den Blick danach auf immer von ihm abzuwenden, scheint mir aus folgenden Gründen nicht günstig zu sein:

1. Die Möglichkeit, einen dramaturgischen Bogen zu spannen, der über die einzelne Folge hinausgeht und zum Weitergucken motiviert, wird nicht genutzt.

2. Das soziale Tableau, das entsteht, erscheint in isolierten Teilen, die nicht miteinander verwoben sind. Die Zusammenhänge, die soziale Gefüge herstellen, werden so unter schlagen.

Die Chance bleibt ungenutzt, Memorierungsleistung durch assoziative Anschlußmöglichkeiten und signifikante Kontextualisierungen zu fördern, wie eine geschlossener Dramaturgie sie bietet.

3. Ein kurzes Spotlight auf eine Figur gibt weniger die Möglichkeit, längerfristige Entwicklungen einer Gestalt nachzuvollziehen. Die Historizität und Veränderbarkeit, auch das Exemplarische der dargestellten sozialen Realität, bezeugt eher die wenn auch weniger zeitintensive, so doch kontinuierliche Beschäftigung mit einer oder mehreren Personen. Die isolierten Folgen von *Ça y est, j'ai compris!* werden in dieser Hinsicht dem didaktischen Prinzip der Redundanz, das sich nicht allein auf sprachliche Phänomene, sondern auch auf inhaltliche Intensivierungen beziehen sollte, nicht voll gerecht.

³²⁷ Die teilweise wenig dichte Dramaturgie mag vielleicht langweilen. Die Zielgruppe ist mir zu wenig vertraut, als daß mir eine Einschätzung möglich wäre. Zielgruppenbefragungen liegen meines Wissens nicht vor.

³²⁸ Vgl. dazu Bredella (1994).

Die Forderung nach einer komplexen Dramaturgie, die unterschiedliche Blickwinkel auf die Realität miteinander vernetzt und den reduzierten Wortschatz berücksichtigt, siedelt den Sprachlehrfilm im Spielfilmbereich an.

2.3.2.6 Die Serienerzählung

Das Genre, dessen Erzählstruktur unter den Rahmenbedingungen des Sprachlehrfilms ein soziales Geflecht am adäquatesten repräsentieren kann, ist die Serienerzählung, die 'Telenovela'.

Jürgen Flimm erinnerte auf den zwanzigsten 'Mainzer Tagen der Fernseh-Kritik', die sich vornehmlich dem Weltphänomen der Serie widmeten³²⁹, an die alte Theater-Tradition der komprimierten Kurzdramen in miteinander verknüpften Episoden:

„Die Serie ist also, wie man meinen möchte, keine Erfindung der Werbeagenturen. Sie ist tiefes menschliches Prinzip, zum Beispiel das der Prozession. Schon das mittelalterliche Liedgut ist seriell strukturiert. Das Nibelungenlied ist in viele Aventuren eingeteilt. Serien im besten Sinne regen also den Kopf an zum Mitmachen und das Herz zum Mitfühlen oder umgekehrt.“³³⁰

Flimm entlastet die Serienstruktur durch seinen ausgiebigen Hinweis auf die (Hoch)Kultur-Geschichte von Voreingenommenheiten, die Serienerzählungen des Fernsehens Verstand und Herz absprechen und sie ungeprüft in die Niederungen des Trivialen als Banal-Verlogenem ausgrenzen.

Gleichzeitig fordert er das 'Triviale' als Gütekriterium der Serie ein:

„'Trivial' kommt von 'trivium' - das heißt so viel wie Dreiwegkreuzung, also das, was auf der Straße liegt. Meint doch wohl das, was uns umgibt, das nicht im härenen Gewande und auf Kothurnen daherkomme. Trivial ist also nicht mit rückschrittlich, flach und doof gleichzusetzen. Das ist wichtig!“³³¹

Schon früh fand die Serie Einzug in den Sprachlehrfilm. Die Sechziger-Jahre-Produktionen - im DaF-Bereich etwa *Guten Tag* (1966) und *Guten Tag, wie geht's* (1972) - basierten auf dem Serienprinzip. Mehrteiler, aber auch auf Endlosigkeit angelegte Spielhandlungen lassen sich in etlichen Videoproduktionen für erwachsene Sprachlernanfänger finden. Als kleine Auswahl seien genannt:

Welcome 1 (1984), *Welcome 2* (1988), *The lost secret* (1985), *Family-Affairs* (1984), *Viaje en español* (1992), *Gabi und Frank* (1985), *Family Album, U.S.A.* (1990).

Mikos definiert die Serie im engeren Sinne folgendermaßen:

³²⁹ Dazu Bachmüller (1989), S.121f: „Die Serienpest ist ja nicht länger zu leugnen, sie ist eine veritable Seuche mittlerweile. In einer einzigen Programmwoche, der vom 10. bis 16. Oktober, habe ich unter Einschluß der Dritten und der neuen Programme nur in der Hauptabendzeit 33 Seriensendungen gezählt.“ Daß die BRD kein Trendsetter des Genres ist, sondern lediglich einem internationalen Trend folgt, ist bekannt.

³³⁰ Flimm (1989), S. 76.

³³¹ Ebd., S. 79. Zum Publikumbild, das voreingenommene Kritiker der soap-operas entwerfen, vgl. Seiter (1987), S. 35f. Seiter stellt feministische Gegenpositionen dar.

„Eine Serie ist (...) eine narrative, erzählerische Programmform, die eine offene, zukunftsorientierte Geschichte beinhaltet, in der mehrere Handlungsstränge miteinander verwoben sind. Die Protagonisten, deren Serienleben in der Organisation der Zeit dem Leben der Zuschauer angepaßt ist, sind durch Gemeinschaft miteinander verbunden.“³³²

Neben den Serien mit offener Episodenhandlung (*Dallas*, *Lindenstraße*) gibt es Serien mit geschlossener Episodenhandlung (*Derrick*, *Schwarzwaldklinik*). Die geschlossene Episodenhandlung läßt einen zentralen Konflikt innerhalb eines stabilen Rahmens lösen. Das Ende führt wieder zur Ausgangssituation. Die offene Episodenhandlung ist auf fortlaufende Veränderung hin konzipiert. Ihre vollkommene Realisation ist die Endlosserie.

Die Vorteile der Dramaturgie der Endlosserie für den Sprachlehrfilm:

- *Popularität* des Genres und *sozialintegrative Funktion*
Die Ausrichtung auf den Massengeschmack entspricht der *Heterogenität* der Lerngruppen und vermag, unterschiedliche soziale Hintergründe zu binden. Das Genre wird von unterschiedlichsten Zuschauergruppen gleichermaßen akzeptiert. (Einen Beleg dafür liefert die repräsentative programmbegleitende Forschung zur deutschen Fernsehserie *Lindenstraße*.³³³)
- Die *rezeptive Authentizität* des Genres
- *Internationalität* des Genres bei kulturspezifischen nationalen Ausprägungen
- *Komplexität* des sozialen Tableaus durch *Langfristigkeit* und *Mehrsträngigkeit*
Die Langfristigkeit ermöglicht trotz der Folgenlänge die *Ausdifferenzierung von Charakteren* und kann Veränderungen und *Entwicklungen* zeigen.
Die Mehrsträngigkeit läßt auch in einer kurzen Erzählzeit eine *Vielfalt an Perspektiven* und *Identifikationsangeboten* zu. Außerdem bietet die Mehrsträngigkeit durch ihre Flechtwerkstruktur *assoziative Cluster* an, die die Anbindung des Geschauten an die mentale Wirklichkeitsrepräsentation des Zuschauers, d. h. an seine Erfahrung, unterstützen.
- Vorteil der *offenen Erzählstruktur*
Die elliptische Erzählstruktur wird dramaturgisch dem zeitlichen Rahmen der einzelnen Folgen gerecht.
Sie vermittelt nicht den Eindruck einer abgeschlossenen Wirklichkeit. Sie betont den *Ausschnittscharakter* und verweist auf das *Unerwähnte*, *Verschwiegene*.
Die Offenheit der Erzählstruktur fordert die *phantasievolle Beteiligung* des Zuschauers heraus und liefert *Sprechanlässe*. Der Zuschauer stellt Vermutungen über die dramaturgische Entwicklung an, die aufgrund gesellschaftlicher Determinationen vielfach anders verläuft als vorausgesehen. Das erweckt das Bedürfnis nach weiteren Informationen. Sie werden im Unterschied zu traditionellen landeskundlichen Informationen *aktiv* eingefordert und mit einem konkreten Zusammenhang verknüpft. Die Darstellung zwischenmenschlicher Beziehungen in einem fremden kulturellen, sozialen und politischen Kontext macht die oft nicht bewußten grundsätzlichen Abhängig-

³³² Mikos (1987), S. 8. Von den Serien unterscheidet Mikos Mehrteiler (abgeschlossene Geschichte und Zeitstruktur über mehrere Folgen) und Reihen, die in sich abgeschlossene Folgen bieten. Personen und Grundstrukturen variieren nicht. Diese Differenzierung hat sich bislang jedoch nicht als normativ durchgesetzt.

³³³ Vgl. Magnus (1990).

keiten der individuellen biographischen Entwicklungen von überindividuellen Bedingungen deutlich.³³⁴

Die vielfältigen Anschlußmöglichkeiten entsprechen zudem einer offenen, realitätsnahen Produktionssituation. Das Gebot der Langfristigkeit und Kontinuität muß nicht mangels Finanzierbarkeit von vornherein aufgegeben werden. Die relative Flexibilität der dramatischen Entwicklung kann auf verschiedenste Unwägbarkeiten reagieren, die sich in langfristig aufs Ungewisse angelegten Produktionsentwicklungen bzw. gesplitteten Produktionsphasen ergeben.

- Erwartungshaltung und Angebot. Als 'triviales' Genre suggeriert die Endlosserie weder Allwissenheit noch Verbindlichkeit. Ihre Glaubwürdigkeit liegt im Ermessen des Rezipienten - unter Einbeziehung seines gesamten kognitiven und emotionalen Wissens.

2.3.2.6.1 Die *Lindenstraße* als Matrix für eine Sprachlehrvideoserie für den Deutschunterricht erwachsener Anfänger

Die *Lindenstraße* von Hans W. Geißendörfer liefert das Beispiel einer sozialrealistischen Endlosserie in dreißigminütigen Folgen, die versucht, einen Querschnitt der Bevölkerung in Deutschland (West) zu repräsentieren, wobei die Extreme der sozialen Skala aufgrund ihrer demographischen Marginalität keine ständige Repräsentation erfahren.³³⁵

Dem Ziel der sozialen Repräsentativität versuchen die Autoren sowohl auf einer synchronen als einer diachronen Ebene nahezukommen:

Die Vielfalt der Protagonisten ist im dramaturgischen Rahmen angelegt: Diesen bildete zunächst ein Mietshaus mit seinen etwa dreißig Bewohnern unterschiedlicher sozialer Schichtzugehörigkeit. Die Zentralschauplätze erweiterten sich allmählich auf weitere Häuser der *Lindenstraße*. In Mietshäusern und Wohnstraßen können in Deutschland Personen sehr unterschiedlicher sozialer Milieus als Nachbarn, also gleichberechtigt zumindest hinsichtlich eines gemeinsamen Status - der Adresse - aufeinandertreffen.

Die soziale Mischung variiert zum zweiten in der langfristigen Entwicklung der Handlung. Die Mieterstruktur verändert sich ständig (teils durch Umzüge, teils durch die Veränderung des sozialen Status während der Entwicklung eines Protagonisten).

Die *Lindenstraße* ist mit einer inzwischen mehr als zehnjährigen Laufzeit ein bislang einmaliges Phänomen in der deutschen Fernsehlandschaft.

Da die *Lindenstraße* die erste Endlosserie war, die in der Bundesrepublik produziert wurde, wurde eine langzeitige programmbegleitende Rezeptionsforschung durchgeführt.³³⁶ In vier Repräsentativerhebungen (1986, 1987, 1988 und 1989) wurden Zuschauer nach ihrem Urteil befragt. 1989 entsprach die Zuschauerstruktur der *Lindenstraße* 63% der repräsentativen Bevölkerungsstichprobe. Die Qualitäten, die den anhaltenden Erfolg der Serie nach einem mäßigen Start ausmachen, kristallisieren sich deutlich heraus: Es sind *Lebensnähe*, *Glaubwürdigkeit* und *Aktualität*.

Kritisiert wurde von einem Drittel der Zuschauer die hektische Verworrenheit der Szenenfolge. Gerade diese garantiert jedoch die Qualität der Lebensnähe (Zustimmung

³³⁴ Die Argumente bestätigen die Beobachtung Jane Feuers, „daß die melodramatische Fortsetzungsserie den Zuschauern eine besonders aktive Rolle einräumt.“ (1987), S. 20f. Auf die Möglichkeit verschiedenartiger und abweichender Lesarten, die durch 'Polyvoztät' des Genres entstehen, verweisen Modleski (1982), S. 90, und Seiter (1982).

³³⁵ Vgl. das Gespräch der Lindenstraßen-Autorin Barbara Piazza (1984), S. 2. Geißendörfer (1990), S. 50.

³³⁶ Magnus (1990).

zum Statement: Die Geschichten der *Lindenstraße* könnten auch bei uns hier in der Gegend spielen),³³⁷ und der *Repräsentativität* der Serie für einen mehrheitlichen Anteil der Bevölkerung. Die *Lindenstraße* stellt - serientypisch - die *persönlichen Beziehungen* der Protagonisten in den Vordergrund. Sie konkretisiert sie in einem dem Zuschauer gegenwärtigen *gesamtgesellschaftlichen Kontext*, der den Handlungsverlauf vielfach bestimmt. Darin liegt ihre Aktualität, die einen Teil der großen Anziehungskraft der Serie begründet.

Geißendörfer selbst beschreibt detailliert den Serienaufbau. Die Genauigkeit der Beschreibung ist hier insofern wichtig, als sich die Gestaltungsvorschläge an den Praktiker wenden:

„Aufbau

Der Aufbau einer Folge zeigt jeweils drei Erzählstränge. Im Strang A läuft die Hauptgeschichte. (...) Im Strang B wird eine zweite Geschichte entwickelt, deren dramatischer Höhepunkt in einer der nächsten Folgen erzählt wird, oder deren dramatischer Höhepunkt bereits in einer Folge davor erzählt lag. B-Stränge (...) erzählen eine Geschichte weiter, vermeiden aber, den A-Strang an Spannung oder Dramatik zu überbieten. (...) Der C-Strang ist der kürzeste und bereitet entweder eine größere Geschichte vor oder erzählt die Fortsetzung einer Geschichte und kann auch als Netz zwischen dem A- und dem B- Strang benutzt werden. (...) Die Gewichtungen inhaltlicher und atmosphärischer Art sind keinem Strang vorbehalten. Vor allem die heitere Seite des Lebens muß nicht in den C-Strang verbannt werden, sondern kann überall da mitschwingen, wo die Inhalte es erlauben. Nur für den Fall, daß in A- und B-Strang kein Platz ist für Heiteres, muß der C-Strang kategorisch die entsprechende Auflockerungsaufgabe erfüllen.

Das vierte Glied im Aufbau ist der Cliffhänger [sic!]. Er steht immer am Ende einer Folge und hat keine andere Aufgabe, als den Zuschauer neugierig auf die Fortsetzungen zu machen. Der Cliffhänger muß aus der Handlung des A- oder B- oder C-Stranges entwickelt werden. Er muß von Figuren getragen werden, die im Verlauf der Folge wichtig waren. Der Cliffhänger muß Spannung vermitteln (...). Er muß mit Effekten arbeiten, die Erinnerungskraft haben und den Zuschauer neugierig, nervös oder sogar ärgerlich stimmen, weil er nicht sofort erfährt, was Sache ist.(...) Da die meisten Zuschauer dieses Spiel mit dem Cliffhänger durchschauen, macht es - wie wir aus Zuschauerbefragungen wissen - vielen Leuten Spaß, ihre eigene Lösung des Cliffs zu suchen oder im Bekanntenkreis zu diskutieren. Der Cliff regt also die Fantasie des Zuschauers an. Das offene Ende produziert Lösungen im Kopf des einzelnen, die er dann mit der tatsächlichen Lösung in der nächsten Folge vergleichen will.

Verbindung

Die vier Bausteine einer Folge (...) werden mosaikartig miteinander verwoben. (...) Hat man mit einem Dialog aus Strang A begonnen, muß er zu einem Punkt geführt werden, der die Möglichkeit zu einem vorübergehenden Ausstieg zuläßt oder sogar erzwingt. Ist dieser Punkt erreicht - wobei dann sinnvollerweise ein Minicliff die Szene offenhält - dann setzt man dort den Übergang zur Geschichte

³³⁷ Ebd., S. 583.

aus Strang B oder C. Kehrt man danach zurück in Strang A, muß dort die inzwischen vergangene Zeit berücksichtigt werden.³³⁸

Cliffhanger, *Mehrsträngigkeit* und *Verflechtung* sind wichtige Elemente einer Dramaturgie des Sprachlehrfilms. Sie sind die Bindeglieder eines *elliptischen Erzählens*, das einen Erzählstrang dort abbrechen lassen kann, wo zuviel und grammatisch und lexikalisch zu Schwieriges ausgesprochen werden müßte. Und sie aktivieren die *Neugier*, die zur Neugier auf die nächste Unterrichtsstunde beitragen kann. Wichtig für den Unterricht ist ebenfalls die *Kombination unterschiedlicher Stimmungen*, die für Geißendörfer ein Strukturmerkmal der Serie darstellt. Sie ermöglicht die Anschlußfähigkeit an entspannte, spielerische Elemente des Unterrichts. Außerdem dient sie dazu, einzelne Abwehrreaktionen auf bedeutsame, jedoch für den besonderen Rezipienten in der Rezeptionssituation nicht verkraftbare Inhalte aufzufangen, indem Angstreaktionen abgelenkt und so Hormonblockaden vermieden werden können. Mit der Erfüllung dieser Funktion erweist sich der *Buffo-Strang* als unverzichtbar.

Dagegen sind zwei weitere Elemente der *Lindenstraßen*-Dramaturgie für sprachdidaktische Filme unbrauchbar: Die Behandlung von *Raum und Zeit*.

Die Beschränkung auf ein festes Schauplatzrepertoire garantiert einerseits eine gewisse Konstanz und ermöglicht eine zumindest äußerliche Orientierung innerhalb der Sprunghaftigkeit der mehrsträngigen Erzählweise. Die rigide Geschlossenheit der *Lindenstraßen*-Welt beruht jedch einzig und allein auf einem Grund: den Produktionsbedingungen der Serie. Eine *Lindenstraßen*-Folge muß in vier Tagen sendefertig hergestellt werden.

Die Beschränkung der Schauplätze führt zu einer starken Dialogorientierung. Dramaturgisch Wichtiges wird nicht gesehen, sondern gehört. Da der Dialog als handlungstragendes Element im Anfängerunterricht nicht wirksam werden kann, muß die räumliche Beschränkung gezwungenermaßen aufgegeben werden. Der ästhetische Gewinn, der dadurch entstehen kann, liegt auf der Hand: der Film muß das semiotische Potential der stofflichen, der 'äußeren Wirklichkeit' nutzen und eine weitere Ebene der Authentizität, die Darstellungsauthentizität, einführen.

Die *Lindenstraßen*-Zeit entspricht chronometrisch und kalendarisch der Normalzeit, was einen guten Teil ihrer Attraktivität und Bedeutung für den Zuschauer ausmacht. Dieses Prinzip ist im Sprachlehrfilm nicht zu realisieren. Dabei handelt es sich jedoch nicht um einen Verlust, da die Tagesaktualität im Land der Zielsprache den Rezipienten im Ausland nicht betrifft. Dennoch sollte das Authentizitätsprinzip, das dem Aktualitätsprinzip zugrundeliegt, nicht an Gewicht verlieren.

Die Relevanz, die die Aktualität der *Lindenstraße* verleiht, kann dem Sprachlehrfilm die Authentizität der Drehorte und der Darsteller geben, doch vor allem auch die Authentizität der Geschichten.

Zeitsprünge innerhalb einer Folge sollten jedoch wie in der Serienvorlage vermieden werden. In Anbetracht der kurzen Folgenlänge überfrachten sie bei einer ohnehin schon komplexen Erzählstruktur den dramaturgischen Rahmen. Auch die Chronologie und Linearität der Handlungsstränge sollte aus demselben Grund gewährleistet sein.

Tabelle 2 faßt die wichtigsten Charakteristika der Endlosserie zusammen und setzt sie in Bezug zu ihren didaktischen Leistungen.

³³⁸ Geißendörfer (1990), S. 49f.

Tabelle 2: Langzeitspeicherung und Serienmerkmale

Langzeitspeicherung wird gefördert durch:	
<ul style="list-style-type: none"> • die Emotionalität des Lernstoffes • die persönliche Bedeutsamkeit • die Anzahl der vermittelten Erfolgserlebnisse • die Anzahl und Varietät der Eingangskanäle • Identifikation und Auseinandersetzung mit der Materie • modulierende Stoffwiederholungen • eine zweckmäßige Anwendbarkeit des Gelernten • die Verknüpfung neuer Informationen mit bereits Gelerntem³³⁹ 	
Serienmerkmal (<i>Lindenstraße</i>)	Didaktische Vorteile
<ul style="list-style-type: none"> • Mehrsträngigkeit 	Ermöglicht ein vielfältiges Identifikationsangebot.
<ul style="list-style-type: none"> • elliptisches Erzählen 	Erzählstrang kann abbrechen, wenn eine Handlung zu viel Sprache verlangt. Vermeidet Frustrationen, schafft Erfolgserlebnisse.
<ul style="list-style-type: none"> • Folgenübergreifende Verflechtung 	Ein soziales Tableau entsteht. Entwicklungen und komplexere Zusammenhänge werden darstellbar. Die Vernetzung wird verdichtet. Modulierende Redundanzen entsprechen der Dramaturgie. Sorgt durch Aha-Effekte für Erfolgserlebnisse.
<ul style="list-style-type: none"> • Cliffhanger 	Weckt Neugier. Liefert einen Aktivierungsschub für eigene Sprachhandlungen. Fördert die zweckmäßige Anwendung des Gelernten.
<ul style="list-style-type: none"> • Privates Leben im gesamtgesellschaftlichen Kontext 	Schafft persönliche Bedeutsamkeit des Lernstoffes. Ermöglicht Identifikation
<ul style="list-style-type: none"> • Dramatik 	Sorgt für Emotionalität und Bedeutsamkeit
<ul style="list-style-type: none"> • Komik 	Sorgt für Lust und Entspannung
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogorientierung (ersetzt durch Bildorientierung) 	Schafft Erfolgserlebnisse. Macht modulierende Stoffwiederholungen möglich. Setzt kognitive Markierungen durch bildsemiotische Bedeutsamkeit

2.3.3 Die Schauplätze

Die erste Bedingung für die Drehorte ist die Authentizität der Schauplätze. Anders als im kommerziellen Film ist der didaktische Film Teil eines Lernpaketes aus unterschiedlichen Medien. Die Glaubwürdigkeit des Originalschauplatzes vermittelt sich dem Zuschauer nicht allein durch die dokumentarische Wirkung der Bilder, er kann sich zusätzlich durch ein entsprechendes Begleitmaterial der Schauplatz-Realität versichern. Das Begleitmaterial sollte Auskunft darüber geben, inwieweit die Originalschauplätze für die Dreharbeiten manipuliert oder tatsächlich dokumentarisch fotografiert wurden.

³³⁹ Götze (1995), S. 71, liefert eine Variante der wichtigen Faktoren, die auch die im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung' und 'Emotionale Konditionierung erläuterten Einflußgrößen der Aufmerksamkeit, Motivation, Fremdheit und Erregung nennt. Diese Faktoren werden hier unter den Begriff der 'persönlichen Bedeutsamkeit' subsumiert.

Die zweite Bedingung ergibt sich als dramaturgische Konsequenz aus der ersten. Die Handlung soll sich - anders als in der klassischen Soap-Opera - nicht nur oder vorwiegend in Innenräumen abspielen. Die Kamera begleitet die Protagonisten in die Außenwelt. Der feste Standort, der dem Zuschauer allmählich vertraut wird, stellt jedoch den Ausgangspunkt und Orientierungspunkt dar. Ohne ihn wäre die Dramaturgie der Mini-Serie vermutlich überlastet.

Innen- und Außenräume

Die Räume, die abgebildet werden sollten, sind für einen Sprachlehrfilm nicht beliebig. Die Drehorte sollten möglichst viele und dichte nonverbale Informationen über das Land der Zielsprache liefern, gleichzeitig aber dramaturgisch sinnvoll sein.

Lernende sollten Einsichten in private und öffentliche Innenräume und Ansichten von bebauter und unbebauter Außenwelt erhalten.

Die Ansiedelung der Geschichte sollte sich an statistischen Daten orientieren und am Erfahrungsschatz der Macher. Ein Land wie Finnland, dessen Bevölkerung größtenteils in ländlichen Gebieten lebt, sollte sich als Hauptschauplatz nicht die Hauptstadt wählen. Ein Land wie Brasilien, dessen Bevölkerung hauptsächlich in Millionenstädten lebt, sollte seine Geschichten nicht im Dschungel ansiedeln. Ein Land wie Deutschland, dessen Bevölkerung hauptsächlich in Klein- und Mittelstädten angesiedelt ist, sollte einen entsprechenden Schauplatz wählen.³⁴⁰ Die Filmemacher sollten ortskundig sein. Warum, beantwortet Jürgen Flimm in seinem Statement zur Serie:

„Es gab so gute Serien. Das weiß man: Acht Stunden sind kein Tag. Die Knappfamilie. Ekel Alfred. Kir Royal. Und vor allen Dingen ‘Heimat’. Und diese Serie war - wie man hört - auch noch erfolgreich! Warum war das so gut? Weil sie so etwas Altmodisches wie Authentizität hatte. Die Guldenburgs sind heimatlos. Das Ganze kann genausogut in Connecticut spielen. Diese Welten sind so langweilig gleich weg von den drei Straßen an der Kreuzung. ‘Heimat’ ist auch das Gegenteil vom Lindenstraßenelend, der Autor und Regisseur weiß, wovon er spricht, nicht nur die genaue Recherche, auch das eigene Erleben wird zur Grundlage des Stoffes.“³⁴¹

Die Schauplätze sollten Einblicke in unterschiedliche soziale Milieus bieten. Das heißt, daß Innenräume spezifisch ausgewählt oder ausgestattet sein müssen. Im zweiten Fall wird die Erfahrung des Ausstatters günstigenfalls durch Fachliteratur bestätigt.³⁴²

Die Bindung der Darsteller an konkrete Orte schränkt den Blick ein. Eine Möglichkeit dafür, ein breites regionales Spektrum sichtbar werden zu lassen, wäre die Kombination unterschiedlicher Hauptschauplätze, die auf verschiedene Regionen verteilt sind. (Ich denke etwa an eine Kombination aus einem Kölner Arbeiterhaushalt, Angehörigen des Karlsruher Beamtenmilieus, einen Arbeitslosenhaushalt in Thüringen, einen Autohändler aus Flensburg etc.)

³⁴⁰ Als exaktes statistisches Mittel gilt Testmarktforschern die Stadt Haßloch mit knapp 20 000 Einwohnern. Vgl. Farni (1992).

³⁴¹ Flimm (1989), S. 79. Hinsichtlich des Studiocharakters der Lindenstraße stimme ich der Kritik zu. Allerdings birgt auch und gerade die Lindenstraße die Erfahrungen ihrer Autorinnen. Daß diese Basis sich bei einer Mammutproduktion allmählich verbraucht, liegt in der Natur der Sache und mag grundsätzlich gegen eine Endlosserie sprechen.

³⁴² Für deutsche Verhältnisse wären etwa Silbermann (1991); Koelbl (1980) oder Mog (1992) zu nennen.

Gegen diese Lösung sprechen mehrere Gründe:

- Bei nur fünfminütigen, mehrsträngigen Folgen wäre die Informationsdichte zu hoch.
- Die Darstellungsintensität der einzelnen Erzählstränge nähme drastisch ab.
- Eine dramaturgische Verbindung der einzelnen Erzählstränge wirkte künstlich, wenn sie unter den Rahmenbedingungen des Sprachlehrfilms nicht unmöglich ist. Aufgrund der kurzen Erzählzeit können sehr komplex miteinander verwobene Zusammenhänge (wie etwa in Altmans *Short cuts* (1993), einer Gesellschaftsskizze Los Angeles') vermutlich nicht angemessen entwickelt werden, zumal da kaum Sprache zur Verfügung steht, die im Dialog Kontextualisierungen herstellen könnte. Eine Anlehnung ans Road-Movie, das unterschiedliche Menschen zusammenbringt und die Möglichkeit, viele Schauplätze zu passieren, opfert für die Varianz der Drehorte die Einsicht in Innenräume.³⁴³ Eine Dramaturgie des Stationendramas, das abgeschlossene Episoden durch einen erzählerischen Rahmen verbindet, löst die Forderung nach einem kontinuierlichen, polyphonen Identifikationsangebot nicht ein.
- Der Verzicht auf eine erzählerische Verbindung, also die rein formale Gegenüberstellung unterschiedlicher Mini-Episoden, unterliefe das Identifikationsprinzip und die Forderung nach ästhetischer Verknüpfung, was mnemotechnisch vermutlich ungünstig und erzähltechnisch anspruchslos ist. Der Verzicht auf Kontextualisierung reduzierte zudem erheblich die Chance, sozialpsychologische Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Milieus darzustellen. Doch gerade diese Aspekte vermögen Kulturspezifika in besonderem Maße zu verdeutlichen.
- Je entfernter die Schauplätze, desto höher die Produktionskosten.
- Eine gleichzeitige Arbeit an unterschiedlichen Orten mit unterschiedlichen Teams führt zu stilistischen Brüchen und erhöht ebenfalls die Produktionskosten, weil ein hoher Zeitaufwand für Koordinationen entsteht.

Regionalität

Aus diesen Überlegungen ergibt sich die regionale Einbindung und Einseitigkeit des zu vermittelnden Deutschlandbildes. Das Postulat der Authentizität, die Nähe zur Wirklichkeit, die Einbindung der Erfahrungen und Biographien von Autor, Regisseur und Schauspielern kann ohne diese Beschränkung kaum realisiert werden. Das bedeutet freilich nicht, daß sich die Montage von Schauplätzen sklavisch an die Realität zu halten hat.

Bei der Auswahl der Region würde ich, sollten die Rahmenbedingungen es zulassen, wieder das Kriterium der Mehrheitlichkeit wählen. Allerdings sollte diese Auswahl nicht die Klischees der im Ausland durch auswärtige Kulturpolitik ohnehin überrepräsentierten Regionen bestätigen. (Im Fall Deutschland sollte keinesfalls das in Lehrwerken, touristischen Informationen etc. überrepräsentierte Bayern den Schauplatz der Serie liefern.) Eine 'gerechte' Entscheidung wird sich jedoch nicht finden lassen.

Die Auswahl der Region hat insofern einen marginalen Stellenwert, als touristische Aspekte unbedeutend sind. Es geht nicht um das Ablichten von Landschaften, die uns Photobildbände vorführen können.

³⁴³ Die Reise stellt ein traditionelles dramaturgisches Konzept von Sprachlehrfilmen dar. Schon der frühe Film für den Deutschunterricht *Guten Tag* (1966) basiert drauf. Als eine neuere Produktion sei *Viaje en español* (1992) genannt.

Wichtig dagegen ist der Zusammenhang zwischen regionalen Spezifika und ihrem Einfluß auf die Menschen. Wichtig ist auch ein Eindruck des Ambientes, in dem sich die Menschen bewegen, ein Eindruck davon, mit welchen visuellen Impressionen sie in welchem Maß konfrontiert sind.

2.3.4 Realitätseindruck und Identifikation

2.3.4.1 Bewegung

So wie der didaktische Film signifikante und authentische Inhalte vermitteln sollte, um das Gesehene für die Zuschauenden relevant und damit behaltenswert zu machen und das zu lernende Sprachmaterial mit relevanten Inhalten zu vernetzen³⁴⁴, sollte die filmische Fiktion in sich ebenfalls 'realistisch' und logisch kohärent sein. Christian Metz sah den Hauptaspekt für die suggestive Kraft von Filmen im Gegensatz zur Fotografie oder zum Theater in der Kategorie der Bewegung, die einen Realitätseindruck, den Eindruck von Körperlichkeit, Plastizität und Aktualität zu konstruieren vermag, der spontan 'natürliche' psychophysische Reaktionen hervorrufen kann, als wäre das Gesehene real.³⁴⁵

Ein Film, der suggestiv wirken und Emotionen wecken will, muß vor allem eines beachten: er muß die (film-)logische Kohärenz der Informationen, insbesondere solcher, die die Bewegung betreffen, wahren. Er muß in sich realistisch sein bzw. den Eindruck von Realität erwecken.

In der Praxis bedeutet das etwa, daß ein Schnitt, der den Bewegungsfluß stört, die Täuschung als solche entlarvt und der Film damit an suggestiver Kraft einbüßt, sie vielleicht völlig zerstört.

Wesentliche Mittel zur Herstellung eines Realitätseindrucks sind:

- ein flüssiger Ton- und Bild-Schnitt,
- Bewegung im Bild,
- eine bewegte Kamera,
- variierende Perspektiven
- die Einhaltung der Logik der Bewegungen.

Im Moment des Sprechens unterstützen bei parallelen Synchronisierungen sowohl sichtbare Motorik wie Akustik redundant den Realitätseindruck - oder sie zerstören ihn ebenso nachhaltig, wenn beides unnatürlich verlangsamt ist. Ein didaktischer Film, der auf ein natürliches Sprechtempo verzichtet, verliert automatisch seine suggestive Kraft.

Sprachdidaktische Filme neigen häufig dazu, die Regeln einer kohärenten, flüssigen Bildbewegung zu verletzen. Aufgrund des Arguments der fehlenden Halbsekunde, die die Aufnahmefähigkeit der Zuschauenden überfordere, entstehen unter dem Dogma der Verlangsamung häufig Filme, die das Gezeigte mit jeder Einstellung und jedem Schnitt als Konstrukt erkennen lassen. Die Folge: die Wahrheitsbedingungen des Dargestellten

³⁴⁴ Vgl. im 1. Kapitel 'Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe' und 'Sprachlehrfilm und Meinungsbildung'.

³⁴⁵ Vgl. im 1. Kapitel 'Zum Realitätseindruck von Filmen'.

werden als Täuschung dekodiert, die Informationen verlieren infolgedessen an Bedeutung für den zuschauenden ‘Organismus’. Die Chance, Speicherungsprozesse durch emotionale Beteiligung nachhaltig zu unterstützen, wird nicht genutzt. Der Filmeinsatz wird überflüssig, im schlechtesten Fall kontraproduktiv.

Der tendenziell unrealistische Umgang mit der Bewegungsrealität scheint logische Brüche herauszufordern. Ein evidentes Beispiel dafür bot die vierte Folge von *Alles Gute*.³⁴⁶ Der ‘dramatische Konflikt’ basierte dort auf der Mißachtung des Schwerkraftgesetzes. Der staunende Zuschauer konnte die folgende Entwicklung als realistisch kaum mehr begreifen, selbst wenn die natürlichen Tempi der Bewegungsabläufe (dazu gehören selbstverständlich auch die Sprechakte) eingehalten worden wären. In diesem Beispiel hielt die Information den Wahrheitskriterien, die unsere Perzeptoren überprüfen, und die für die Beimessung von Relevanz und damit für die Chance auf Speicherung wesentlich sind, nicht stand.³⁴⁷

2.3.4.2 Die Ton-Bild-Synchronisierung

Wie an der Kritik des Saarbrückener Forschungsprojektes deutlich wurde, ist die Neigung vor allem des deutschen Sprachlehrfilms zu synchronen und parallelen Bild-Ton-Arrangements mit Dominanz der Sprache wissenschaftlich unbegründet. Die Regel, Text-Bild-Scheren, das heißt asynchrone und kontrapunktische Synchronisierungen, zu vermeiden, ist unhaltbar. Welche Konsequenzen diese Regel hat, sei mit einem Resultat ihrer Einhaltung veranschaulicht.

Eine Sequenz aus dem Sprachlehrfilm *Was? Deutsch mit Spaß* (1992):

Vor einem einfarbigen Studiohintergrund steht eine Badewanne, in der zwei bekleidete junge Leute sitzen. Die Sequenz wird mit drei Kameraeinstellungen fotografiert:

Die erste Kamera befindet sich in einer frontalen, halbnahen Position, die zweite hat groß die weibliche Protagonistin im Visier und schwenkt bei Bedarf auf eine Trickfigur, die dritte nimmt ebenfalls groß von links den männlichen Protagonisten auf. Die Montage erfolgt im Insert-Schnitt, das heißt, daß die Sequenz wie im Theater durchgespielt wird. In die frontale Aufnahme werden die Großaufnahmen eingefügt, indem sie entsprechende Bandabschnitte der Frontalaufnahme überspielen. Die Originalzeit der Szene bleibt so erhalten. Es handelt sich dabei um eine Vorgehensweise, die sehr zeitökonomisch ist und keine künstlerische, lediglich eine handwerkliche Gestaltung verlangt. Die notwendige technische Apparatur ist dagegen relativ aufwendig.

Hinter den beiden halbnah frontal fotografierten ‘Badenden’ erscheint plötzlich ein Marsmännchen. Es geht um die Wanne herum und setzt sich auf einen Hocker neben der Wanne.

Groß sehen wir die Protagonistin im Profil, zum Marsmännchen gewandt: „Hallo, ich heiße Alexandra.“ Es folgt die Großaufnahme des männlichen Darstellers: „Und ich heiße Sascha.“ Dann sehen wir groß das Marsmännchen, das wiederholt: „Ich heiße Alexandra Sascha.“ Es folgt groß das Mädchen: „Sprichst du Deutsch?“, dann Sascha groß: „Ich spreche Deutsch.“ In einer halbnahen Einstellung die Antwort des Männchens: „Ich spreche Deutsch.“

Die Szene geht entsprechend weiter. Die Halbnah wechselt mit Großaufnahmen, die den Sprecher im Objektiv haben. Dessen übertriebene Mimik verrät jedoch nichts anderes, als Text und Stimme bereits ausdrücken. Die Artikulation ist zudem überdeutlich und unnatürlich langsam. Die Kamerafixierung auf den jeweiligen Sprecher zerstört

³⁴⁶ Vgl. S. 69.

³⁴⁷ Vgl. dazu Pöppel (1992) und Beckermann (1990), zit. im 1. Kapitel ‘Die Ton-Bild-Synchronisation als mnemotechnische Hilfe’.

jedwede Anstrengung, eine Geschichte (hier: Marsmännchen kommt auf die Erde. Es kommt zu erstaunlichen, 'interkulturell' aufschlußreichen Begebenheiten) zu inszenieren.

Wir haben es mit einem synchronen Parallelismus zu tun, der extrem sprachdominiert ist. Die mühsame 'Story' erweist sich als reine Staffage für die Präsentation der Lehrbuchsätze, indem darauf verzichtet wird, mimetische Verbindungen zwischen den Darstellern herzustellen. Freilich lohnte sich bei dem 'Plot' so etwas auch nicht.

Die Künstlichkeit dieser Kameraführung in einer inszenierten Situation rührt aus der Leugnung des mimetischen Prinzips.

Kracauer erinnert mit einem Verweis auf Pudowkin auf unser natürliches Verhalten als Zuhörer, das die Kamera filmisch nachvollziehen kann:

„Pudowkin beschreibt, wie unsere Augen im Verlauf einer Unterhaltung umherschweifen. Wir betrachten vielleicht weiterhin einen Mann, der gerade aufgehört hat zu sprechen und nun einer anderen Person der Gruppe zuhört, oder wie betrachten schon vorzeitig eine Person, die sich gerade dazu anschickt, dem augenblicklichen Sprecher zu antworten; oder wir befriedigen unsere Neugier bezüglich der Wirkung des gerade Gesagten, indem wir die Gesichter der Zuhörer, eines nach dem andern, auf ihre Reaktion hin überprüfen.“³⁴⁸

Der Blick kann natürlich auch ins Innere schweifen und den Assoziationen nachgehen, die eine Gesprächssituation auslösen kann.

Die Unsitte vieler Sprachlehrfilme, mit dem gesprochenen Wort dessen Sprecher möglichst groß zu zeigen, also die häufig ausschließliche Benutzung sprachdominierter paralleler Synchronisierungen, fußt auf dem Argument, die Lippenbewegung biete eine Verständnishilfe.

Ich halte dieses Argument für marginal, denn einem Lerner gelingt es sowenig wie einem Muttersprachler, einen Text von den Lippen abzulesen.³⁴⁹ Sprachlernende fixieren den Mund des Sprechers der Fremdsprache zwar häufig auffällig, doch der Grund für dieses Verhalten liegt darin, daß mit der auf den Mund fixierten Annäherung eine optimale Hörposition gesucht wird, die dann erreicht ist, wenn die Geräuschquelle die Spitze eines gleichschenkligen Dreiecks bildet, dessen weitere Eckpunkte die Ohren des Hörenden sind. Beim Fernsehen wird das gewohnte Verhalten natürlich nicht ausgeschaltet. Es hat nur keinen Sinn mehr, denn der sichtbare Mund ist nicht die wirkliche Geräuschquelle, sondern der Lautsprecher. Eine Konzentration auf den Mund des Sprechers führt nicht zu einer Verbesserung der akustischen Wahrnehmung, eine Konzentration auf den Bildschirm allerdings sehr wohl. Für Lernende hat das den Vorteil, daß sie unabhängig von der Einschränkung ihrer optischen Wahrnehmungsfähigkeit werden. Wie in ihrer Muttersprache sind sie frei, auch die sichtbaren Zeichen kommunikativen Handelns wahrzunehmen.

Im Gegensatz zu der häufig vorherrschenden parallelen Synchronisierung scheint es mir einleuchtend zu sein, daß eine *kontrapunktische* Synchronisierung mit einem aktuellen Ton und einer *subjektiven Kameraführung*, wie Pudowkin sie beschreibt, verstehensunterstützend wirkt.

³⁴⁸ Kracauer (1969), S. 163. Die Quelle der Paraphrase findet sich bei Pudowkin (1949), S. 86f.

³⁴⁹ In der zitierten Sequenz des Deutschlehrfilms *Was? Deutsch mit Spaß* wird das gutgemeinte Prinzip der Kameraeinstellung ad absurdum geführt. Hier erscheinen selbst die künstlichen Figuren, das Marsmännchen und ein Roboter, als Sprecher in frontalen Großaufnahmen. Als unterstützte der Blick auf Plastik- und Metallgesichter das Verstehen!

Stellen wir uns eine Debatte in zwei Varianten in einer uns unbekanntem Sprache vor:

1. Wir erleben sie einmal in Großaufnahmen, die den jeweiligen Sprecher einfangen. Wir verstehen nichts, wir können eventuell lediglich feststellen, in welcher Gemütsverfassung sich die Redner befinden und welche Wirkung sie auf uns haben.
2. Wir erleben sie in vielfältigen Einstellungen in der von Pudowkin beschriebenen Art. Plötzlich stellen sich Beziehungen unter den Personen her. Wir können erkennen, wie sie zueinander und zum Gesagten stehen. Werden kontrapunktisch und asynchron assoziierte Bilder aus einer subjektiven Perspektive montiert, können wir spekulativ thematische Zusammenhänge herstellen.

2.3.4.3 Einstellung und Perspektive

Der Stil der Kameraführung beeinflusst wesentlich das suggestive Potential von Filmen, ihre Fähigkeit, Identifikation zu ermöglichen und damit eine affektive Stimulierung³⁵⁰ zu erzielen.

Um so erstaunlicher, daß gerade in Filmen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache eine statische Kameraführung aus Normalsicht dominiert. Die Hauptursache dafür mag in einem geringen Produktionsaufwand liegen, denn häufige Einstellungswechsel sind extrem zeitaufwendig. Allerdings wird auch hier kognitionspsychologisch argumentiert, daß ein häufiger Einstellungs- und Perspektivenwechsel die Zuschauer überfordere. Eindeutige empirische Belege liegen dafür nicht vor³⁵¹, das Resultat ist allerdings eine Verhinderung von Identifikation. Ich erinnere an Balázs Favorisierungen der subjektiven Kameraeinstellung und einer bewegten Montage aus dem Jahre 1930:

„Aber der Film hat nicht nur Stofflich-Neues gebracht im Laufe seiner Entwicklung. Er hat etwas entscheidendes getan. Er hat die fixierte Distanz des Zuschauers aufgehoben; jene Distanz, die bisher zum Wesen der sichtbaren Künste gehört hat. Der Zuschauer steht nicht mehr außerhalb einer in sich geschlossenen Welt der Kunst, die im Bild oder auf der Bühne umrahmt ist. (...)

Die Kamera nimmt mein Auge mit. Mitten ins Bild hinein. Ich sehe die Dinge aus dem Raum des Films. Ich bin umzingelt von den Gestalten des Films und verwickelt in seine Handlung, die ich von allen Seiten sehe.

(...) Mein Blick und mit ihm mein Bewußtsein identifiziert sich mit den Personen des Films. Ich sehe das, was sie von ihrem Standort aus sehen. Ich selber habe keinen. Ich gehe in der Menge mit, ich fliege, ich tauche, ich reite mit. (...)

Etwas Ähnliches wie diese Identifizierung, mit der heute jeder Durchschnittsfilm arbeitet, ist noch nie in irgendeiner Kunst vorgekommen.“³⁵²

Ein weitere stilistische Formung des ‘Mittendrin-Seins’ liegt in der Bewegtheit der Bilder. Kamerafahrten und Schwenks unterstützen diese Wirkung. Die typischen Forderungen nach langsamen Bewegungen, Verzicht auf Kamerafahrten und einer einheitlichen Normalsicht laufen einem Identifikationsaufbau entgegen. Damit beraubt sich der didaktische Film einer einmaligen Chance, die er zur Ausbildung und Unterstützung einer integrativen Motivation³⁵³ nutzen sollte.

³⁵⁰ Zur affektiven Stimulierung vgl. im 1. Kapitel ‘Emotionale Konditionierung’.

³⁵¹ Vgl. im 2. Kapitel ‘Traditionelle Gestaltungsvorschläge für den sprachdidaktischen Film’.

³⁵² Balázs (1984), Bd. 2, S. 56f.

³⁵³ Vgl. im 1. Kapitel ‘Erfolgslebnisse im Anfängerunterricht’.

Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Fotografie des Gesichts. Balázs stellt fest: „Die nahe Kamera zielt auf die unbeherrschten kleinen Flächen des Gesichts und kann das Unterbewußte photographieren.“³⁵⁴ Koch interpretiert diese Aussage in Entsprechung zu Kracauers These von der ‘Errettung der physischen Wirklichkeit’ als „Vorstellung von der Fähigkeit der Kamera, aus dem Strom des Optisch-Unbewußten etwas im Filmbild aufzubewahren und damit als Bild ontologisch zu retten, was in der Wirklichkeit vergänglich ist.“³⁵⁵

Neben dem Dokumentationscharakter solcher Einstellungen ist die *Dominanz des Gesichts* im Sprachlehrfilm insofern wichtig, als sie die Aufmerksamkeit auf das einzigartige Individuum lenkt.

Der Film ermöglicht eine Blick-Intensität, die Menschen aufgrund kultureller Konventionen häufig lediglich in intimen Situationen vorbehalten ist. Die Exklusivität der intimen Situation verlangt im wirklichen Leben eine strikte Selektion. Das begrenzt die Anzahl der Erblickten, die Varianz des Geschauten extrem. Selten überschreitet der intensive, intime Blick soziale bzw. kulturelle Schranken. Sprachlernenden im Ausland (und meist auch im Land der Zielsprache) entzieht sich dieser Blick, obwohl sich gerade in ihm Empathie begründen kann.

Die Möglichkeit, Gesichter, die ganz unterschiedliche Geschichten erzählen, zu erschauen, die Möglichkeit des privilegierten Blicks, wie Seeßlen ihn nannte,³⁵⁶ eröffnet die Chance, einen sozialen Dialog zu begründen.³⁵⁷

Der britische Kunstkritiker John Berger beschreibt die Wirkung des ‘intimen Anschauens’ anhand eines Plakats zu einer Gricault-Ausstellung im Grand Palais in Paris. Das Plakat zeigt unter dem Titel „Monomanie: der Dieb“ das Porträt eines Insassen der Pflegeanstalt La Salpêtrière im Zentrum von Paris. Berger bezeichnet das Porträt als

„Anerkenntnis der Existenz des Leidenden, und zwar nicht nur in einer Sammlung oder als Exemplar aus der gesellschaftlichen Kategorie, die das Etikett „unglückselig“ trägt, sondern als ein Mensch, der genauso ist wie wir und der eines Tages von den besonderen Malen des Elends gezeichnet wurde. Aus diesem Grund ist es genug, doch ebenso auch unerlässlich, ihn auf bestimmte Weise anblicken zu können.“³⁵⁸

„Das Bild zwickt. Ihm wohnt ein Mitgefühl inne, das Gleichgültigkeit widerlegt und jeder allzu billigen Hoffnung unversöhnlich gegenübersteht.“³⁵⁹

„Das Plakat blickt auf die Straßen von Paris herab, wie es vielleicht ein Geist täte. Nicht der Geist des Mannes mit dem zerzausten Haar noch der Gricaults. Sondern der Geist einer besonderen Art der Zuwendung, die zwei Jahrhunderte lang an den Rand gedrängt worden ist, doch jetzt mit jedem Tag weniger obsolet wird.“³⁶⁰

³⁵⁴ Balázs (1984), Bd.2., S. 60.

³⁵⁵ Koch (1986), S. 79.

³⁵⁶ Vgl. im 1. Kapitel ‘Zur Bildvermittlung. Auswege aus dem Dilemma zwischen Ideologie und Indifferenz’.

³⁵⁷ Vor allem die Antworten auf die offenen Fragen der schriftlichen Befragung, aber auch die Ergebnisse der Gruppendiskussionen und der Expert/inneninterviews bestätigen diese These.

³⁵⁸ Berger (1992), S. 47.

³⁵⁹ Ebd., S. 51.

³⁶⁰ Ebd., S. 52.

Die Nah- oder Großaufnahme von Menschengesichtern kann im Unterricht um so aufschlußreicher wirken, als sich daran Übungen zur Personenbeschreibung schon von der ersten Lektion an anschließen lassen. Durch sprachliche Aufgabenstellungen, die sich mit der Deutung von Gesichtern beschäftigen, wird die Zeit des Betrachtens verlängert, einer möglichen Zuwendung Raum gegeben.³⁶¹

Erfolgreich praktizierte das ein Lehrer mit dem Modellfilm in unterschiedlichen Gruppen. Innerhalb der Zusammenfassung der Expert/inneninterviews wird die Erfahrung im Abschnitt über Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung referiert. Auch im folgenden Abschnitt über Schauspieler findet sich ein Unterrichtsbeispiel aus Brasilien, das diese Ansicht belegt.

An den Filmgegenstand, den darstellenden und dargestellten Menschen, stellen sich damit besondere Anforderungen.

2.3.4.4 Die Schauspieler

Erfahrungsgemäß ist davon auszugehen, daß didaktische Filme mit einem geringeren Budget ausgestattet sind als Fernseh- oder gar Kinofilme.³⁶² Aus diesem Grunde reduzieren sich die Auswahlmöglichkeiten unter professionellen Schauspielern enorm. Die sichtbaren Folgen für den didaktischen Film liegen häufig in einer sparsamen Ausstattung mit Filmpersonal, im Verzicht auf Charakterdarsteller und, damit einhergehend, in der Austauschbarkeit der Darsteller. Dadurch verlieren Spielfilme an Glaubwürdigkeit und Signifikanz.

Beides wird, um nicht in die Verlegenheit eines schlechten Kompromisses zu geraten, häufig gar nicht angestrebt. Ein Beispiel dafür ist *Follow me* (1981).

In der rezeptionsanalytischen Studie zum im Rahmen dieser Arbeit entwickelten Modellfilm begründete eine Dozentin im Ausland in einem Experteninterview ihre Weigerung, herkömmliche Sprachlehrfilme im Unterricht einzusetzen: „*Die sind ja alle wie Mannequins. Die bewegen sich hölzern und sind nur dazu da, um bestimmte Worte auszusprechen.*“

Die Sparsamkeit als Rahmenbedingung kehrt sich jedoch von der Not in die Tugend, wenn man auf Laiendarsteller zurückgreift.

Kracauer stellt m. E. zu Recht fest, die Filme, in denen Laienspieler eingesetzt werden, hätten ausnahmslos etwas Dokumentarisches an sich. Er verweist unter anderem auf die De-Sica-Filme *Ladri di biciclette* (1948) und *Umberto D.* (1951) und auf Buñuels *Los Olivasos* (1950).³⁶³ Die Beispiele lassen sich in die Gegenwart fortschreiben. Ich denke an *Padre Padrone* (1976/77) der Taviani-Brüder, an Gianni Amelios *Ladro di bambini* (1993) oder *Lamerica* (1995), an den brasilianischen Straßenjungen-Film *Pixote* (1980) von Hector Babenco, an Rosa von Praunheims *Unsere Leichen leben noch* (1981) oder Gordian Mauggs *Der olympische Sommer* (1994): Filme, die Hauptrollen mit Laien besetzen. Kracauer beschreibt die dokumentarische Wirkung derartiger Filme folgendermaßen:

³⁶¹ Ein Beispiel für den Zusammenhang von Meinungsänderung und Aufmerksamkeitsfokussierung auf eine Großeinstellung eines Gesichts lieferte das Erlebnis des kleinen Jungen mit dem Fernglas, S. 55.

³⁶² Die didaktische Serie *Korkmazlar* (1985), für die angesehene türkische Schauspieler gewonnen werden konnten, ist eine Ausnahme.

³⁶³ Kracauer (1960), S. 142.

„Der Nachdruck liegt bei allen (diesen Filmen, Anm. d. Vf.) auf der Welt um uns her; ihre Hauptpersonen sind weniger besondere Individuen als Typen, die ganze Bevölkerungsgruppen repräsentieren. Diese Filme dienen dazu, allgemeine soziale Zustände zu dramatisieren. Die Vorliebe für Laienspieler auf der Leinwand und die Tendenz zum Dokumentarischen scheinen sich gegenseitig zu bedingen.

Der Grund ist dieser: sobald man sich die Aufgabe setzt, weite Gebiete der gegebenen Realität, seien es soziale oder andere, abzubilden, ist man auf Typisierung angewiesen; man braucht Leute, die Teil dieser Realität sind und als typisch für sie angesehen werden dürfen. (...) Es ist kein Zufall, daß Filmregisseure, denen es um die Wiedergabe größerer Ausschnitte wirklichen Lebens geht, dazu neigen, den Berufsschauspieler der 'Fälschung' zu bezichtigen.“³⁶⁴

Diesen Zusammenhang zwischen Glaubwürdigkeit und Typisierung machte eine Expertin der empirischen Rezeptionsanalyse besonders deutlich. Gefragt nach den wichtigsten Qualitäten des Modellfilms antwortete sie: *„Daß er ziemlich glaubwürdig ist. Daß die Situationen mögliche Situationen sind. Auch die Typisierung, daß jeder einen Typ darstellt, was in anderen Sprachlehrfilmen überhaupt nicht der Fall ist.“*

Ich möchte Kracauers Analyse lediglich in einem Punkt nuancieren. Ich stimme mitnichten darin überein, daß das Typische im Einsatz mit Laiendarstellern das Individuelle überlagert.³⁶⁵

Ganz im Gegenteil wird mit dem Laiendarsteller eine Individualisierung der Rolle durch das sie repräsentierende Subjekt erreicht. Das Typische scheint durch das Individuelle hindurch.³⁶⁶ Die filmische Fiktion schließt eine ganze, individuelle Biographie mit ein, die im Aussehen des Schauspielers sichtbar wird. „Laienschauspieler“, erläutert Kracauer weiter unten, „werden ihres authentischen Aussehens und Benehmens wegen gewählt.“ Die 'Authentizität' der äußeren Erscheinung verbürgt ein individuelles Lebensschicksal, bewirkt die Summe der Erfahrungen eines Subjekts. Eine derartige Ansicht geht m.E. mit den Vertreterinnen der *écriture féminine* davon aus, daß sich Erfahrungen dem Körper 'einschreiben'. Sie hinterlassen Spuren, Zeichen, die in ihrer Differenziertheit und Komplexität gewiß nicht objektivierbar sind, da sie sich an Subjekten manifestieren und identische Wiederholungen so selten sind wie zwei gleiche Fingerabdrücke. Und doch prägt sich im Äußeren eines Menschen aufs Unmittelbarste der individuelle Einfluß der biologischen Gensubstanz gleichzeitig mit den Spuren seiner subjektiven gesellschaftlichen Erfahrungen aus. Das Typische und das Einzigartige machen das Individuum erst aus. Der Laiendarsteller ist authentisch. Er ist die Dokumentation seiner selbst, solange er nicht angehalten ist, sich im Film zu verleugnen. Damit blieben seine Potentiale für den Sprachlehrfilm ungenutzt. Die Wirklichkeit, die seine Person dokumentiert, sollte dramaturgisch in den Film eingebunden werden. Um den Regisseur Ermanno Olmi, der mit Laien arbeitet, zu zitieren:

³⁶⁴ Ebd.

³⁶⁵ In einer modernen soziologischen Terminologie entspricht die Ansicht, daß der individuelle 'Fall' seine spezifische Wirklichkeit im Kontext allgemeiner Bedingungen konstruiert und damit soziale Zusammenhänge repräsentiert, dem Ansatz der fallrekonstruktiven Methode in der qualitativen Sozialforschung. Vgl. Hildebrand (1991), S. 257.

³⁶⁶ Der in der Praxis häufig anzutreffende Vorwurf, die Darstellung von Individuellem, das gleichzeitig Typisches zu erkennen gäbe, wirke stereotypisierend, widerspricht soziologischen und sozialpsychologischen Erkenntnissen.

„Vielleicht gibt es einen außergewöhnlichen Schauspieler, aber ich habe immer das Gefühl, sie sind ein bißchen wie Kulissen im Hinblick auf die große atmende Authentizität der wahren Persönlichkeit, die nicht, wie es bei Schauspielern vor einiger Zeit der Fall war, wegen ihres Gesichts oder wegen ihrer Schönheit gewählt wurde oder weil sie einen bestimmten Typ verkörpert. In einem Film über Bauern habe ich die Schauspieler beispielsweise aus der Welt der Bauern gewählt.

Ich nehme keine Feige, um eine Birne daraus zu machen. Diese Menschen, diese Persönlichkeiten geben dem Film ein Gewicht, sie konstituieren tatsächlich eine Wahrheit, die von den Situationen, in denen die Figuren sich befinden, hervorgehoben wird.“³⁶⁷

Diese Form von authentischem Zeugnis aus dem Land der Zielsprache vermag lediglich der mit sich selbst darstellenden Laien gedrehte Film in den Anfängerunterricht integrieren. Natürlich verkörpert Ähnliches die muttersprachliche Lehrperson. Doch die meisten Lehrenden sind keine Muttersprachler. Außerdem besteht die Gefahr, daß die muttersprachliche Lehrperson als einzige Repräsentationsfigur des Ziellandes in der mentalen Repräsentation der Lernenden eine derart starke und einseitige assoziative Bindung zu ihrem Herkunftsland erhält, daß eine Erweiterung der Assoziationen geboten ist.

Der dokumentarische Aspekt im Filmen mit Laien löst das Dilemma zwischen dem sprachlich nicht einzulösenden Wunsch nach authentischen Zeugnissen im Fremdsprachenunterricht und den Zugeständnissen an Lernpsychologie und Curriculum. Werner Beile hatte vorgeschlagen, auf den Authentizitätswunsch im Anfängerunterricht ganz zu verzichten und sich mit der ‘Akzeptabilität’ von Texten als Qualitätskriterium zu begnügen, da eine lebendige, gesprochene Sprache Anfänger überfordere. Eine Imitation von Authentizität, darauf verweist er nachdrücklich, schaffe keine Authentizität.³⁶⁸ Mit dem zu Beginn dieses Kapitels eingeführten differenzierten Authentizitätsbegriff erweisen sich Authentizitätskriterien durchaus als filmisch einlösbar.

Solange man auf dem Terrain gesprochener oder geschriebener Texte verweilt, stimme ich Beile zu. Der visuelle Code im Film und der Einsatz „wirklicher Menschen“³⁶⁹ können Authentisches konservieren und damit einsatzfähig für den Fremdsprachenunterricht machen, auch wenn es sich um nach didaktischen Kriterien produzierte, fiktive Spielsituationen handelt.

Einen wichtigen Beleg für die Bedeutung, die ‘wirkliche Menschen’ im Spielfilm haben können, lieferte eine von der Forscherin beobachtete Unterrichtssituation mit Lernenden der Grundstufe II in Rio de Janeiro. Zum Themenkomplex Arbeitslosigkeit wurde dort die Wartesequenz auf dem Arbeitsamt der ersten Folge des Modellfilms *Hauptstraße 117* eingespielt. Die Lehrerin hatte die Aufgabe gestellt, die dort wartenden Männer genau zu betrachten, ihre (mögliche) Biographie zu (re)konstruieren und zu begründen bzw. einen Grund zu erfinden, warum sie arbeitslos geworden sind. Die Filmfiguren

³⁶⁷ Olmi (1989), S. 147.

³⁶⁸ Vgl. Beile, (1986), S. 145ff.

³⁶⁹ Der provozierende Kommentar von Henry Jaglom (1989) verweist auf das Problem, daß bei Schauspielern häufig das Typische im Individuellen nicht mehr über die sehr exklusive berufliche Sozialisation hinausgeht: „Als erstes muß man Schauspieler suchen, die auch wirkliche Menschen sind. Eine Menge Schauspieler und Schauspielerinnen sind das, und eine Menge sind es nicht.“ S. 151.

dienten als Stimulus eines Prozesses kreativen Sprechens oder Schreibens. Eine Lernerin beschrieb drei Personen vollkommen wahrheitsgemäß (danach erhielt ein anderer das Wort), ohne ein weiteres Indiz zu haben als das gefilmte Bild.

Ein Beispiel: „*Der ist 25 Jahre alt. Er ist nicht verheiratet. Er hat auch keine Kinder, aber mindestens eine Freundin. Er hat ein Drogenproblem. Deshalb ist er auch arbeitslos. Er hat körperlich gearbeitet. Sein Hobby ist die Musik. Er ist ein guter Musiker - und zwar ein Schlagzeuger.*“

2.3.4.4.1 Die Auswahl der Schauspieler

Nach welchen Kriterien sollten Laiendarsteller ausgewählt werden? Gewiß kann man diese Frage nicht mit einem Normenkatalog beantworten. Allerdings sollten einige Probleme bedacht werden.

Typenvielfalt

Da der didaktische Film zwangsläufig Fremdbilder prägt, sollte er sich um Typenvielfalt bemühen. Die Laiendarsteller sollten unterschiedlichen sozialen Schichten und verschiedenen Altersstufen angehören.

Im Falle der Bundesrepublik Deutschland liegen relativ komplexe Statistiken über soziale Differenzierungen vor.³⁷⁰ Derartige Daten sollten eine Orientierung darüber liefern, welche Biographie typisch ist, welche nicht. Die Lebensläufe signifikanter Randgruppen sind dabei ebenfalls als typisch zu betrachten.

Es geht jedoch nicht um die Ausnahmebiographie, was biographische Besonderheiten, die jeder Lebenslauf enthält, nicht ausschließt.

Es stößt natürlich auf gesellschaftlich bedingte Grenzen, die Varianz und repräsentative Ausgewogenheit der Typen mit Laiendarstellern herzustellen. Denn den zahlreichen Mitgliedern sozial stark belasteter Gruppen fehlt es in der Regel schlicht an zeitlicher Disponibilität. Um deren 'Stimme' hörbar zu machen, muß eventuell vom Authentizitätsprinzip abgewichen und auf Stellvertreter zurückgegriffen werden. Nicht vertretbar wäre, auf die Repräsentanz dieser großen Gruppe zu verzichten.

Optische Auffälligkeiten

Physische Besonderheiten und optische Auffälligkeiten sollten eine dramaturgische Funktion besitzen, wenn sie vorhanden sind. „Le trait de caractère est la cause de l'action.“, konstatiert Todorov.³⁷¹

Und die äußere Erscheinung bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den Charakter, so wie der Charakter umgekehrt die äußere Erscheinung prägt.

In *der Modellserie* wurde beispielsweise ein auffälliges Gebiß in Szene gesetzt. Die kleine Jenny - sie spielt die fünfjährige Tochter einer deutsch-tschechischen Übersiedlerfamilie - wird lachend frontal in einer Großaufnahme gezeigt. Ihr Gebiß besteht aus

³⁷⁰ Vgl. die Publikationen des Statistischen Bundesamtes, vor allem den „Datenreport“. Seit 1992 liegt auch das umfangreiche alltagssoziologische Werk von Gerhard Schulze: „Die Erlebnisgesellschaft“ vor, das auf einer repräsentativen Datenbasis das soziale Tableau der BRD beschreibt.

³⁷¹ Todorov (1975), S. 421.

abgefaulten, schwarzen Stümpfen. Das deutet im Normalfall auf viel Zucker und wenig Pflege hin. Süßigkeiten sind bekanntlich Trostpflaster für die Seele. Die mangelnde Zahnpflege kann im vorliegenden semiotischen Kontext als ein Zeugnis der Resignation und Kraftlosigkeit der Eltern interpretiert werden. An Jennys Zähnen entblößt sich der desolater psychische Zustand ihrer Mutter und ihres Vaters. Das macht das zahnlose Lachen des abhängigen Kindes für viele Zuschauer rührend. Das Lachen als Zuschauerreaktion auf diese Szene geht nicht auf Kosten des Kindes, sondern es ist ein Lachen zu seinen Gunsten.

Andere physische Auffälligkeiten wurden dagegen kaschiert, wenn sie dramaturgisch funktionslos waren. Eine Darstellerin besaß einen ausgeprägt burschikosen Gang. Es sollten aus dramaturgischen Gründen labyrinthisch große, extrem stilisierte Räume gezeigt werden, in denen sie sich bewegt. Der auffällige Gang dominierte jedoch derart die Einstellungen, daß die intendierte Bildaussage dadurch überlagert wurde. Beim Schnitt wurde deshalb auf diese Einstellungen verzichtet.

Die Arbeit mit Laien

Die Arbeit mit Laien unterscheidet sich von der Arbeit mit professionellen Schauspielern zuweilen vor allem in folgenden Punkten:

1. Laien sind eher gehemmt.
2. Laien können zu Übertreibungen neigen.
3. Laien können aufgrund mangelnder Stimmschulung für einen sprachdidaktischen Film nicht gut genug verständlich sein. (Zu starkes Lokalkolorit, undeutliche Aussprache, Sprachfehler)
4. Laien können, vor allem wenn sie älter sind, Schwierigkeiten mit der Memorierung von Dialogtexten haben.
5. Laien werden häufig mit der Anzahl der Aufnahmen immer schlechter.

Ad 1. und 2.: Hemmungen oder Übertreibungen sind meist eine Folge falscher Selbsteinschätzung. Sie können oft korrigiert werden, wenn der Regisseur das Vertrauen der Darsteller besitzt, und sie sich sicher sein können, nicht bloßgestellt zu werden. Die Videoaufnahme ermöglicht zudem die sofortige Selbstkontrolle, die hilfreich ist, wenn der Regisseur den Darsteller über Funktionen und Wirkungen einer Einstellung aufklärt. Allerdings ist bei der Typenwahl zu berücksichtigen, daß für Hauptrollen keine Darsteller ausgewählt werden, die extrem introvertiert sind.

Ad 3.: Darsteller mit stimmlichen Unzulänglichkeiten sollten stumme Rollen erhalten oder nachsynchronisiert werden. Es sei denn, es handelt sich um eine Sprachbehinderung, die als solche thematisiert wird.

Ad 4.: Die Konzentration auf die Aktion vor laufender Kamera führt häufig gerade bei älteren Darstellern dazu, daß der Text vergessen wird.

Hilfreich ist es, wenn der Text der natürlichen Diktion des Darstellers entspricht. Da der Sprachlehrfilm jedoch sehr präzise gewisse didaktische Kriterien zu erfüllen hat, ist Textimprovisation in der Regel nicht möglich.

Die Lösung des Problems liegt im Schnitt und in den Einstellungen.

Bei einem Dialog, der im Schnitt/Gegenschnitt-Verfahren montiert ist, kann in diesem Fall nicht im praktischen Insert-Schnitt vorgegangen werden, sondern es müssen immer

wieder neue Aufnahmen gefilmt werden, so daß der Darsteller sich von Satzteil zu Satzteil vorarbeitet, bis der korrekte Text zusammengesetzt werden kann.

Es versteht sich von selbst, daß ein Darsteller mit Textschwierigkeiten nicht gleichzeitig besonders gehemmt sein und mit der Menge der Einstellungswiederholungen an darstellerischer Qualität allzu stark einbüßen sollte.

Ad 5.: Um diese Schwierigkeit zu überwinden, muß die Technik besonders sorgfältig vorbereitet werden, das Team sollte eingespielt sein. Pannen lassen sich allerdings nie ganz ausschließen.

Wichtig ist, daß der Regisseur dem Laien gestalterischen Raum läßt. Wenn klar wird, daß eine bestimmte Leistung mit dem Darsteller nicht zu erzielen ist, muß das Drehbuch geändert werden. Hier liegt wohl der Hauptunterschied zur Arbeit mit Profis.

Während bei jener das Drehbuch dominiert, ist es bei der Arbeit mit Laien der Darsteller, denn er spielt sich selbst, und es ist sein Charakter, der die Handlung bestimmt.

Hilfreich ist daher, das Drehbuch - anders als beim Film mit professionellen Schauspielern - erst dann und möglichst in Kooperation mit den Darstellern zu schreiben, wenn die Besetzung geklärt ist. Es sollte dem Darsteller 'auf den Leib geschrieben' sein. Das setzt eine relativ genaue Kenntnis der Person oder ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen voraus, wenn man die Betroffenen nicht in die Arbeit einbeziehen will.

Für den Regisseur ist die Beobachtung Fred Zinnemanns nicht unwichtig, „daß Menschen, die ein starkes emotionelles Erlebnis hatten, besonders geeignet sind, sich selbst wieder zu spielen.“³⁷²

Zinnemann machte diese Feststellung anlässlich der Dreharbeiten zu seinem Film *The men*, der von gelähmten Kriegsinvaliden handelt.

Um den Erfahrungsschatz der Laien nutzen zu können muß der Regisseur seinen Darstellern Stimuli bieten, die die gewünschten Erinnerungen aktivieren. Oder er muß spontane Reaktionen provozieren.

Mit Laien können zufällige Aufnahmen von starker Ausdruckskraft entstehen. In der Regel sind diese Momente einmalig, weil sie unbewußt und spontan entstehen. Die Kameraarbeit sollte deshalb flexibler gehandhabt werden als beim Zelluloidfilm. Auch die Montagepläne dürfen trotz des extrem engen zeitlichen Rahmens der didaktischen Filmeinheiten nicht so rigide sein, daß unvorhergesehene Bilder nicht eingefügt werden können. Während der Dreharbeiten muß daher eine besondere Konzentration auf die Anschlußfähigkeit von Bildern gelenkt werden. Gelingt eine schöne, improvisierte Einstellung, so müssen Kamera und Regie sofort darauf reagieren, indem eine mögliche AnschlußEinstellung gedreht wird.

Milos Forman beschreibt seine auch nach meiner Erfahrung funktionierende Strategie, diese Momente einzufangen:

„Anstatt mit mittelmäßigen oder schlechten Schauspielern zu arbeiten, habe ich mir (...) Laien gesucht. Mit ihnen kann man nicht soviel proben. Man probt ein wenig, und dann muß man anfangen zu drehen, selbst wenn man es als Probe betrachtet. Auf diese Weise hatte ich plötzlich aufregende Momente auf der Leinwand, von denen ich nicht wußte, ob ich sie haben wollte. (...)

³⁷² Kracauer (1964), S. 144. Kracauer beruft sich auf einen Artikel Zinnemanns in der New York Times vom 8.1.1950.

Man sagt dem Schauspieler: „Du stehst jetzt hier. Du tust das. Du gehst dorthin. Du sagst das, und dann tust Du das. Aber ‘das’ ist nicht wirklich wichtig. Wenn du soweit bist, dann sagst du das und tust das - und ‘das’ ist wichtig. Du weißt, ich werde es nicht benutzen. Es wird im Film nicht zu sehen sein.“ Dadurch konzentriert ein Schauspieler sich stark auf etwas, das ich eigentlich nicht benutzen will, und schafft mühelos Dinge, von denen ich weiß, daß es darauf ankommt. Für mich ist die Glaubwürdigkeit menschlichen Verhaltens auf der Bühne wichtig.“³⁷³

Das Problem mangelnder Glaubwürdigkeit stellt sich kaum, wenn Laiendarsteller sich selbst spielen. Selbst wenn eine Szene geprobt wirken sollte, legt sie Zeugnis ab von der Authentizität des sich selbst nachspielenden Darstellers. In diesem Fall haben wir es mit einer Form von *mise en abyme*³⁷⁴, von Selbstreferentialität, zu tun. Als Verfremdungstechnik macht sie deutlich, daß es sich um eine Inszenierung handelt, was der Glaubwürdigkeit zugute kommt. Hinter dieser Inszenierung steht jedoch nicht - wie bei vielen Spielfilmen - eine reine Ideenwelt. Ganz im Gegenteil wird auf die Realität der Figuren als authentische Teile der Wirklichkeit verwiesen. Dadurch steigert sich der Eindruck von Wahrhaftigkeit.

2.3.4.5 Drehbuch und Regie

Flexibilität versus Rigidität

Bei allen Determinationen, die die didaktischen Rahmenbedingungen dem Sprachlehrfilm auferlegen, sollte - wie bereits angesprochen - das Authentizitätsprinzip auch bei der Gestaltung bzw. Handhabung des Drehbuchs berücksichtigt werden.

Aufgrund der Folgenkürze muß der dramaturgische Aufbau zwar genau entwickelt sein, Einstellungen müssen nach Art und Länge präzise geplant werden. Raum für Improvisiertes, zufällig Gefundenes sollte trotzdem bestehen bleiben. Die Bildorientierung des Sprachlehrfilms für Anfänger ermöglicht diese Flexibilität. Die elliptische Dramaturgie der Mehrsträngigkeit läßt spontane Streichungen und Einfügungen in einem gewissen Rahmen zu. Die Nebenerzählstränge sind weitgehend davon entlastet, eine Handlung voranzutreiben. Sie eröffnen kleine Spielräume für einen dokumentarischen Blick und ein dokumentarisches Verfahren.

Dazu zwei Beispiele aus *der Modellserie*:

In der sechsten Folge sucht Robert, der Protagonist, eine Kneipe. Drehort ist die Margarethenhöhe, eine Kruppsche Arbeitersiedlung in Essen aus der Jahrhundertwende, heute ein geschlossenes denkmalgeschütztes Ensemble. Zufällig fegte ein alter Mann während der Dreharbeiten die Straße. Er war die einzig sichtbare Person weit und breit. Sein Alter und seine Einsamkeit, verbunden mit seiner anachronistisch anmutenden

³⁷³ Forman (1989), S. 149.

³⁷⁴ Der Begriff stammt aus dem Kreis um die französische Zeitschrift *Tel Quel*, die mit ihrer Romantheorie in die Praxis des Nouveau Nouveau Roman in den siebziger Jahren entscheidend mitgeprägt hat. Er bezeichnet die Infraierungstechnik aus der Heraldik, die das Wappen als Wappenmotiv darstellt. Die sogenannte *textuelle mise en abyme* (Ricardou, 1980, S. 146ff) thematisiert die Genese der Fiktion und erzielt dadurch eine defiktionalisierende, verfremdende Wirkung, ohne sich jedoch wie etwa Brecht einer auktorialen Erzählhaltung zu bedienen. Das Sichtbarmachen des Films im Film ist eine Möglichkeit dieser Verfremdungstechnik.

Handlungsweise, verweisen auf den Inselcharakter, den Anachronismus des Drehortes. Die Autonomie und Fürsorglichkeit des Alten, der - als Privatperson erkenntlich - an Tugenden festhält, die keine Konjunktur mehr haben, steht in einem eigentümlichen Kontrast zur Begegnung der zwei Männer auf der Straße. Sie ignorieren einander. Dem modernen Anonymitätsprinzip ist das Prinzip der einschränkenden, aber auch fürsorgenden sozialen Kontrolle gewichen. Soziale Konsequenzen werden sichtbar.

Bei den Aufnahmen zur siebten Folge ergab es sich, daß ein unabgeschlossenes Fahrrad zufällig an eine Hauswand gelehnt war. Diese Tatsache enthält viele Informationen über die soziale Wirklichkeit in deutschen Kleinstädten (soziale Kontrolle, Wohlstand, Kriminalitätsvorkommen, Vertrauen etc.). Daher wurde das Fahrrad, so wie es zufällig an der Wand lehnte, spontan in eine Sequenz integriert, die den eigentlichen Zweck hatte, die Protagonistin zu charakterisieren. Ebenso zufällig erzielte dieses Fahrrad einen stilisierenden Effekt durch die spätere Montage. Während die sozial angepaßten und wirtschaftlich erfolgreichen jüngeren Protagonisten auf den Rädern *fahren*, sie also im eigenen Interesse funktionalisieren, wirft die nur angepaßt scheinende Brigitte das Rad um und verletzt sich daran. Die kontrastierende Wirkung wird verstärkt.

Die Durchlässigkeit für zufällig Vorgefundenes kann die Qualität des Sprachlehrfilms erhöhen.³⁷⁵ Die Abkehr vom Nur-Absichtsvollen achtet die rezeptiven Kompetenzen des Publikums.

2.3.5 Ton und Nachsynchronisation

Der Erfolg eines Sprachlehrfilms hängt in besonderer Weise von der Tonqualität ab. Ein künstlicher Studioton bietet zwar eine optimale Verständlichkeit, läuft jedoch dem Eindruck von Authentizität erheblich zuwider.

Der an Originalschauplätzen 'geangelte' Originalton ist jedoch nicht immer akzeptabel. Bei Außenaufnahmen beeinflussen Witterungsverhältnisse (z.B. starker Wind) die Akustik außerordentlich stark. Bei Innenaufnahmen lassen sich bei weiteren Einstellungen (vornehmlich von der Halbnahen bis zur Weiten), in denen sich die Protagonisten sprechend bewegen, die Tonaufnahmen oft nicht zufriedenstellend realisieren. Die Dynamik des Tons variiert für Sprachlernende in der Regel zu stark.

Sprachlernende sind normalerweise darauf angewiesen, daß die Tonqualität eine wirklichkeitsverfremdende Modifikation erfährt. Die Dynamik des Sprechenden soll sich je nach dem gewünschten Ausdruck naturgemäß verändern. Damit sieht sich der Lerner auch in Wirklichkeit konfrontiert. Der Anfänger ist in der Realität zunächst (häufig sogar bis zu einem hohen aktiven Sprachvermögen) jedoch aus solchen Sprachkontakten ausgeschlossen, die sich durch Beiläufigkeit auszeichnen und in denen sich der Sprechende vom Hörenden abwendet. Die akustische Orientierung in der Fremdsprache ist nicht so trainiert, daß der Hörende das Schallwellengemisch, daß Sprache und atmosphärische Geräusche zusammen bilden, zu entwirren vermag (akustisches Interferenzproblem). Das Verhältnis von Sprache und Nebengeräuschen muß deshalb ein anderes sein als in Filmen für Muttersprachler. Sprachlernende sind auf die Qualität der akustischen Interferenzen einer 'Face-to-face-' Situation angewiesen, in der die Dominanz der Sprache über die Nebengeräusche gewährleistet ist.

³⁷⁵ Die Durchlässigkeit, das „Einströmen der Straßenwelt“ (Kracauer, 1985, S.334) in den lückenhaften Episodenfilm, ist für Kracauer ein wichtiges Kriterium für filmische Qualität. Für den Sprachlehrfilm erhält sie eine besondere Bedeutung.

Eine besondere akustische Qualität verlangen ältere Lernende. Mit zunehmendem Alter nimmt die Trennfähigkeit des Gehörs ab. Während in zwischenmenschlichen Gesprächssituationen dieses Defizit durch eine Positionsänderung des Hörenden kompensiert werden kann, muß bei der medialen akustischen Wiedergabe die Tonregie diesen Ausgleich leisten.

Das bedeutet jedoch nicht ein Ausschalten oder eine qualitative Reduktion der Nebengeräusche während des Sprechens. Es muß lediglich gewährleistet sein, daß das Mikrofon eine entsprechende Ausrichtung und Nähe zum Sprechenden hat. Eine verfremdende Wirkung der Akustik ist beim Sprachlehrfilm nicht ganz auszuschließen, wenn nicht die Dominanz der Bildästhetik - und damit möglicherweise ein ästhetischer Anspruch überhaupt - aufgegeben werden soll. Da das einkanalige (monaurale) Tonsystem bei Film und Fernsehen das akustische Abbild der Wirklichkeit durch Aufnahme- und Wiedergabeverfahren ohnehin stark verfremdet, ohne jedoch die Filmwirkung zu zerstören, scheint mir das Zugeständnis an die Bedürfnisse der Lernenden akzeptabel zu sein.³⁷⁶

Auf der Grundlage der Gestaltungsempfehlungen wurde die didaktische Modellserie *Hauptstraße 117* erstellt, durch die eine empirische Überprüfung der vermuteten Wirkungen zu einem großen Teil ermöglicht wurde. Die Gültigkeit der Gestaltungsempfehlungen konnte so überprüft werden.

Das folgende Kapitel beschreibt die empirischen Untersuchungen.

³⁷⁶ Vgl. Appeldorn (1988), S. 51ff. An den Stellen also, an denen Nebengeräusche zu stark dominieren, muß im Studio nachsynchronisiert werden.

Die Nachsynchronisation verteuert eine Produktion erheblich. Bei der Arbeit mit Laien stellt sich möglicherweise häufiger als bei Profis das Problem, daß Lippensynchronität manchmal nur in mühevoller Stückwerkarbeit erreicht werden kann, die Nachsynchronisation also mehr Zeit in Anspruch nimmt, als mit professionellen Sprechern.

Ein weiteres Problem liegt des öfteren in erheblichen Schwankungen der Stimmfärbung bei ungeschulten Sprechern, die das Einfügen einzelner, manchmal zu nachlässig artikulierter Satzteile oder die Korrektur von Fehlern unmöglich machen.

Folgendes präventives Vorgehen kann empfohlen werden: Am Drehort sollten entweder in der Probe- phase oder nach der erfolgreichen Aufnahme einer Einstellung Tonaufnahmen aufgezeichnet werden. Während dieser Aufnahmen müssen sich die Schauspieler nicht voll auf das Handlungsgeschehen konzentrieren. Viele Faktoren, die zur Unterbrechung einer Aufnahme führen können (Mikro im Bild, leere Akkus, Lichtprobleme, Textschwierigkeiten, Nebengeräusche etc.), werden ausgeschaltet.

Die Schauspieler haben Gelegenheit, ihre Aufmerksamkeit auf den Text zu lenken. Die Tonmacher können ohne Rücksicht auf die Kamera eine optimale Nähe zwischen Mikrofon und Schauspieler herstellen. Erfahrungsgemäß variiert die einmal gefundene und für gut befundene Dynamik und Intonation eines geproben Dialoges unmittelbar nach einem Take kaum. (Bei einem späteren Studiotermin indes können die Abweichungen enorm sein.) Das aufgenommene Material läßt sich häufig für unproblematische Nachsynchronisationen benutzen. Die Lippensynchronität ist zumindest innerhalb von Sätzen erstaunlich akzeptabel. Pausen unterschiedlicher Länge zwischen einzelnen Repliken können beim Schnitt recht leicht korrigiert werden.

Die Schwierigkeit, in aufwendiger Präzisionsarbeit das Verhältnis von 'Raum-Atmo' (die akustische Qualität eines Raumes) und Stimmen richtig auszupegeln, entfällt.

3 Kapitel: Erprobung in der Praxis

3.1 Übersicht über die empirischen Arbeitsschritte

A. Vortests

1. Befragung Italienisch-Lernender auf der Basis von Präsentationen vorhandenen Videomaterials:

Wo liegen Präferenzen? Was interessiert?

- Fragebogen
- Präferenzkontrolle

2. Vergleichende Unterrichtsversuche mit der *Lindenstraße* und einem didaktischen Video

- Teilnehmende Beobachtung
- Offene Befragung
- Präferenzkontrolle

B. Modellfilmproduktion

C. Wirkungsanalyse des Modellfilms

1. Unterrichtsversuche in Essen, Frankfurt, Gummersbach, Rothenburg ob der Tauber, Velbert, Mailand, Bologna, Reggio (I), Toulouse, Rio de Janeiro

- Expert/inneninterviews

2. Test mit gemischtem muttersprachlichen Publikum in Wuppertal

- Fragebogen

3. Filmpräsentation für Deutschlehrer/innen in Buenos Aires und Rio de Janeiro

- Fragebogen

4. Unterrichtsversuche in Brasilien, Italien und Deutschland

- Fragebogen
- Teilnehmende Beobachtung
- Audiovisuell unterstützte Beobachtung
- Gruppendiskussionen
- Präferenzkontrolle im Unterrichtsvergleich

3.2 Empirische Untersuchungen

Die vorangegangenen theoretischen Überlegungen und praktischen Gestaltungsvorschläge gingen aus Erfahrungswerten hervor und wurden durch empirische Untersuchungen überprüft.

In einem ersten empirischen Schritt, der den Stellenwert eines Vortests besitzt, wurden Hinweise auf grundlegende Lernerbedürfnisse anhand von Rezeptionsuntersuchungen mit didaktischem und für den deutschsprachigen Unterhaltungsmarkt produzierten Videomaterial gewonnen. Die zweite Forschungsphase, angelegt als explorativ-interpretative Pilotstudie³⁷⁷ zur Untersuchung der Wirkungen des Modellfilms im Unterricht, liefert Datenmaterial, das einige Thesen der theoretischen Argumentation untermauert. Drei Schritte kennzeichnen die empirische Vorgehensweise:

1. Als Vortest wurden Präferenzbefragungen in Unterrichtsversuchen mit marktüblichem Videomaterial durchgeführt. Die Tests in 5 Lerngruppen mit 73 Lernenden dienten der Hypothesenbildung.
2. Eine exemplarische Videoserie wurde produziert, die die theoretisch gewonnenen Kriterien so weit wie möglich berücksichtigt.
3. Eine Wirkungsanalyse des Modellvideos nach Unterrichtsversuchen in 54 Lerngruppen mit 753 Lernenden aus aller Welt und Tests mit 82 Lehrpersonen und angehenden Deutschlehrer/innen sowie 98 native speakers gab Aufschluß darüber, was den deutschlernenden Rezipienten wichtig war und welche theoretischen Schlüsse sich daraus ziehen lassen.

Die empirische Studie zeichnet sich durch einen Methodenverbund von audiovisuell unterstützter teilnehmender Beobachtung, Gruppendiskussionen, Experteninterviews und offenen und standardisierten schriftlichen Befragungen aus. 'Quantitative', nach Mengen vergleichbare Daten liefern lediglich die standardisierten Befragungen.

Messungen, die die Wirkung unterschiedlich konzipierter Filme auf die Langzeitspeicherung quantitativ vergleichbar machen könnten, wurden aus folgenden Gründen nicht vorgenommen:

Nennenswerte Memorierungsprobleme tauchen bei deutschlernenden Erwachsenen im Ausland häufig erst dann auf, wenn umfangreicheres Sprachmaterial behalten werden muß, als es die Modellserie bietet. Deshalb könnten die Einflüsse der Serie auf die Behaltensleistung im Anfangsunterricht nicht zuverlässig ermittelt werden.

Theoretisch wären Messungen der Behaltensleistung auf einem etwas höheren Niveau möglich, indem die Modellserie im Unterricht mit einem erweiterten Textkorpus verknüpft würde. Eine vergleichbare Verknüpfung mit Filmen, die die hier entwickelten Kriterien nicht berücksichtigen, müßte in Kontrollgruppen vorgenommen werden.

Um die Validität der einzelnen Kriterien zu ermitteln, müßten Filme vorliegen, die jeweils einzelne Variablen eliminieren.

³⁷⁷ Zur Begriffsbestimmung 'explorativ-interpretativ' und 'analytisch-nomologisch' vgl. Grotjahn (1993). Grotjahn ordnet dem 'explorativ-interpretative Paradigma' ein qualitatives Interesse, dem 'analytisch-nomologischen Paradigma' ein quantitatives Interesse zu.

Zur Kontrolle wäre auch eine Leistungsmessung in einer Lerngruppe nötig, die ohne audiovisuelle Unterstützung arbeitet.

Die Tests mit einem typischen heterogenen Erwachsenenpublikum (keine Studenten!) unter typischen Rahmenbedingungen müßten zum Nachweis der Allgemeingültigkeit der Ergebnisse in unterschiedlichen kulturellen Regionen stattfinden und die Unterrichtsreihen - es handelt sich bei jedem einzelnen Unterrichtsversuch immerhin um eine Langzeitstudie - müßten organisiert und finanziert werden.

Um kontaminierende Effekte weitestgehend auszuschließen, müßten die einzelnen Versuche bezüglich der Lehrmethoden und der Lehrerpersönlichkeiten vergleichbar sein, und die Lehrenden müßten jeweils gleichermaßen von dem zu testenden Unterrichtsfilm überzeugt sein. Mindestens eine weitere Person müßte die Unterrichtsversuche beobachten, um unkalkulierbare Einflüsse feststellen zu können.

Diese notwendigen Bedingungen für die Validität von Leistungsmessungen, deren unterschiedliche Resultate auf die Filmeinflüsse zurückgeführt werden können, sind nicht allein aus Kostengründen in der Realität nicht herzustellen. Die Schwierigkeit eines analytisch-nomologischen Ansatzes, der die Wirkungsursachen quantitativ erforschen und eindeutig nachweisen will, wurde bei der Kritik am Saarbrückener Projekt deutlich.

Die theoretisch entwickelte These, daß die zu vermittelnden sprachlichen Strukturen besser behalten werden, wenn sie mit einem lebensrelevanten und ästhetisch komponierten bildsemiotischen Kontext verknüpft werden, konnte daher nicht empirisch 'bewiesen' werden. Wir sind deshalb auf indirekte Schlüsse und qualitative Verfahren angewiesen. Deshalb wurde die Filmwirkung in einem explorativ-interpretativen Verfahren überprüft.

Die Datengewinnung verlief als allmählicher Erkenntnisprozeß aus unterschiedlichen Perspektiven mit vielfältigen Methoden, weil ein möglichst holistischer Zugang zum Erkenntnisgegenstand dem komplexen Rezeptionszusammenhang am ehesten gerecht werden kann. Repräsentative Ergebnisse liefern die im folgenden beschriebenen Verfahren nicht. Sie bieten vielmehr unterschiedliche Indizien aus der Praxis, aus denen die theoretischen Abstraktionen abgeleitet und wiederum in Praxis umgesetzt wurden, aus der abermals Erfahrungswissen als Grundlage der erneuten Theoriebildung entstand. Die empirischen Befunde machen Tendenzen sichtbar, sie lassen jedoch keine Gesetzmäßigkeiten formulieren.

In dieser allmählichen Entwicklung einer theoretischen Grundlage des Sprachlehrfilms liegt der Versuch, sich ein möglichst 'objektives' und valides Urteil zu erschließen. Der Objektivitätsbegriff ist relativ zu verstehen. „Es gibt hier keine andere 'Objektivität' als die Bewährung, die eine Vormeinung durch ihre Ausarbeitung findet. Was kennzeichnet die Beliebigkeit sachunangemessener Vormeinungen anders, als daß sie in der Durchführung zunichte werden?“³⁷⁸ Dabei wurde in der polymethodologischen Anlage des empirischen Forschungsaufbaus in besonderem Maße berücksichtigt, daß nicht die a priori bestimmten Kategorien das Design charakterisierten³⁷⁹, sondern offene, kommunikative Methoden nicht antizipierte Ergebnisse zuließen.

³⁷⁸ Gadamer (1990), S. 272.

³⁷⁹ Zur Kritik an auf diese Weise lediglich sich-selbst-bestätigenden Forschungsansätzen vgl. u. a. Allwright /Bailey (1991), Ehlich (1982), Grotjahn (1993).

Diese hermeneutisch-qualitative, polymethodologische Vorgehensweise wurde gewählt, da streng objektive, analytisch-nomologische empirische Verfahren, die das komplexe Unterrichtsgeschehen bewerten möchten, über Standardisierung und Kontrolle die Kriterien der Reliabilität und Reproduzierbarkeit zwar erhöhen, die Qualität und Aussagekraft der erhobenen Daten jedoch in vielen Fällen reduzieren. Zudem können sie lediglich Bestehendes bewerten, kaum jedoch neue Möglichkeiten ausloten.

Daß es mir 1992 möglich war, die Theorie praktisch umzusetzen und so empirisch überprüfen zu können, ist ein Glücksfall, der aufgrund fiskaler Entscheidungen in der BRD schon ein Jahr später nicht mehr realisierbar gewesen wäre.

3.2.1 Zur Methode der Datenerhebung

Die Rezeptionsforschung zum Modellfilm erweist sich im vorliegenden Versuch als besonders problematisch, soll sie doch Aufschluß über einen theoretischen Ansatz geben, den die Forscherin selbst entwickelt und in ein praktisches Beispiel umgesetzt hat. Das Problem der Befangenheit, das sich gleichwohl bei jedem Forschungsprojekt, bei diesem jedoch in besonderem Maße stellt, sollte vor allem durch drei Faktoren relativiert werden:

- die Kombination verschiedener Datenerhebungsmethoden
- die Erhebung von Daten aus unterschiedlichen Perspektiven
- die Kenntlichmachung der interessierten Forscherperspektive

So wurde a priori bewußt der Versuch unterlassen, traditionellen Gütekriterien empirischer Forschung wie Objektivität³⁸⁰ und Reliabilität bzw. den quantitativen Aspekten der Repräsentativität, der Generalisierbarkeit, Standardisierbarkeit und Meßbarkeit nachzueifern.

An die Stelle des Wahrheitsanspruchs einer analytisch-nomologischen Methodologie rücken hier *Glaubwürdigkeit* und *argumentative und interpretative Plausibilität*, an die Stelle der Standardisierbarkeit *Erkennbarkeit* und *Nachvollziehbarkeit*.³⁸¹

Als anwendungsbezogene und die Rezeption angewandter Theorie untersuchende Studie fordert sie die kritische Haltung eines praxisbezogenen Lesens ein. Das Kriterium der *Erkennbarkeit* soll den Bezug der Studie zur Unterrichtsrealität des jeweiligen Nutzers der Daten gewährleisten.³⁸² Die Kriterien der *Offenheit* und *Kommunikation*, die Grotjahn einfordert, wurden „als notwendige Bedingung zur Erreichung einer zufriedenstellenden Validität“³⁸³ beachtet.

Drei grundlegende, von Huschke-Rhein entwickelte Gütekriterien sollten erfüllt werden:

1. Realitätsgehalt (mit: Sozialkontext),
2. Transparenz (Forscher: ‘Saubere’ methodische Arbeit),

³⁸⁰ Der Objektivitätsbegriff analytisch-nomologischer Forschung unterscheidet sich freilich von dem hier angestrebten, hermeneutisch definierten.

³⁸¹ Kaiser (1983), S. 33.

³⁸² Vgl. Brügelmann, (1982), S. 77.

³⁸³ Grotjahn (1993), S. 235.

3. Praxisrelevanz (Bedeutung für Praxis und Praktiker).³⁸⁴

Der empirische Untersuchungsteil ist als eine Ergänzung zu den theoretischen Überlegungen zu betrachten und, wie oben beschrieben, als Teil eines hermeneutischen Zirkels zu lesen.

Folgende Überlegungen wurden beim vorliegenden Forschungsdesign einbezogen:

Brügelmann schlägt vier Aspekte vor, die Studien im Grenzbereich zwischen 'wissenschaftlichen' und 'natürlichen' Erkenntnisprozessen berücksichtigen sollten:

- „(1) Kombination unterschiedlicher Methoden (...)
- (2) Vielfalt konkurrierender Perspektiven (...)
- (3) Darstellung des Situationsbezugs (...)
- (4) Streuung von Fällen (...).“³⁸⁵

Im vorliegenden Fall wurde ein besonderer Wert auf die Methodentriangulierung, die Verwendung verschiedener Methoden, gelegt, um mögliche Fehlerquellen zu neutralisieren.³⁸⁶

Die empirische Vorgehensweise orientierte sich, wenn möglich, an den Lernenden und den Lehrenden als Bezugspunkt der Strukturierung.

„Ganz grob lassen sich drei Bezugspunkte der Strukturierung ausmachen: der Forscher mit seinem Forschungsinteresse, das (die) Subjekt(e), an dem (denen) er dies untersucht, und ihre Sichtweise sowie die Situation, in der er dies untersucht bzw. in die er die Subjekte und ihre Handlungen eingebettet sieht.“³⁸⁷

Um die Gefahr der Voreingenommenheit möglichst zu begrenzen, erhielt die Strukturierung der Vorgehensweise durch die Lernenden als Subjekte wie auch durch das Subjekt und die Situation ein besonderes Gewicht.

Flick meint zur Strukturierung durch das Subjekt:

„Dieses Ziel wird etwa im narrativen Interview (...) über weite Strecken zu realisieren versucht. Dabei gibt der Forscher ein Thema vor und beschränkt sich im Hauptteil des Interviews darauf, das Subjekt über eine Erzählaufforderung zum Sprechen (hier: Erzählen) zu bringen. Die zentrale Aufgabe des Forschers besteht in dieser Phase darin, den Fluß der Erzählung möglichst wenig zu stören oder zu behindern.“³⁸⁸

Die Experteninterviews, die das Kernstück der empirischen Datenerhebung bilden, orientierten sich in ihrer Durchführung an der *Offenheit* narrativer Interviews.

³⁸⁴ Huschke-Rhein (1987), S. 135.

³⁸⁵ Brügelmann (1982), S. 75f.

³⁸⁶ Vgl. Grotjahn (1989), S. 386; (1993), S. 239; Denzin (1978), S. 340.

³⁸⁷ Flick (1991), S. 157.

³⁸⁸ Ebd., S. 157f.

Die Strukturierung durch Situation und Subjekt kann durch Gruppendiskussionen realisiert werden:

„Dies wird durch bestimmte Formen der Gruppendiskussion (...) zu erreichen versucht. Deren spezifisches Potential im Vergleich zu qualitativen Interviews wird einerseits darin gesehen, daß sich die beteiligten Subjekte durch den Diskussionsprozeß und seine Dynamik zu Äußerungen ‘hinreißen’ lassen, die sie einem Forscher gegenüber kontrolliert und auch unterdrückt hätten.“³⁸⁹

Bei der in diesem Fall besonderen Problemsituation des Forscherinteresses erhielten die durch die Forscherin oder eine Lehrperson indirekt eingeleiteten Gruppendiskussionen, die nach abgeschlossener Filmrezeption durchgeführt wurden, als Gegenstand der Beobachtung einen besonderen qualitativen Stellenwert.

3.2.1.1 Warum auf physiologische Meßverfahren der Rezeptionsforschung verzichtet wurde

Die klassische sozialwissenschaftliche Wirkungsforschung, wie sie hier vorliegt, ermittelt vorwiegend bewußte und damit verbal artikulierbare Eindrücke, Einstellungen, Interessen und Erinnerungen und ergänzt sie durch ethologisch gestützte Verhaltensbeobachtungen.³⁹⁰ Aus gutem Grunde fordert die *Wirkungsmikroskopie* eine Vervollständigung dieser Methoden vor allem durch psychophysiologische Erhebungsmethoden. Sie setzt sich zum Ziel, Gehirnprozesse, die im Erleben und Verhalten des Menschen *nicht unmittelbar* sichtbar werden, zu erfassen. So können *unbewußte Reaktionen* angemessener analysiert und besser in Erklärungszusammenhänge der Wirkungsforschung integriert werden.

Mit dem sogenannten ‘Lügendetektor’³⁹¹ und dem Elektroencephalogramm (EEG)³⁹² stehen zwei Meßinstrumente zur Untersuchung sogenannter autonomer bzw. zentralnervöser Reaktionen³⁹³ zur Verfügung.

Der Vorteil dieser Erhebungsinstrumente liegt darin, daß sie eine Aussage über die *Intensität* neuronaler Prozesse liefern können. Ihr Nachteil: Sie lassen keine *qualitativen* Aussagen über Emotionen zu.³⁹⁴ Eine Verbindung physiologischer Befunde über die

³⁸⁹ Ebd., S. 158.

³⁹⁰ Vgl. u. a. Pribram (1992), S. 34; Fröhlich (1992), S. 60f.

³⁹¹ Der Lügendetektor zeichnet kontinuierlich ablesbar den Verlauf der Herzströme auf, die Atemfrequenz, den Blutdruck und die Hautfeuchtigkeit (psychogalvanische Reaktion) bzw. die elektrodermale Aktivität (EDA).

³⁹² Das Elektroencephalogramm zeichnet das Hirnstrombild und läßt, wie Fröhlich (1992) ausführlich darstellt, mittels sehr aufwendiger Verfahrensweisen interindividuell vergleichbare Aussagen über den Aktivierungszustand des Gehirns zu.

³⁹³ „Autonom bedeutet, daß die Veränderungen unwillkürlich und in der Regel unbemerkt auftreten; sie sind Ausdruck einer adaptiven Selbstregulierung innerhalb des Organismus.“ Fröhlich (1992), S. 65.

³⁹⁴ Lügendetektor und/oder EEG sprechen auf den Anstrengungsaufwand bei Informationsverarbeitungen an, reagieren auf die Beanspruchung der Testperson durch die Wahrnehmung, auf die Reizneuigkeit und die Reizbedeutung, aber auch auf sogenannte *spontane Reaktionen*, kurzfristige Erregungsimpulse ohne äußeren Reiz, die gerade in Testsituationen vermehrt auftreten können und in keinem Bezug zur äußeren Wahrnehmung stehen. Im Erscheinungsbild gleichen sie den *physischen Reaktionen*, relativ kurzfristigen Veränderungen auf äußere Reize hin.

Intensität von Erregungen mit Erlebnisaussagen und Verhaltensbeobachtungen, die Schlüsse auf die *Qualität* von Emotionen zulassen, ist wünschenswert. Widersprüchliche Befunde wie im Saarbrückener Projekt können auf diese Weise vermutlich geklärt werden. Denn gleichlautende qualitative Aussagen unterschiedlicher Individuen über ihre Rezeptionsweise von Filmen geben keinen verlässlichen Aufschluß darüber, welche Intensität die Wirkung hatte und wie sich der Faktor Intensität auf die Langzeitspeicherung auswirkt.

Durch die Erhebung von Intensitäts-Mittelwerten könnte möglicherweise tatsächlich ein objektiver Maßstab für die Bewertung der Tauglichkeit einzelner Sprachlehrfilme gewonnen werden. Die Herstellung dieses Maßstabs bedürfte jedoch eines erheblichen experimentellen Aufwands.

Bei der vorliegenden Studie war die Anwendung physiologischer Meßmethoden aus folgenden Gründen nicht möglich:

- Zum einen wären die an mehr oder weniger komplizierte Apparaturen gebundenen Verfahren im Rahmen einer explorativen Studie im Feld nicht durchzuführen gewesen.
- Zudem hätten sie einen weiteren enormen organisatorischen und finanziellen Aufwand verursacht, der im vorgegebenen Rahmen nicht zu leisten war.

Eine nachträgliche physiologische Untersuchung mit ausgewählten Probanden ließe in Verbindung mit den qualitativ ermittelten Daten möglicherweise Generalisierungsaussagen zu, die in dieser Studie nicht erbracht werden können.

Im folgenden werden die empirischen Untersuchungen in ihrer Prozeßhaftigkeit chronologisch und/oder ergebnisorientiert beschrieben.

A. Vortests

3.2.2 Beschreibung der Vortests

Die Vortests dienten vor allem zur *Hypothesenbildung* und zur Verifizierung bzw. Modifizierung bereits vorhandener theoretischer Annahmen. In zwei Schritten wurden Indizien dafür gewonnen:

1. Schritt: Drei Gruppen Italienischlernender wurden unterschiedliche Typen von Sprachlehrvideos vorgestellt, die die Lernenden beurteilen sollten.

Die physiologisch erhebbaren Daten können daher nicht einfach mit emotionaler und/oder kognitiver Aktivierung gleichgesetzt werden. Tendenzen lassen sich bei einer hinreichenden Anzahl der Messungen grundsätzlich jedoch ablesen.

Außerdem liefern die physiologischen Daten keine Aussagen über die Qualität der Gefühle, die eine erhebliche Auswirkung auf die Rezeption hat.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Interpretation physiologischer Daten ergibt sich durch die Verzögerung zwischen Reiz und Reaktion. Die meßbare Reaktion auf einen Reiz erfolgt in einem zeitlichen Abstand von ein bis drei Sekunden. Bei der Untersuchung der Wechselwirkung von filmischem Reiz und seiner Rezeption lassen sich spezifische Bildwirkungen durch physiologische Meßmethoden kaum feststellen.

2. Schritt: In einem Unterrichtsversuch mit 40 Unterrichtsstunden mit leicht fortgeschrittenen Lernenden wurde ein im klassischen Sinne authentisches Videomaterial aus dem deutschen Unterhaltungsfernsehen eingesetzt, das den zuvor entwickelten inhaltlichen und zum Teil auch ästhetischen Kriterien weitgehend entspricht. In einer Kontrollgruppe wurden zwei Typen didaktischen Videomaterials eingesetzt. Nach Abschluß der Unterrichtsversuche erfolgte eine vergleichende Präferenzbefragung.

3.2.2.1 Erster Schritt: Test mit Italienischlernenden in Deutschland

Das Befragungsverfahren orientierte sich an zwei Erkenntniszielen:

1. Aus der Sicht der Pragmadidaktik interessiert die (offen zu gestaltende) Frage: Welche Sehwnünche und -gewohnheiten haben Lernende außerhalb des Fremdsprachenunterrichts?
2. Die Testpersonen sollten durch die Konfrontation mit Sprachlehrfilmen die Gelegenheit erhalten, ihre Präferenzen zu äußern. In diesem Teil stellte sich das Problem des reduzierten Anschauungsmaterials, das die Möglichkeiten des Mediums im Anfängerunterricht bislang nicht ausschöpft. Die Frage lautete daher: Wie begründen die Lernenden ihre Präferenzen?

Die Kombination der Fragen erbrachte deutliche Hinweise auf gestalterische und inhaltliche Vorlieben der Teilnehmenden.

Bei der Zielgruppenbefragung war von Bedeutung, daß die Fremdsprache nicht im Land der Zielsprache gelernt wurde. Denn es ging bei der Fragestellung auch um die Brückenfunktion, die Video im Unterricht erfüllen kann.

Die Testgruppe:

Drei Gruppen deutschsprachiger Italienisch-Lernender des ersten, dritten und vierten Lernjahres der Essener Volkshochschule mit 19, 12 und 15 Teilnehmern stellten sich am 26.11.1991 und am 4.12.1991 für eine Befragung und einen Test zur Verfügung. Die Lernenden waren zwischen 24 und 65 Jahren alt. Das Durchschnittsalter lag bei 42 Jahren. Die Teilnehmer hatten zum größten Teil keine Erfahrungen mit Sprachlehrfilmen.

Die Testpersonen wurden zunächst schriftlich befragt.

Frage:

Was ist die wichtigste Eigenschaft, die ein guter Film für Sie besitzen muß?

Antwort:

Für alle Personen bis auf eine war das *Spannungs-* beziehungsweise *Unterhaltungselement* das wichtigste.

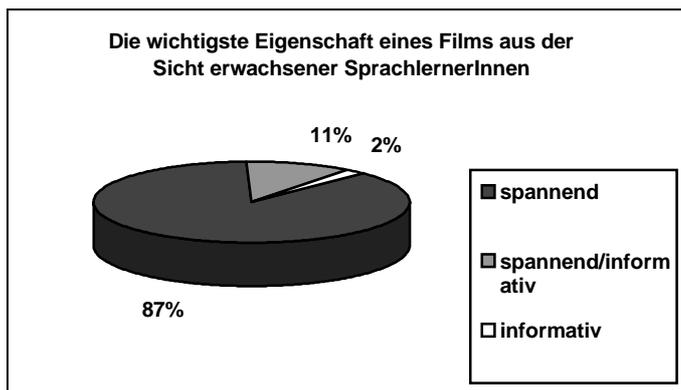


Abbildung 4: Die wichtigste Eigenschaft eines Films

Die Antworten variierten leicht: „spannend“, „darf mich nicht langweilen“, „darf nicht langatmig sein“, „muß mich fesseln“. Eine Antwort lautete: „informativ“, bei fünf Antworten wurden Unterhaltungswert und Informationswert kombiniert genannt.

3.2.2.1.1 Erste Präferenzkontrolle

Den Testgruppen wurden im folgenden drei Einheiten aus Sprachlehrvideos für den Italienisch-Anfängerunterricht (Einstiegsphase) vorgeführt. Dazu wurden aufmerksamkeitslenkende Fragen und Übungsaufgaben gestellt, die dem Leistungsstand der jeweiligen Gruppe angemessen waren.

Als Testvideos wurden drei typische Filmkategorien ausgewählt:

- gefilmte Theatersketche
- Trickfilm (Plastilanimation)
- Dokumentarspiel/Realszenen

Es handelte sich bei allen drei Videos um extra für den Sprachunterricht für erwachsene Anfänger produzierte Materialien. Die Materialien erfüllten die Rahmenbedingungen, Seheinheiten von nicht mehr als ca. fünf Minuten anzubieten, auf ein sprachliches Anfängerniveau (ohne Vorkenntnisse) abgestimmt zu sein und systematisch und kontinuierlich einer sprachlichen Progression zu folgen.

Die gefilmten Sketche stammen aus dem Fernsehsprachkurs *Avanti, Avanti*. Es handelt sich dabei um kurze, in sich abgeschlossene Rollenspiele im Studio mit sparsamen Requisiten, die eingeführtes Wortmaterial illustrieren. Das theatralische Moment wird durch Kostümierung und Maskierung sowie durch eine überpointierte Mimik und Gestik unterstrichen.

Die Plastilanimation und die Realszenen stammen aus dem Selbstlernvideo *Italienisch zu Hause*.

Der Trickfilm mit Plastilfiguren ist seriell aufgebaut. Die typisierten Figuren werden allmählich entwickelt. Zwei Funktionen werden konsequent durchgehalten: Die Figuren fungieren einerseits als kulturkritische Karikaturen unterschiedlicher Nationalstereotypen, andererseits liefern sie eine sozialpsychologisch stimmige Studie über Abhängigkeitsverhältnisse auf einer zwischenmenschlichen Ebene. Die *Hauptinformation* der problemorientierten und ironischen Darstellung liegt im Gegensatz zu *Avanti Avanti* im Bild. Die *Hauptmerkmale* des Films bestehen neben der Orientierung auf politische und sozialpsychologische Themen in einer sorgfältigen Dramaturgie, in der handwerklichen Virtuosität, im Einfallsreichtum, in der gestalterischen Präzision (der poetischen Funk-

tion im jakobsonschen Sinne) und der Geschwindigkeit der Transformationen der Knetfiguren.

Die Realszenen sind ebenfalls seriell aufgebaut.³⁹⁵ Es handelt sich um ein dokumentarisches Spielfilmsegment, das an Originalschauplätzen aufgenommen wurde und Alltagssituationen (Tagesablauf, Einkauf etc.) nachstellt. Die Darsteller sind Laien. Der Film gibt keine Auskunft über den authentischen Gehalt (gemeint ist hier die 'Darstellungsauthentizität') des Films. Die Autoren verzichten auf eine dramatische Gestaltung mit Höhepunkt und akzentuiertem Schluß. Auch in diesem Fall war die Bildinformation erheblich größer als die sprachliche Information.³⁹⁶

3.2.2.1.2 Zuschauerbefragung

Die Versuchspersonen wurden unmittelbar nach der jeweiligen Vorführung gebeten, einen Fragebogen mit drei offenen Fragen zum jeweiligen Videoausschnitt auszufüllen.

Die Fragen lauteten:

1. Was sind für Sie die wichtigsten Informationen aus dem Video?
2. Wie hat Ihnen der Film gefallen? Was sind die Gründe?
3. Konnten Sie den Film sprachlich/akustisch gut verstehen?

Die Filme wurden in der beschriebenen Reihenfolge vorgestellt. Die Reihenfolge setzte den meiner Meinung nach ungeeignetsten Film an den Anfang, den meiner Meinung nach geeignetsten ans Ende der Videopräsentation, um das Interesse der Testpersonen wachzuhalten. Die Reihenfolge von Darbietungen hat immer auch einen persuasiven Charakter und kann, wenn andere Faktoren nicht gravierender sind, tatsächlich maßgeblich werden.³⁹⁷ Wie im weiteren Testverlauf ablesbar, beeinflusste diese Entscheidung das Urteil nicht.

³⁹⁵ Der Typus 'Realszenen/ Dokumentarspiel/ Alltagssituationen' darf mittlerweile als der am meisten verbreitete gelten, so daß bei dem wenigen qualitativ unterschiedlichen Material, das für den Italienisch-Unterricht zur Verfügung steht, auch ein anderes Videobeispiel hätte gewählt werden können. Doch unter den auf dem deutschen Markt erhältlichen Videos ist die Variante aus *Italienisch zu Hause* die professionellste. Auf eine Beschreibung anderer Materialien wird verzichtet, da sie den theoretisch wie empirisch gewonnenen Postulaten in keiner Hinsicht entsprechen.

³⁹⁶ Im klassischen Sinne 'authentische' Filmmaterialien, d. h. solche, die als Realien des Landes der Zielsprache gewertet werden können, wurden nicht eingesetzt, da sich meine Erfahrungen mit den Erkenntnissen der Wissenschaftler des Saarbrückener Projekts decken: Für den muttersprachlichen Filmmarkt produzierte Materialien sind im Anfängerunterricht bisher didaktisch und für den Lehrer gleichzeitig arbeitsökonomisch sinnvoll kaum einsetzbar. Ich möchte allerdings nicht ausschließen, daß es möglicherweise fruchtbar sein könnte, ein Lernpaket mit Lehrbuch und audiovisuellem Lernmaterial, das aus ausgewählten Spiel- und Dokumentarfilmsequenzen besteht, so zusammenzustellen, daß es auch für Anfänger geeignet ist. Erste vielversprechende Versuche liegen mit den Veröffentlichungen von Brandi/ Helmling (1985); Ehnert/Eppeneder (1987); Schwerdtfeger (1989) und vor allem Brandi (1997) vor. Die Arbeit mit Sequenzen aus vielen verschiedenen Spielfilmen realisiert freilich einige wesentliche Forderungen an den Einsatz von Video im Anfängerunterricht für erwachsene Lernende nicht. So die langsam sich entwickelnde Möglichkeit zur Identifikation, die Beobachtung von Entwicklungen und die Vielzahl von Perspektiven im gleichen gesellschaftlichen Raum. Problematisch ist mit sogenanntem 'Enrichment'-Material ebenfalls die Realisierung einer systematischen lexikalischen und grammatischen Progression.

³⁹⁷ Zu persuasiven Einflüssen durch die Reihenfolge der Darstellung vgl. Aronson (1994), S. 108. Zu berücksichtigen sind vor allem der Primat-Effekt, der die Einstellung durch den Beginn färbt, und der

Die Antworten:

1. Zur ersten Frage

Die Antworten auf die erste Frage variierten zwischen kurzen Inhaltsangaben oder Auslassungen. Während sich die Wiedergabe von Informationen aus den ersten beiden Filmen vornehmlich auf sprachliche Informationen beschränkte, dominierten im Kommentar zum dritten Filmbeispiel atmosphärische Bildinformationen.

Das dritte, an Originalschauplätzen gedrehte Video erhielt grundsätzlich den längsten Kommentar zur ersten Frage, was als Indiz für ein größeres Interesse in Betracht gezogen werden kann. (Eine Lernerin stellte eine Ausnahme dar. Sie fühlte sich durch den ersten Film derart unterschätzt, daß ihre negative Kritik den längsten Antwortteil ausmachte.)

2. Zur zweiten Frage:

Das 'Filmtheater' wurde zunächst überwiegend positiv aufgenommen. Nach der Vorführung der Plastilanimation wurde er jedoch als banal, unoriginell und dilettantisch verworfen.

Der Trickfilm wiederum verlor die Zuschauergunst nach der Präsentation der realistischen Filmszene.

Bis auf eine Teilnehmerin votierten alle Versuchspersonen für das letzte, realistische Filmbeispiel, das sich nicht um eine dramaturgische Gestaltung bemüht. Die Präferenz wurde mit der großen Realitätsnähe begründet. „*Das ist so, wie es wirklich in Italien ist.*“

Die Teilnehmerin, die die Plastilanimation bevorzugte, argumentierte mit deren höherem Unterhaltungswert und lobte „*die intelligente Machart*“.

3. Zur dritten Frage

Die Filme wurden ausnahmslos für gut verständlich befunden, obwohl *Avanti Avanti* eine verlangsamte und überakzentuierte Bühnensprache benutzt und der Trickfilm eine leicht verlangsamte und betont deutliche Aussprache bietet, während im Dokumentarspiel ein natürliches Sprechtempo und eine normale, leicht regional gefärbte Aussprache zu hören sind.

Bei dem geringen Wortmaterial, das Anfängern zur Verfügung steht, bereitet das Hörverständnis auch dann keine Schwierigkeiten, wenn in einem auf das niedrige Sprachniveau abgestimmten Film ein natürliches Sprechtempo und eine natürliche Aussprache beibehalten werden. Diese Erfahrung bestätigte sich ohne Ausnahme in den Unterrichtsversuchen mit dem Modellfilm.

3.2.2.1.3 Zweite Präferenzkontrolle

Im Gegensatz zu *Avanti, Avanti* sind die Trickfilmsegmente ebenso wie die Realszenen in *Italienisch zu Hause* seriell angeordnet. Das bedeutet, daß die Konturierung der Figuren immer genauer wird.

Um einerseits Hinweise auf den - ansatzweise vorhandenen - Serieneffekt zu erhalten, andererseits die Wirkung einer besonders detailgenauen, sorgfältigen und ideenreichen Realisierung, wie einige Folgen der Trickfilmserie sie in besonderem Maße bieten, einschätzen zu können, wurden die Befragten um einen zweiten Vergleich gebeten.

Wieder wurde an erster Stelle eine theatralische Rollenspiel-Sequenz aus *Avanti, Avanti* gezeigt. Aus *Italienisch zu Hause* folgten eine Realsequenz, dann der Trickfilm und zum Abschluß eine weitere Folge der Realszenen.

Der Entschluß, insgesamt drei der Realszenen zu zeigen und ihnen damit einen bevorzugten Stellenwert zuzuordnen, beruht darauf, daß die Protagonistin nur sehr langsam etwas Profil gewinnt und die Reaktion der Zuschauer auf die allmähliche - allerdings immer oberflächlich bleibende - Ausgestaltung der Figur von Interesse war. Außerdem sollte ein Vergleich zwischen Trickfilm und Realszene mit derselben Redeabsicht möglich sein. Doch während der Trickfilm zur Redeabsicht „Ein Hotelzimmer bestellen“ außerordentlich virtuos ist, ist die Realszene zum selben Thema gerade besonders einfallslos. Die reale Episode, in der jemand vorgestellt und etwas bestellt wird, weist dagegen eine etwas größere Dynamik auf.

3.2.2.1.4 Zuschauerbefragung

Die Frage nach der Präferenz wurde von den Teilnehmern *einhellig* beantwortet. *Alle* entschieden sich für die Trickfilmanimation als den mit Abstand attraktivsten Film und korrigierten damit ihr Votum aus der ersten Befragung. Als Gründe nannten die Befragten: den Ideenreichtum, die gestalterische Sorgfalt, die genaue Typisierung, die liebevolle Haltung der Macher zu ihrem Gegenstand, die Intelligenz der Konstruktion.

Gleichzeitig wurden die Realszenen als eindeutig besser beurteilt als das verfilmte, nicht als erwachsenengerecht empfundene Theater aus *Avanti, Avanti*. Die authentische Wirkung, die 'Echtheit' wurden als Qualitäten empfunden. Dramaturgie und Ästhetik wurden als zu wenig elaboriert kritisiert, inhaltliche Relevanz fehlte.

3.2.2.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Wunsch nach Realismus, nach einem Eindruck des 'wirklichen' Italiens wurde im ersten Testdurchlauf deutlich. Das Verlangen nach einer möglichst großen Nähe, nach einem möglichst lebendigen und authentischen Eindruck vom Land der Zielsprache wurde jedoch überlagert vom Wunsch nach einem unterhaltsamen Film. Obwohl die Plastilinanimation von Italienern hergestellt wurde, ist sie landeskundlich derart gering spezifiziert, daß sie unverändert auch in einen spanischen und einen französischen Videosprachkurs aufgenommen wurde.³⁹⁸

³⁹⁸ Nach Auskunft des Klett-Verlags waren die Knetfiguren kurzzeitig auch in einer deutschen Version auf dem Markt.

Der politische Symbolgehalt der Trickfilmanimation wurde im zweiten Testdurchlauf evident. Die allegorische Stilisierung der Figuren wurde von einigen Zuschauern als eine intelligente Gestaltung wahrgenommen.

Die durchgängige, psychologisch genaue Konstruktion sozialer Beziehungsgeflechte erfüllte eine integrative Funktion. Zu dieser Ebene fanden alle Zuschauer einen Zugang, der sich in deutlichen nonverbalen Reaktionen zeigte.

Inhaltlich wie thematisch erwies sich der Trickfilm damit auf mehreren Ebenen als erwachsenengerecht. Eine wichtige Rolle für die Akzeptanz spielte die ästhetische Komponente.

Obwohl die Teilnehmer nach dem zweiten Testdurchlauf ausnahmslos für den Trickfilm votierten, sollte das Ergebnis des ersten Durchlaufs nicht ignoriert werden.

Der Wunsch nach einem filmischen Surrogat für das ferne Land der Zielsprache, der Wunsch nach authentischen Eindrücken kam deutlich zum Ausdruck und darf aufgrund der einschränkenden Wirkung des Testmaterials nicht in Abrede gestellt werden. Bei der Auswahl der Unterrichtsvideos mußte auf das spärliche und unzulängliche Material des Marktes zurückgegriffen werden. Die am ehesten 'authentischen' Filme waren allerdings nicht die dokumentarischen Spielsequenzen, sondern die Plastilanimationen, die die Kriterien einer rezeptiven und einer kommunikativen Authentizität erfüllen.

Es erwies sich daher als günstig, bei der Konzepterstellung für einen exemplarischen Sprachlehrfilm die Qualitäten eines realistischen, landesspezifischen Films mit denen, die die Trickfilmanimation auszeichneten, zu kombinieren.

Zu diesen Qualitäten gehörten

- der serielle Aufbau,
- der politische Bezug einer Thematik,
- der psycho-logische Bezug einer Thematik (der sozial- und auch tiefenpsychologische Bezug, der sich in der Thematisierung von Machtverhältnissen zwischen Menschen manifestiert, könnte durch kulturpsychologische Aspekte bereichert werden. Vermutlich geschieht das ohnehin unbewußt-automatisch, wenn tiefgehende menschliche Beziehungen dargestellt werden),
- die handwerklich-technische Sorgfalt,
- eine komplexe wechselseitige Beziehung zwischen Inhalt und Form, also eine ästhetische Kohärenz,
- eine erkennbare Position der Autoren zum Dargestellten,
- ein erkennbarer Stil,
- (Selbst-) Ironie.

3.2.2.2 Zweiter Schritt: Filmwirkung im Sprachunterricht

In einem zweiten Schritt interessierte daher zur Hypothesenbildung die *Wirkung* eines Films im Sprachunterricht, der die entsprechenden inhaltlichen und ästhetischen Merkmale aufweisen konnte.

Unter den didaktischen Rahmenbedingungen der Kürze, des Lernniveaus und der Systematik ließ sich kein Testmaterial mit den erforderlichen qualitativen Merkmalen finden. Deshalb wurde auf ein höheres Lernniveau (etwa Grundstufe 2/Mittelstufe 1) zurückgegriffen.

Die authentische deutsche Familienserie *Lindenstraße* konnte aufgrund ihrer Dramaturgie als Zusatz-Material für einen Bildungsurlaub 'Deutsch als Fremdsprache' mit 11 ausländischen Metallarbeitern und einer Arbeiterin eingesetzt werden, denn die Telenovela-Dramaturgie liefert ohnehin unterrichtsgerechte Sequenzen. Außerdem lassen sich aus der Familienserie ohne Schwierigkeiten lebensrelevante Themen herausfiltern. Die oben aufgezählten Qualitäten weist die *Lindenstraße* in einem recht hohen Maße auf.

Um die Wirkung des Medieneinsatzes im Rahmen eines *Vergleichs* messen zu können, wurde ein Italienisch-Intensivkurs systematisch mit den Trickfilmanimationen und den Realsequenzen aus *Italienisch zu Hause* begleitet. Ein Intensivkurs 'Deutsch als Fremdsprache für ausländische Arbeitnehmer mit Grundkenntnissen' wurde mit chronologischen Sequenzen eines Erzählstranges einer Folge der *Lindenstraße* begleitet. Der Videoeinsatz wurde in beiden Kursen in einen vergleichbaren didaktischen Rahmen eingebettet. Die Unterrichtsmethoden unterschieden sich bei derselben Lehrperson nicht.

Der Italienischkurs fand im September/Oktober 1991 an der Volkshochschule Essen statt. Der einwöchige Bildungsurlaub 'Deutsch als Fremdsprache' wurde im Februar 1992 an der Volkshochschule Velbert in Zusammenarbeit mit der IG-Metall Velbert durchgeführt.

Ausgewählt wurde die *Lindenstraßen*-Folge vom 1.12.1991. Die Gesamtlänge der im Unterricht eingesetzten Sequenzen betrug 7,5 Minuten.

3.2.2.2.1 Präferenzen

In beiden Unterrichtsversuchen nannten die Teilnehmenden nach Abschluß des Kurses (anonym und schriftlich) die für sie positivsten und negativsten Unterrichtselemente.

Während im Deutschkurs *alle* Teilnehmer die Videosegmente der *Lindenstraße* unter den positivsten Elementen nannten, wurde der Filmeinsatz im Italienischkurs lediglich von einem Teilnehmer als besonders positiv empfunden, vier Lernende beurteilten ihn als besonders negativ, die restlichen Befragten ließen den Videoeinsatz unerwähnt.

Indirekt bestätigten sich die Ergebnisse der vorangegangenen Befragungen.

Es bestätigten sich ebenfalls die Ergebnisse des Saarbrückener Projekts, die beim Einsatz authentischen Filmmaterials über Präferenzbefragungen bei Französisch-Studenten einen signifikanten Motivationsanstieg feststellten, beim Einsatz von typischem Schulfernsehen jedoch nur eine sehr geringe motivierende Wirkung beobachten konnten.³⁹⁹

³⁹⁹ Vgl. Bufe/Deichsel/Dethloff (1984) S. 13ff.

Die Bedeutung der Ergebnisse der Vortests liegt in ihrer *Eindeutigkeit*. Bei der Beurteilung qualitativ besseren und schlechteren, wirkungsvollen und weniger wirkungsvollen Materials konnte ein *Konsens* gefunden werden.

Aus der Sicht der Lernenden lag die Qualität der *Lindenstraßen*-Sequenzen in ihrer inhaltlichen Relevanz. Die Teilnehmer konnten sich mit der Handlung der *Lindenstraße* identifizieren, sie empfanden sie als spannend und stellten einen symbolisch-politischen Bezug her, der für die besondere Affektstimulierung verantwortlich war. Kommentare wie: „*Genau darum geht es.*“, „*Das ist wirklich wichtig.*“, „*Robert will Macht*“ kennzeichneten diese Rezeptionshaltung.

Signifikante Themen, die die *Lebenswelt* der Lernenden berühren - glaubwürdig dargestellt und spannend erzählt - räumten dem Filmbeitrag in der individuellen Wertskala der Rezipienten den ersten Rang ein.

Der Unterrichtseinsatz bestätigte die theoretisch gewonnenen Thesen.

Bei einer Übertragung des Konzepts auf eine Anfängerunterrichtssituation im Ausland mußte jedoch folgendes beachtet werden:

Die *Lindenstraße* zeichnet sich durch eine starke Dialogorientierung und eine sparsame Bildsprache aus, die durch große, nahe und halbnaher Aufnahmen dominiert wird. Mit wenigen Zeichen werden soziale Zusammenhänge skizziert. Um einen Lebensstil deutlich zu machen, genügt es beispielsweise, eine Sofalehne zu sehen und ein Bild über dem Sofa. Dem in Deutschland lebenden Zuschauer reichen wenige Indizien, um einen Typus zu identifizieren. Für einen Zuschauer im Ausland, der das soziale Gefüge in Deutschland mit seinen zeitgebundenen schicht- und gruppenspezifischen Symbolen nicht kennt, würde die reduzierte Bildsprache der *Lindenstraße* viel an Aussagekraft einbüßen. Die Zielgruppe des Unterrichtsversuchs dagegen war in das in Deutschland derzeit gültige symbolische Distinktionssystem integriert, so daß die Personeneinordnung, das Erkennen der feinen Unterschiede, keine Schwierigkeiten bereitete. Anders sind die Vorkenntnisse Fremdsprachenlerner im Ausland. Ein Sprachlehrfilm muß den visuellen Code deutlicher gestalten.

B. Modellfilmproduktion

3.3 *Hauptstraße 117* - ein exemplarischer Sprachlehrfilm⁴⁰⁰

1992 wurde auf der Grundlage der theoretisch gewonnenen und durch die Vortests mit vorhandenem Filmmaterial bestätigten Erkenntnisse ein Modellvideo erstellt.

Anhand der Videoserie sollten vor allem drei Fragen beantwortet werden:

1. Ist die Umsetzung der theoretisch gewonnenen Aussagen praktisch möglich? (Kann beispielsweise eine mehrsträngige Erzählform in nur fünfminütigen Folgen einen Spannungseffekt erzielen? Wird Identifikation möglich? Wirkt der Serienreiz? Wirken Laiendarsteller tatsächlich 'authentisch'? Läßt sich mit dem sprachlichen Korsett des Anfangsunterrichts eine Geschichte, die den Bedingungen der dramaturgischen Postulate gehorchen muß, glaubwürdig erzählen?)
2. Wie beurteilen die Adressaten den Film und den Unterricht mit dem Film? Bestätigen sich die theoretischen Vorannahmen, oder sind die Ergebnisse widersprüchlich?

⁴⁰⁰ Das Filmtranskript ist im Anhang abgedruckt.

3. Wie läßt sich die emotionale und kognitive Aktivierung⁴⁰¹ der Lernenden feststellen und bewerten? Zeigen sich Hinweise auf Unter- oder Überforderung? Liefert die Serie einen Maßstab für andere Produktionen?

3.3.1 Die Rahmenbedingungen

Der Film wurde mit finanzieller Unterstützung des Goethe-Instituts und des Kommunalverbands Ruhrgebiet produziert. Insgesamt wurde ein Volumen von acht mehrsträngigen, ca. fünfminütigen Folgen finanziert.

Die Laiendarsteller wurden in die Drehbuchkonzeption eingebunden.

Ein Kommentarteil in einem vom Goethe-Institut erstellten Übungsbuch zum Film gibt Aufschluß über das Verhältnis zwischen filmischer Fiktion und Realität.⁴⁰²

Folgende Rahmenbedingungen schränkten die inhaltlich-ästhetische Umsetzung der Gestaltungskriterien ein:

- Mindestens 15 Minuten der Serie mußten an Drehorten spielen, für die der Kommunalverband wirbt.
- Das Video orientiert sich in der lexikalischen und grammatischen Progression eng an dem Lehrwerk *Themen 1* (alt) von Aufderstraße u. a. (1983), Lektion 2 bis Lektion 5. Die Gründe für ein lehrwerkbegleitendes Konzept wurden im 1. Kapitel 'Lehrwerkintegration' genannt. Durch die weite Verbreitung des Lehrwerks wurde die Erprobung im Unterricht erleichtert. Nach rein pragmatisch-quantitativen Kriterien - nicht etwa nach qualitativen - wurde das Lehrwerk *Themen 1* ausgewählt, das aus einem Lehrbuch, einem Übungsbuch, Audiokassetten und Lehrerhandreichungen besteht.
- Ein geringes Budget reduzierte die ästhetischen und inhaltlichen Möglichkeiten.

3.3.2 Die didaktischen Vorgaben

Die Progression der ersten Lektion von *Themen 1* ist ausgesprochen flach, so daß in der vierten bis fünften Unterrichtseinheit das Ende von Lektion 2 erreicht werden kann.

Die ersten beiden Lektionen behandeln thematisch 'erste Kontakte', sich zu begrüßen und sich vorzustellen, den Beruf, Familienstand, Geburtsdatum und Herkunft anzugeben und danach zu fragen.

Mit dem Abschluß der Lektion 2 beginnt die Serie.

Die nächsten drei Folgen begleiten die dritte Lektion mit dem Themenschwerpunkt 'Wohnen'. Die Wohnsituation sowie Gegenstände in Haus und Haushalt werden benannt und beschrieben. Außerdem wird gelernt, Preisangaben zu verstehen und zu notieren.

⁴⁰¹ Zur Aktivierungstheorie vgl. im 1. Kapitel 'Emotionale Konditionierung'.

⁴⁰² Der Kommentarteil ist im Anhang abgedruckt.

Drei Folgen mußten, entsprechend der vierten Lektion, Vokabular zum Thema 'Essen und Trinken' unterbringen. 'Eßgewohnheiten beschreiben', 'Bestellungen aufgeben und bezahlen', 'Komplimente und Reklamationen bei Tisch' und 'Lebensmittel einkaufen' beschreibt das Inhaltsverzeichnis die Redeabsichten näher.

In der letzten Folge werden als Einstieg in die fünfte Lektion Freizeitbeschäftigungen benannt, und das Akkusativ-Objekt wird eingeführt.

Das Lehrwerk basiert auf Dialogen, die die spontan gesprochene Sprache imitieren sollen. Um einen Eindruck des für den Film zur Verfügung stehenden Sprachmaterials zu vermitteln, hier exemplarische Dialoge aus Lektion 2 (Ende) und Lektion 4.

Lektion 2 (Themen neu 1: L 1)

Herr Weiß aus Schwarz

- Wie heißen Sie?
- Weiß.
- Vorname?
- Friedrich.
- Wohnhaft?
- Wie bitte?
- Wo wohnen Sie?
- In Schwarz.
- Geboren?
- Wie bitte?
- Wann sind Sie geboren?
- Am 5.5.55.
- Geburtsort?
- Wie bitte?
- Wo sind Sie geboren?
- In Weiß.
- Sind Sie verheiratet?
- Ja.
- Wie heißt Ihre Frau?
- Isolde, geborene Schwarz.
- Sie sind also Herr Weiß -
wohnhaft in Schwarz -
geboren in Weiß -
verheiratet mit Isolde Weiß -
geborene Schwarz?
- Richtig.
- Und was machen Sie?
- Wie bitte?
- Was sind Sie von Beruf?
- Ich bin Elektrotechniker.
Aber ich arbeite - schwarz.
- Das ist verboten.
- Ich weiß.

Lektion 4 (Themen neu , L.3)

- Wir möchten gern bestellen.
- Bitte, was bekommen Sie?
- Ich nehme eine Gemüsesuppe
und einen Schweinebraten.
- Und was möchten Sie trinken?
- Ein Glas Weißwein, bitte.
- Und Sie? Was bekommen Sie?
- Ein Rindersteak, bitte. Aber keine
Pommes frites, ich möchte lieber
Bratkartoffeln. Geht das?
- Ja, natürlich!
- Und was möchten Sie trinken?
- Einen Apfelsaft, bitte.

Die Dialoge sind nicht kontextualisiert. Lediglich kleine Aquarellzeichnungen skizzieren die Situation. Die Sprache wird von individuellen sowie von Schicht- und Gruppenspezifika losgelöst, sozusagen anonymisiert und vollständig formalisiert. Während der erste Dialog unbesehen seiner didaktischen Qualität zumindest eine gewisse 'Authentizität' besitzt, da er auf den Humors des Autors schließen läßt, sind die vorherrschenden Musterdialoge entfremdete, entmenschlichte Produkte. Ihre Sprecher erhalten keine Identität, die Dialoginhalte sind beliebige Versatzstücke. Der pragmatische Ansatz Piephos, der sich als emanzipatorisch verstanden hatte, wird hier

nicht eingelöst.⁴⁰³ Während im theoretischen Teil der emotionale Aspekt des Sprachenlernens als fundamental herausgestellt wurde, bietet *Themen 1* eine Version von Sprache, die in ihrer von einem konkreten Sprecher losgelösten Form keine Ausdrucksqualität mehr besitzt.⁴⁰⁴ Mit einem Zitat des Psychologen Zimbardo zum Phänomen der Dehumanisierung sei daran erinnert, was Sprachlernenden und den Menschen, die die so vermittelte Sprache sprechen, im Grunde angetan wird:

„Im Gegensatz zu humanen Beziehungen zwischen Menschen (die subjektiv, persönlich und emotional sind) ist eine entmenschlichte Beziehung objektiv, analytisch und arm an emotionalen und empathischen Interaktionen oder Reaktionen.“⁴⁰⁵

Die Voraussetzungen, die sich durch die Wahl des Lehrwerks *Themen 1* ergaben, beeinflussten die Konzeption des Drehbuchs erheblich. Die Banalität der Dialoge ließ allerdings viel Spiel-Raum zu, so daß das dem Lehrwerk gegenläufige, inhaltsorientierte, auf eine 'bedeutungsvolle Kommunikation' ausgerichtete Filmkonzept durchaus realisierbar war⁴⁰⁶, während die sprachliche Synchronität zwischen Film und Buch beinahe vollständig durchgehalten werden konnte.

3.3.3 Ästhetische Merkmale des Modellfilms

Neben der bereits beschriebenen Modellfunktion der *Lindenstraße* fanden folgende Aspekte Berücksichtigung:

Auf einer rein formalen Ebene wurden die im Kapitel über emotionale Konditionierungen zusammengefaßten wirkungspsychologischen 'Rezepte' zur Steigerung der langfristigen Behaltensleistung berücksichtigt. Sie bilden quasi die formale '*Mikrostruktur*' der Serie. Die Analyse der Videoprotokolle dokumentiert teilweise die Verfahrensweise am Beispiel der ersten drei Folgen. Als Stichworte lassen sich *Initialaktivierung*, *Intensivierung*, *Emotionalisierung*, *Kollation*, *Aha-Effekt* und *gezielte Aktivierungsschübe* nennen.

Die '*Makrostruktur*' orientiert sich vor allem an den Kriterien, die aus den Überlegungen zur Vermittlung eines Deutschlandbildes gewonnenen wurden. Sie werden durch die Schlüsselbegriffe der *Erfahrungsvielfalt*, der *Dialogizität und Polyphonie*, der *Ausrichtung auf das Private und Intime*, das *Dokumentarische* und das *Narrative*, *Selbstzeugnissen-Raum-Gebende* gebündelt.

Gemäß den Überlegungen zur Funktion von Ästhetik und kognitiven Markierungen wurde vorrangig versucht, neben der *inhaltlichen Relevanz* auch eine die Inhalte jeweils *unterstützende Form* zu finden.

⁴⁰³ Bedauerlicherweise beachten Lehrwerkkritiker auch in neueren Publikationen den Aspekt, ob und von welchem Sprachniveau an ein Lehrwerk *Menschen zu Wort* kommen läßt, nicht. Vgl. die Lehrwerkbegutachtung zu *Themen 1* bei Kast/Neuner (1994), S. 215-218.

⁴⁰⁴ Zur Reduktion der Ausdrucksfunktion vgl. die Untersuchung von Sporea im Kapitel 'Hör-Seh-Verstehen als Schreib-, Sprech- und Denkanlaß'.

⁴⁰⁵ Zimbardo (1983), S. 667.

⁴⁰⁶ Zur Inhaltsorientierung vgl. u. a. Widdowson (1978), Buttjes (1983), S. 87.

Eine exemplarische Analyse der Eingangssequenz verdeutlicht das - in der praktischen Umsetzung qualitativ nicht durchgängig homogene⁴⁰⁷ - Konzept:

Hauptstraße 117, 1. Folge, 1. Bild - Analyse

Ein trainierter Körper gehört in Deutschland zum durch Werbung vermittelten Klischee eines erfolgreichen Menschen. Die Detailaufnahmen des Einstiegs (weißes, wehendes T-Shirt-Detail an laufendem Körper, Brustausschnitt, Markensportschuhe) konstruieren das Cluster: Bewegung, Reinheit, Dynamik, Selbstbewußtsein, Körperbewußtsein, Offenheit, Solvenz.

Auf Druck einer besonders seit den 70er Jahren wiedererstarkten feministischen Bewegung sind vor allem bei jungen Männern, die sich als modern und bewußt betrachten und die sich von den Vätern abgrenzen möchten, Übernahmen traditioneller Frauenaufgaben salonfähig geworden. Daß hier der junge Jogger Brötchen holt und das Frühstück ans Bett bringt, läßt daher nicht allein auf eine frische Verliebtheit schließen, sondern auch auf eine soziale Integration in die Mittelschicht, die versucht, die jahrelange öffentliche Diskussion um Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau in die eigene Lebenswirklichkeit einzubinden. Damit bestätigt sich das ebenfalls von der Werbung suggerierte Selbstbild, modern und aufgeschlossen zu sein. Die Abhängigkeit des jungen Paares von Werbung entlarvt sich schon in diesem ersten Bild durch Details der Wohnrequisiten, die nicht zweckmäßig ausgewählt sind, sondern rein dekorative Qualitäten besitzen. Geradezu grotesk erscheint das Umschütten des Kaffees aus der Kanne der (teuren) Kaffeemaschine in eine noch dekorativere, französische (Chrom erlebt zur Zeit in Deutschland eine Renaissance. Die gefilmte Kanne kostet zehnmal mehr als eine preiswerte Kanne). Das deutsche Kleinbürgertum bemüht sich in seiner Orientierung am mächtigen Großbürgertum um Stil.

Die Orientierung des 'modernen jungen Mannes' an den populären Rezeptionen feministischer Avantgarde wird geradezu sabotiert im anachronistischen Rekurs auf altenglisches Butlergehabe. Damit wird die Partnerin zur Lady hochstilisiert, die sie nicht ist, die er aber gern hätte. Der scheinbar so aufgeschlossene, emanzipierte junge Mann entpuppt sich über den visuellen Code als unkritisch angepaßt. Kleinbürgerliches Selbstbewußtsein entlarvt sich damit als geborgtes. Die heimliche Fixierung auf die 'besseren Leute' wird deutlich, der Wunsch nach Partizipation an der Welt und dem Lebensstil der Reichen, konterkariert durch die bestimmenden Elemente kleinbürgerlicher Integration. Dazu gehört auch der gepfiffene Schlager: „Der Kaffee ist fertig ...“ Dieser musikalische Dauerbrenner ist ein beliebter 7.00 Uhr-Beitrag des Frühstücksradios, das dem deutschen Lohnabhängigen die saure Pflicht des frühen Aufstehens verzuckern soll. Stilistisch gebrochen wird der Stilwille des jungen Mannes auch durch die enttäuschte Erwartung. Anstatt die Angebetete im Bett zu überraschen, überrascht ihn die Toilettenspülung, Inbegriff des Profanen, Indiz des Drecks. Die junge Frau ist zur Lady-Rolle an diesem Morgen - aus welchen Gründen auch immer - nicht aufgelegt. Frau frustriert Mann. Daß sie eludierendes Moment seiner Scheinwelt (und damit Spiegel eines erwachenden weiblichen Selbstbewußtseins außerhalb der intellektuellen feministischen Avantgarde) werden könnte, ahnt der sensible Zuschauer schon jetzt.

⁴⁰⁷ Wie sich qualitative Schwankungen auf die Rezeption auswirken, veranschaulicht die Analyse der Videoprotokolle.

Auf die unkritische Adaption der durch die Massenmedien vorinszenierten Verhaltensmuster wird kamera- und schnittechnisch verwiesen. Die in der Werbung gängige Bildcollage kurzgeschnittener Detailaufnahmen (der Kaffee läuft durch die Maschine, das Umschütten des Kaffees etc.), die den Eindruck eines filmischen Erlebens suggerieren, wo es nichts zu erzählen gibt, wird kopiert und als Indiz kritisch funktionalisiert.

C. Wirkungsanalyse des Modellfilms

3.4 Das Forschungsdesign zur Rezeptionsanalyse von *Hauptstraße 117*

Das Video *Hauptstraße 117* wurde 98 Muttersprachlern, 80 (zum Teil angehenden) Deutschlehrer/innen und 753 Lernenden in Argentinien, Brasilien, Deutschland, Frankreich, und Italien vorgestellt. Die Lernererfahrungen mit der Serie im Unterricht wurden entweder mittels standardisierter Fragebögen oder in Gruppendiskussionen und Experteninterviews ermittelt. Zusätzlich wurden die Lernenden während der Videorezeption im Unterrichtsgeschehen beobachtet. Das geschah durch teilnehmende Beobachtung, deren Dokumentation teilweise durch Videoprotokolle unterstützt wurde.

An der Evaluierung von *Hauptstraße 117* beteiligten sich folgende Institutionen bzw. ihnen angehörende Lehrkräfte:

1. Goethe-Institut Buenos Aires
2. Goethe-Institut Rio de Janeiro
3. Goethe-Institut Rothenburg ob der Tauber
4. Goethe-Institut Mailand
5. Goethe-Institut Toulouse
6. Die Sprachschule *Bauhaus* in Rio de Janeiro
7. Universität Rio de Janeiro
8. Universität Bologna
9. Zwei Privatlehrer in Bologna und Reggio/Italien
10. Volkshochschule Velbert
11. Volkshochschule Gummersbach
12. Akademie für Bildung und Sprache, Essen
13. Autonome iranische Frauenbewegung im Ausland e.V., Frankfurt
14. *Cinema*, Programm kino in Wuppertal

3.4.1 Expert/inneninterviews

15 Experteninterviews wurden durchgeführt, um die Unterrichtserfahrungen und die Filmwirkung zu ermitteln. Zwei Interviews entstanden bereits 1993 in Brasilien, die restlichen wurden 1996 geführt. Zwei Befragungen verliefen telefonisch. Qualitativ unterschieden sie sich von den Präsenzinterviews lediglich in ihrer etwas längeren Dauer und einem etwas erhöhten Anteil an thematischen Exkursen. Die Interviews dauerten durchschnittlich ca. eineinhalb Stunden. Ein Interview nahm lediglich eine knappe halbe Stunde in Anspruch.

Als Experten wurden 13 Dozentinnen und 2 Dozenten befragt, die den Film *Hauptstraße 117* im Unterricht mit erwachsenen Lernenden der Grundstufe I und II und der Mittel-

stufe I und III systematisch, jedoch methodisch unterschiedlich eingesetzt hatten. Den Expertenstatus verdanken die Dozenten ihrem privilegierten Zugang zur Zielgruppe. Sie bildeten zudem einen Teil dieser Gruppe. Die Experten hatten zwischen 1993 und 1996 mit der Videoserie im Unterricht gearbeitet. 32 Lerngruppen mit insgesamt 440 Lernenden waren an den Versuchen beteiligt. Die Teilnehmerzahl ermittelt sich aus den Angaben der Lehrenden zur tatsächlichen, nicht zur eingeschriebenen Teilnehmerschaft. Bis auf drei Lehrpersonen besaßen alle zumindest eine Arbeitsfassung des Begleitmaterials. Von den drei Dozentinnen, die kein Begleitmaterial besaßen, arbeiteten zwei mit dem Lehrwerk *Themen*, so daß ein als sinnvoll zu bezeichnender Anschluß des Videomaterials ans Lehrwerk auch ohne weitere Didaktisierungen durch die Abstimmung auf die Lehrwerkprogression gegeben war.

Das Forschungsinteresse orientierte sich nicht am Experten als Zentrum der Untersuchung, sondern am Experten, der eine „zur Zielgruppe komplementäre Handlungseinheit“⁴⁰⁸ repräsentiert.

Die Interviews beabsichtigen einerseits, die Beobachtungsperspektive der Autorin zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren, andererseits sollen sie Informationen über die Kontextbedingungen liefern, in denen Erwachsene mit dem Video lernten.

Es sollten dabei Antworten auf insbesondere folgende Fragen gefunden werden:

- Wie setzten die Dozenten die Serie ein?
- Welche Beobachtungen machten sie während des Unterrichtsversuchs?
- Was bewerteten sie als Vor- und Nachteile der Serie?
- Wie beurteilten sie ihren Unterricht mit der Serie? Sind sie zu weiteren Versuchen motiviert?

Die zentrale Bedeutung der beiden komplementären Erhebungsvarianten - Experteninterviews und Fragebögen - erklärt sich in der vorliegenden Untersuchung aus der Bedingung, Beeinflussungen des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtsbeurteilung durch die Autorin weitestgehend auszuschalten. Das konnte mit beiden Verfahren bei der im folgenden beschriebenen Vorgehensweise erreicht werden.

Die befragten Dozent/innen hatten, abgesehen von zwei brasilianischen Lehrerinnen⁴⁰⁹, vor den Interviews keinerlei Kontakt mit der Filmautorin. Sie waren jeweils über dritte Personen veranlaßt worden, den Film in ihrem Unterricht zu testen. Dadurch wurden eventuelle Suggestionen von seiten der Autorin vor den Unterrichtsversuchen ausgeschlossen. Die Arbeit mit dem Film war vollkommen unkontrolliert und wurde nicht angeleitet. Dem Einsatz lagen daher 'natürliche' Rahmenbedingungen zugrunde. Aus organisatorischen Gründen beschränkte sich die Auswahl der Expert/innen im Ausland in Italien auf je eine Lehrkraft des Goethe-Instituts Mailand und der Universität Bologna und auf zwei Privatlehrerinnen in Reggio und Bologna, in Brasilien auf zwei Lehrerinnen des Goethe-Instituts in Rio de Janeiro. In Toulouse hatte eine Dozentin des Goethe-Instituts die Serie erprobt. In Deutschland wurden Dozent/innen des Goethe-Instituts Rothenburg, der Volkshochschulen in Velbert und

⁴⁰⁸ Meuser/Nagel (1991), S. 445.

⁴⁰⁹ In diesen beiden Fällen können Beeinflussungen im Sinne von 'Gefälligkeitsgutachten' selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden. Da die Interviews sich im Tenor allerdings nicht von den restlichen unterscheiden und die Ergebnisse nicht modifizieren, sondern lediglich bestätigen, gab es keine Veranlassung, sie auszuklammern.

Gummersbach, der autonomen iranischen Frauenbewegung im Ausland e.V. und der Akademie für Bildung und Sprache in Essen befragt.

3.4.1.1 Auswahlkriterien für die Orte und Institutionen - Skizzierung der Testgruppen

Die Orte und Institutionen, an denen die Serie erprobt werden sollte, wurden aufgrund folgender Kriterien ausgewählt:

Die Wahl für einen breiter angelegten Versuch fiel auf Rio de Janeiro, weil die große räumliche Distanz zu Deutschland dort einen intensiveren Austausch mit Muttersprachlern weitgehend verhindert. Die ungünstigste Variante der Sprachkontakttypen, die Kontaktlosigkeit, herrscht dort vor.⁴¹⁰ Diese Tatsache lieferte eine günstige Bedingung dafür herauszufinden, *ob die Serie eine Funktion erfüllen kann, die mangelnde persönliche interkulturelle Kontakte kompensiert.*

Die kulturelle Distanz ist immerhin so groß, daß ermittelt werden kann, *ob das Interesse am Film und das Verständnis und die Empathie für die dargestellten Menschen bei einem wachsenden kulturellen Abstand schwinden.* Gleichzeitig ist sie nicht so groß, daß aufgrund mangelnden Verständnisses oder mangelnder Akzeptanz mögliche Qualitäten des Films nicht mehr überprüft werden können.⁴¹¹

Eine Vertrautheit mit dem ästhetischen Code der Telenovela liegt in ihrem Ursprungsland vor, ohne daß diese Prämisse einer weiteren Überprüfung bedurfte. So wurde vermieden, daß bei dem geringen Umfang des Testmaterials die Auseinandersetzung mit der Form die Auseinandersetzung mit den Inhalten überlagerte und verdrängte.⁴¹²

Die Lernenden sollten zudem mit dem Lehrwerk *Themen 1* arbeiten, auf das der Film didaktisch abgestimmt ist. Derart konnten grobe didaktische Fehlleistungen von Lehrenden, die zu erheblichen kontaminierenden Effekten bei der Rezeptionsanalyse führen können, ausgeschlossen werden.

Um Vergleichsgrößen zu den in Rio gewonnenen Daten zu erhalten, wurden Dozent/innen von Goethe-Instituten bzw. von Universitäten in Mailand, in Bologna und in Toulouse für eine Erprobungsphase gewonnen. Die Länder zeichnen sich durch eine relativ große kulturelle und räumliche Nähe zu Deutschland aus sowie durch ihre Disposition zu - mehr oder weniger - intensiven, meist touristischen Kontakten mit deutschen Muttersprachlern.

Um die Ansichten des überrepräsentierten akademischen Publikums der Universitäten und Goethe-Institute im Ausland zu relativieren und Vergleichsgrößen zu gewinnen, wurden Institutionen gesucht, die sich an Menschen mit anderen Bildungsvoraussetzungen wenden. Es boten sich deutsche Volkshochschulen mit Kursen vorwiegend für Asylanten, Asylbewerber und Spätaussiedler an. Die Kurse hatten zudem den Vorteil, daß sie von einem internationalen Publikum besucht wurden und die Studie durch Testpersonen aus Afrika und Asien erweitert werden konnte.

⁴¹⁰ Eine Typologie des Sprachkontakts liefert Ehlich (1992).

⁴¹¹ Im Iran etwa würde die Serie vielleicht eine sittliche Provokation darstellen.

⁴¹² Die fernsehungewohnte indonesische Landbevölkerung etwa hätte vielleicht eine längere Gewöhnungsphase benötigt.

Im Goethe-Institut Rothenburg konnte die Serie insbesondere bei zwei Lerngruppen mit Vertreter/innen der malaysischen Landbevölkerung getestet werden. Mit einem besonderen staatlichen Förderungsprogramm war Kindern von Bauern und Landarbeitern ein Lehramtsstudium ermöglicht worden. Die Lehrer/innen erhielten in einem zweiten Förderungsprogramm die Gelegenheit, ihre didaktische Palette um das Fach Deutsch zu erweitern und befanden sich im Anfangsstadium des Spracherwerbs. Diese Lerngruppen ohne eine typische Akademikerbiographie lieferten Indizien dafür, *inwieweit die Serie einen kulturellen und sozialen Dialog initiieren, fördern und stabilisieren helfen kann.*

In den Versuchsgruppen waren insgesamt Angehörige folgender Regionen vertreten: Afghanistan, Algerien, Aserbeidschan, Bosnien, Brasilien, China, England, Frankreich, Georgien, Ghana, Griechenland, Irland, Italien, Iran, Japan, Kasachstan, Korea, Malaysia, Marokko, Mazedonien, Mexiko, Philippinen, Polen, Rumänien, Schweden, Sri Lanka, Syrien, Thailand, Tschechische Republik, Türkei, Tunesien und nicht weiter spezifizierte Regionen der ehemaligen UdSSR.

Das Altersspektrum schloß als jüngste Teilnehmende zwölfjährige ein, als älteste Teilnehmende Personen im Rentenalter bis ca. 70 Jahre.⁴¹³ Ausgeschlossen aus diesem Spektrum war lediglich die Gruppe der 16- bis 19jährigen. Die Altersangaben waren so ungenau und unvollständig, daß keine Aussage über den Altersdurchschnitt gemacht werden kann.

Das Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Teilnehmenden war nach den von den Expert/innen angegebenen Näherungswerten bei einer leichten weiblichen Überzahl insgesamt relativ ausgewogen. In den einzelnen Gruppen dominierte jedoch häufig ein Geschlecht.⁴¹⁴

Eine Hälfte der Versuchsgruppen kann durch ihre Integration in ein akademisches Milieu beschrieben werden, die andere Hälfte war eher durch Lernende mit einem geringen schulischen Bildungsstand und/oder niedrigem Einkommen geprägt. Die Lebenserfahrungen von mittellosen Emigranten und Kriegsflüchtlingen im Gegensatz zum Erfahrungsspektrum von Mitgliedern etablierter Gesellschaftschichten bildeten die notwendige Überprüfungsgrundlage für die Tauglichkeit der Serie, die Aufmerksamkeit eines extrem heterogenen Publikums binden zu können.

Dabei stellten 13 Lerngruppen besondere Anforderungen an integrierende und motivierende Vermittlungsformen. Es handelte sich dabei um zwei französische Schülergruppen, die in den Ferien einen halbintensiven 'Nachhilfekurs' des Goethe-Instituts besuchten und zum Teil erhebliche Abwehrhaltungen zeigten. In 9 Gruppen mußten äußerst heterogene Lernerpersönlichkeiten berücksichtigt werden. Im Extremfall war - um ein Beispiel zu nennen - eine Integration von Analphabeten aus Sri Lanka und Universitätsdozenten aus Bosnien verlangt. Die Erfahrungen in diesen 'schwierigen' Lerngruppen lieferten Informationen darüber, *welchen Beitrag der Filmeinsatz zur Motivation, zur Gruppendynamik, zur 'Binnendifferenzierung' und Integration leisten kann.*

⁴¹³ Präzise Angaben wurden von weiblichen Teilnehmern häufig nicht gemacht.

⁴¹⁴ In den sehr teilnehmerstarken Kursen für Asylbewerber und Spätaussiedler beispielsweise waren im Gegensatz zu den Kursen an den Goethe-Instituten meist mehr Männer vertreten als Frauen.

3.4.1.2 Datenerhebung

Die Methode der Datenerhebung und -auswertung orientierte sich an den Überlegungen zu Experteninterviews von Meuser/Nagel (1991).

Den Interviews lag ein offener Leitfaden zugrunde, der einerseits ihre Vergleichbarkeit und Themenkonzentriertheit gewährleisten, andererseits ein freies Erzählen innerhalb des thematisch eingeschränkten Rahmens ermöglichen sollte. Die Offenheit des Interviews war notwendig, da Befragte im Falle von standardisierten Befragungen bzw. Leitfadeninterviews lediglich auf die Vorannahmen des Interviewers reagieren können. Unerwartetes expertenspezifisches Wissen kann dort ebensowenig zum Vorschein kommen wie Hinweise auf handlungsleitende Regeln jenseits von Verordnungen, auf 'tacit knowing' und Relevanzaspekte.⁴¹⁵ Die große Offenheit reduzierte zudem den Einfluß suggestiver Fragen.

Anders als bei der Einzelfallanalyse ging es hier nicht darum, den Text als individuell-besonderen Ausdruck seiner allgemeinen Struktur zu behandeln. Das Ziel lag vielmehr darin, im Vergleich mit den anderen Interviews das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten. Außerdem ergab sich durch die große Heterogenität der Lerngruppen die Möglichkeit, einen großen Facettenreichtum an Lernerreaktionen herauszufiltern und einer Analyse verfügbar zu machen. Die Vorgehensweise orientierte sich daher am thematischen Vergleich. Gemeinsamkeiten und Unterschiede wurden in der Regel nicht durch Einzelfallbeispiele, sondern durch typische und abweichende Äußerungen dokumentiert, die mittels einer interpretativen Auswertungsstrategie gewonnen wurden.

Anders als bei der einzelfallinteressierten Interpretation lieferte nicht die Sequenzialität, sondern der Funktionskontext von Äußerungen den Orientierungsrahmen. Den Ordnungsrahmen konstruierten die thematischen Einheiten.

Die Interviews wurden auf Tonband protokolliert.

3.4.1.3 Der Interviewleitfaden

Die Interviews orientierten sich an 6 Fragenkomplexen:

1. Beschreibung der Rahmenbedingungen des Unterrichtsversuchs (wann?, wo?, wie?, unter welchen Bedingungen?, mit welchen Teilnehmern? - Alter, Sozialisation, Geschlecht, Biographien, Drop out, Besonderheiten etc.).
2. Beschreibung des Einsatzes (Häufigkeit, Regelmäßigkeit, Stellenwert im Unterricht, wie wurde es gemacht?).
3. Beschreibung von Lernerreaktionen.
4. Haltung der Lehrperson zum Film.
5. Beurteilung der Unterrichtserfahrung.
6. Beurteilung des Films und Einschätzung der Anforderungen an Filme im Anfängerunterricht generell.

Alle Interviews wurden eingeleitet mit der Formulierung des Interesses, so viel konkrete Erinnerungen wie möglich über die Erfahrungen im Unterrichtsversuch mitzuteilen. Die

⁴¹⁵ Meuser/Nagel (1991), S. 449.

Interviewpartner wurden aus motivationspsychologischen Gründen davon in Kenntnis gesetzt, daß sie mit diesem Interview Einflußmöglichkeiten auf die praktisch-filmische Umsetzung ihrer Interessen und Erkenntnisse als Lehrende haben.

Die Befragungstechnik orientierte sich am Modell des Aktiven Zuhörens nach Gordon (1970). Das Aktive Zuhören unterstützt einen freien Redefluß und ermutigt durch seine wertungsfreie Bestätigung der Interviewaussagen zu Offenheit. Es verzichtet auf wertende Kommentare, fragt jedoch da nach, wo es sich als notwendig für das Verstehen erweist.

3.4.1.4 Das Auswertungsverfahren

Die Auswertung erfolgte in fünf Phasen.

1. Transkription

Bei der Transkription wurde auf aufwendige Notationssysteme verzichtet, da es bei Experteninterviews um gemeinsam geteiltes Wissen geht. Pausen, Stimmlagen und sonstige nonverbale und parasprachliche Elemente sind, anders als bei konversationsanalytischen Auswertungen, nicht Gegenstand der Auswertung von Experteninterviews. Die Transkription wurde nach dem Kriterium der Themenrelevanz durchgeführt. Vom Thema abweichende Äußerungen blieben bei der Auswertung unberücksichtigt und wurden nicht transkribiert.⁴¹⁶

2. Paraphrase

Der Transkription folgte die Phase der Paraphrasierung. Die Paraphrase berücksichtigte die Chronologie des jeweiligen Gesprächsverlaufs, um vorschnellen Vergleichen und Themengruppenbildungen Einhalt zu gebieten und zu verhindern, daß nicht antizipierte Themen und Aspekte verlorengehen.⁴¹⁷

3. Überschriften

Im nächsten Schritt wurden die paraphrasierten Textpassagen mit - zum Teil mehreren - Überschriften versehen. Dabei wurde die Terminologie der Interviewten weitestgehend übernommen. Die Textsequenzen wurden den Überschriften entsprechend geordnet und klassifiziert, die Sequenzialität der Interviews dabei nach Bedarf aufgebrochen.⁴¹⁸

4. Thematischer Vergleich

Die thematische Ordnung ermöglichte den Vergleich zwischen den verschiedenen Texten. Gleiche oder ähnliche Textpassagen aus den einzelnen Interviews wurden zusammengestellt und erhielten einheitliche Überschriften. Die Resultate des thematischen Vergleichs wurden fortlaufend an den Passagen der Interviews auf Triftigkeit, Vollständigkeit und Validität überprüft. Gemeinsamkeiten wurden herausgefiltert, Unterschiede, Abweichungen und Widersprüche einzeln festgehalten.

⁴¹⁶ Zu den Transkriptionskriterien vgl. ebd., S. 455.

⁴¹⁷ Meuser/Nagel (1991) betonen die Bedeutung der Paraphrase: „Der Schritt der Paraphrasierung der Texte ist kaum überzubewerten; die häufigsten Sünden sind, Inhalte durch voreiliges Klassifizieren zu verzerren und Informationen durch eiliges Themenraffen zu verschenken.“ S. 457.

⁴¹⁸ Dieses bei der Einzelfallanalyse undenkbare Vorgehen rechtfertigt sich beim Experteninterview aus der Konzentration des Erkenntnisinteresses auf den spezifischen Analysebereich. Der Text des Experteninterviews hat als Dokument einer sozialen Struktur Bedeutung, nicht als Ausdruck der interviewten Person. Vgl. Meuser/Nagel (1991), S.458.

5. Konzeptualisierung

In einem fünften Schritt erst erfolgte die Ablösung von der Terminologie der Interviewten. Hier wurden strukturbeschreibende Kategorien gebildet, die die Überprüfung, Modifikation und Erweiterung der Vorannahmen ermöglichen.

3.4.1.5 Die Interviewpartner

Die Interviewpartner waren alle freiwillig und aus eigener Initiative der Anregung der Mittlerpersonen gefolgt, das Material zu sichten und einzusetzen. Das bedeutete gleichzeitig, daß sie das angebotene audiovisuelle Unterrichtsmaterial bereits a priori nicht als schlecht bzw. untauglich beurteilten. Die Interviewergebnisse entstanden unter der Voraussetzung, daß die Lehrenden sich in irgendeiner Form mit dem Material identifizierten und es nicht ablehnten. Ein Versuch der Datenermittlung, der Lehrenden den Einsatz des Materials verbindlich vorgeschrieben hätte, hätte möglicherweise zu völlig anderen Ergebnissen geführt.

Die Expert/innen waren teilweise erfahren und kreativ im Umgang mit Video im Unterricht, einige hatten mit *Hauptstraße 117* jedoch zum erstenmal in ihrer Unterrichtspraxis Video eingesetzt. Bis auf eine Dozentin besaßen alle eine lange Berufserfahrung. Lediglich zwei Männer befanden sich unter den Interviewten.

3.4.1.6 Datenauswertung

Die Zusammenfassung der Interviewinhalte erfolgt nach Themenkreisen. Differenziert werden drei Gruppen:

1. Allgemeine Beurteilungen
2. Auseinandersetzung mit dem Inhalt unter Berücksichtigung der Lernerperspektiven
3. Beschreibung der Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung

3.4.1.6.1 Allgemeine Beurteilungen

Die Beschreibung des Unterrichtsversuchs läßt sich bei einer Gesamtanalyse der Interviews auf den zentralen Begriff der *Motivation* konzentrieren.

Unter drei Kategorien, die die Analyse strukturieren, lassen sich die motivierenden Aspekte des Filmeinsatzes zusammenfassen. Die erste Kategorie stellt den Oberbegriff dar:

1. Emotionalität als Selbst- und Fremderfahrung
2. Vermittlung von Erfolgserlebnissen
3. Integrative Wirkung
Ergänzt wird der Abschnitt durch:
4. Kritik. Beschreibung des mißlungenen Unterrichtsversuchs

Die Kategorien verweisen auf Schwerpunkte. Den Wunsch nach Trennschärfe können sie nicht erfüllen, denn 'Emotionalität' ist mit sämtlichen Wirkungsfacetten bedingungsvoll verbunden und verwebt die einzelnen Elemente des Wirkungskomplexes miteinander.

3.4.1.6.1.1 Emotionalität als Selbst- und Fremderfahrung

Die meisten Erfahrungen mit dem Film zielten explizit auf seine emotionalisierenden Qualitäten hin. Die emotionalen Reaktionen bezogen sich auf die Protagonisten und ihre Geschichten. Da sie im Zentrum der Erfahrungsberichte standen, geht der zweite Analyseteil genauer auf die thematische Rezeption ein.

Authentische Kommunikation

Als das Ergebnis der emotionalen Stimuli beschrieben die Expert/innen ein echtes Interesse und die genuine Lust, über den Film zu sprechen oder Übungen am Film zu machen. Der Film erwies sich damit als geeignet, Impulse für eine authentische Kommunikation zu liefern. Typische Aussagen, sofern ein kommunikativer Unterricht angestrebt war⁴¹⁹:

„Der Film erreicht genau das, was er eben soll: Es findet Kommunikation statt. Es wird über einzelne Schicksale informiert, über deutsche Verhältnisse und weckt Sympathien. Die emotionale Seite wird stark angesprochen. Das bringt alle zum Reden. Auch mit den begrenzten sprachlichen Mitteln, die sie ja nun haben.“

„Die haben viel, viel gesprochen.“

Die Lust am Sprechen in der Zielsprache äußerte sich je nach Niveau der Klasse unterschiedlich. Bei den Anfängergruppen ohne Vorkenntnissen wurden vornehmlich Grammatik- und Wortschatzübungen an die Erfahrungen mit der Filmwelt gekoppelt. Auch diese wurden von den Lehrer/innen als eine Variante authentischer Kommunikation empfunden.

Ein Beispiel aus der Wortschatzarbeit:

„Das hat denen sehr viel Spaß gemacht. Das war manchmal wie'n Quiz für die: 'Was war das denn noch? Wie heißt das denn noch? Frühstück? Oder Frühstück?' 'ne ganz spannende Geschichte.“

Anknüpfung an die Realität

Die Bildsemiotik stellte ein *realistisches Beziehungsgefüge* her, in dem Übungen sinnvoll wurden:

„Das sind alles konkrete Situationen, die sie gesehen haben. Dieses schreckliche Üben an Zeug, das man nicht gesehen hat, das man nicht kennt, wo man sich mühsam in

⁴¹⁹ In einem Fall fand ein dezidiertes Grammatik-Frontalunterricht statt.

irgendeine Situation versetzt. Natürlich gibt's viele so Grammatik-Sprechanlässe. Aber das ist einfach was anderes, wenn man die Leute quasi vor⁴²⁰ sich hatte.“

„Man hat einen Input, man kann was beurteilen. Klar, das ist natürlich viel besser, als wenn man sich einen Lehrbuchtext nur abarbeitet. Der Unterschied liegt darin, daß Film einfach ein viel umfassenderes Medium ist. Er gibt visuelle Impulse, in denen alles miteingeschlossen ist.“

„Das ist ja schon ein Klischee beinah, wenn man gerade in dem Moment stoppt Aber es hat mich bestätigt, es immer wieder zu tun. Weil die dann, in welcher Sprache auch immer, meist Französisch, dann klar werden sollen, was die nun macht. Wirklich ganz spontan. Da braucht man die Frage gar nicht zu stellen, oder man kann sie dann auch auf Deutsch stellen. Und sie ham sie im Französischen sozusagen schon im Kopf gehabt.“

Inhaltliche Relevanz/Spannung

Daß es dabei um emotional und damit auch inhaltlich relevante Zusammenhänge ging, die die Sprechlust evozierten, wurde ebenfalls deutlich formuliert:

„Er hat einen ganz großen Vorzug: Nämlich die Visualisierung von Alltagserfahrung, die wir eben sonst über Bücher oder Hörtexte haben. Und das finde ich schon 'ne ganz große Bereicherung, weil gerade im Anfängerunterricht die Möglichkeiten, Erfahrungen anschaulich zu machen, so sehr hilfreich sind zum Deutschlernen. Das zeigt sich ja schon in den allerersten Anfangsstunden, wenn man versucht, mit den Teilnehmern ins Gespräch zu kommen und 'n Wortschatz aufzubauen.(...) Die Spielhandlung find ich schon wichtig dabei. Der einfache Dokumentarfilm, könnt ich mir vorstellen, daß er relativ schnell langweilig wär. Also dieses Element, das hat ja auch so'n Spannungselement, dadurch, daß Personen in Beziehung gesetzt werden zueinander, und daß über ihre Gefühlslage sehr viel zum Ausdruck kommt. Und ihre ganzen persönlichen Probleme, die sie haben. Das macht die Menschen ja viel lebendiger und viel echter und auch besser identifizierbar. Also ich denke, daß in 'nem Dokumentarfilm die ganze Gefühlsebene wahrscheinlich unter'n Tisch fällt. Zumindest ist die hier viel greifbarer.“

Die authentische Kommunikationssituation entsteht dadurch „daß der Film eine ganze Reihe von Spannungsmomenten hat, von lustigen Momenten hat, daß es viele Möglichkeiten gibt, daß Teilnehmer sich äußern wollen.“

„Also, was der Film eben bringt: daß sie hier ihre eigene Meinung spontan äußern. Mißfallen und Zustimmung, und das begründen. Und daß sie sich fragen: Warum macht'n der Tomašek das mit dem Trinken?“

„Es ist nie irgendwie: gleichgültig. Das ist 'n großes Positivum: irgendwie gleichgültig ist eigentlich nichts. Das ist halt das Attraktive daran. Entweder es ist witzig, oder es ist dramatisch.“

⁴²⁰ Unterstrichene Wörter in den mündlichen Zitaten markieren sehr deutliche Hervorhebungen.

Dramatik und Komik

Das ausgewogene Verhältnis von dramatischen und komischen Elementen wurde ebenfalls als unabdingbar thematisiert. Komik und die Ernsthaftigkeit sozialkritischer Themen wurden als jeweils notwendig und gut ausgewogen empfunden. Während das problematische Leben der Übersiedlerfamilie die Gesprächsbereitschaft auslöste, sorgten die Buffo-Elemente für emotionale Entlastung. Als wichtig wurde empfunden, daß es etwas gab, von dem entlastet werden konnte. Denn rein auf Heiterkeit angelegte didaktische Filme verlieren ihre Funktion, wo es nichts zu entlasten gibt:

„Das ist ‘ne Erleichterung. Nach der sozialen Thematik möchte man ja auch wieder lachen können. Das wird alles sonst so tierisch ernst. In der Klasse brauchst du diese Auflockerung. Diese Auflockerung ist unbedingt nötig. Das herzliche Auflachen.“

„Also es war einfach ‘ne gute Stimmung. Die ganze Zeit über. Das hatte, glaube ich, gar nicht so viel mit einzelnen Personen zu tun. (...) Die Situationskomik war hilfreich. Das ist eigentlich auf den Punkt gebracht. (...) Das waren mehr so Anlässe, um Grammatik zu üben. Aber um wirklich an die Leute ranzukommen, um die über ein Thema reden lassen zu können, da waren die anderen Szenen mit Susanne und Robert wichtiger. Die Szene im Arbeitsamt und das ganze - würde ich jetzt einfach auch so ‘ne Unterscheidung treffen zwischen Arbeit mit Grammatik, mit Gesprächsanlässen im Sinne von Grammatik. Und da ist das auch ganz lustig dann. Da sind das lustige Gesprächsanlässe. Aber um wirklich die Leute mal ihre Meinung äußern zu lassen und zu argumentieren, was ja auch dann wichtig ist - da hab ich zwischendurch auch ‘n Schwerpunkt gesetzt, daß sie von sich aus auch mal was, ja, ihre Meinung äußern - da konzentrierte sich immer alles auf diese beiden Personen. Auch dieses Streiten und sich Anbrüllen. Scheinbar waren sie da viel mehr betroffen.“

Glaubwürdigkeit und Authentizitätsnachweis

Als eine wichtige Bedingung für die Evozierung von Emotionen erschienen den Expert/innen weiterhin die Glaubwürdigkeit des Films, die als sympathisch empfundene Darstellung, die als Voraussetzung für Identifikation und Empathieentwicklung betrachtet wurde, und die mit einem Aha-Effekt verbundene allmähliche Entwicklung der Figuren, die den Unterricht quasi als roter Faden begleitete und die einzelnen Unterrichtsstunden miteinander verband.

Die Glaubwürdigkeit wurde vor allem an die Authentizität der Personen gebunden. Die Beschreibung und Beurteilung der agierenden Personen durch die Lernenden stand im Zentrum sämtlicher Interviews. Dabei erhielt die Vielfalt der Charaktere und der sozialen Milieus, von denen sie geprägt sind, einen besonderen Stellenwert, so daß im zweiten Analyseteil gesondert auf die Figuren eingegangen wird. In der Regel vergewisserten sich die Lernenden der Repräsentativität und des Realitätsgehalts des Gesehenen:

„Die Frage kommt ja immer: Ist das so? Und ich hab das dann so gesagt, wie das da (im Kommentar, Anm. d. Vf.) erklärt ist. Doch, und ich find das auch ganz interessant eben, daß das ja beispielhaft für Verhältnisse in Deutschland durchaus stehen kann. (...) Und da ist natürlich viel Mitgefühl entstanden für die Tomašeks. (...) Sie waren ergriffen von dem Film. Sie haben sich sehr identifiziert mit der Geschichte.“

In den meisten Fällen nutzten die Lehrer/innen das Begleitmaterial als Beleg für den dokumentarischen Aspekt der Serie.

„Der Film erhält dadurch ‘ne größere Signifikanz. Und da find ich auch das Begleitmaterial sehr gut. Daß die Personen noch ‘ne andere Silhouette bekommen. Dadurch kommt man den Personen einfach näher.“

Serienreiz

Das ‘Einsteigen in die Geschichte’ bedeutete zugleich, daß der Serienreiz wirkte und die Bindung an den Film allmählich größer wurde.

„Der Serienreiz stellte sich nach kurzer Zeit ein. Das war für mich eine ganz neue Erfahrung. Der Serienreiz, du weißt ja, der ist sehr stark. Das war genauso im Unterricht: Wie wird es weitergehen? (...) So eine Filmserie könnte meines Erachtens richtig als Unterrichtsbegleitmaterial während des ganzen Schuljahres herangezogen werden. (...) Es ist wie eine Familie, die man so langsam kennenlernt. Der eine ist für den einen Schüler sympathisch, der andere unsympathisch. Dann kann es auch zu Streitgesprächen und Meinungsverschiedenheiten kommen.“

„Es kam häufig am Anfang der Stunde: Gucken wir heut wieder Film? Und dann freuten sie sich darauf.“

In einer Gruppe, die die Serie nicht vollständig sehen konnte:

„Die waren total - sozusagen: ‘Ach wie? Wir können ja jetzt nicht weiter ...! Ach, das geht noch weiter! Wir können ja gar nicht sehen, wie’s weitergeht!’ Das war zum - direkt zum Wimmern. Ich hab gedacht, ich hör nicht recht! Von diesen eigentlich doch schlaffen, blasierten, sonst gar nicht so aktiven Leuten zu hören. Das fand ich irgendwo rührend: ‘Ach so, das ist noch gar nicht zu Ende? Das geht noch weiter?’“

In manchen Kursen gab es offenbar keine ‘Anlaufphase’:

„Ich kann zur Reaktion sagen, daß die Klasse sehr, sehr begeistert war und der nächsten Folge entgegenfieberte. Von der ersten Folge an wollten sie schon wissen, wie’s weitergeht.“

Anreiz zu regelmäßigem Unterrichtsbesuch

Alle Interviewpartner/innen vermuteten, daß sich die Serie gerade im Anfängerunterricht bei einem regelmäßigen Einsatz positiv nicht nur auf die innere Teilnahme am Unterricht auswirkte, sondern auch auf die Regelmäßigkeit des Unterrichtsbesuchs:

„Wenn die zu Hause sitzen und überlegen: Geh ich heute oder geh ich nicht, daß die Aussicht darauf, den Film weiterzusehen, doch motiviert, in den Kurs zu kommen.“

Die Lehrerin der schwierigen und tendenziell unmotivierten Schülergruppe führte den ungewohnt regelmäßigen Unterrichtsbesuch auch auf den Serieneffekt zurück:

„Es lag bei allen, glaube ich, ‘n bißchen daran, daß sie einen Aufhänger hatten. Daß es etwas ist, was am Montag da war und auch am Dienstag und am Mittwoch und“

Teilweise übten Lehrende Kritik an der geringen Folgenzahl, was den theoretischen Ansatz jedoch bestätigt:

„Die werden angefixt, aber mehr nicht.“

„Was ich noch erinnere, daß am Ende, daß durchaus so’n Interesse auch artikuliert wurde: Man möchte da jetzt mal mehr von sehen. So à la Lindenstraße. Wie das denn nun weitergeht mit dem Tomašek. Lebt er denn noch, oder was ist denn nun mit ihm?“

Eine Lehrerin unterrichtete eine Gruppe von Asylbewerbern und Asylanten, die durch einen sehr unregelmäßigen Unterrichtsbesuch, eine hohe Fluktuation und extreme Heterogenität gekennzeichnet war. In einer zweimonatigen Unterrichtsphase setzte sie die Serie im Kontext einer aufwendigen Didaktisierung als das zentrale Unterrichtsmedium ein. In dieser Phase war die Unterrichtsteilnahme erheblich regelmäßiger als sonst. Die Lehrerin führte den Effekt eindeutig auf das Serienkonzept zurück.

Nähe - Einfühlung

Der Effekt des Sich-Einlassens auf die Menschen und Geschichten der Serie wurde als Nähe-Erlebnis beschrieben: *„Die atmen direkt mit.“* *„Die (...) Lerner ergreifen schnell Partei und engagieren sich.“*

Insgesamt war man sich, inklusive der Lehrperson des mißlungenen Versuchs, einig, daß ein Serienkonzept vorteilhafter für Unterrichtszwecke ist, als ein Reihenkonzept mit in sich abgeschlossenen Episoden:

„Find ich spannender, wenn sich das aufbaut. Find ich spannender für die Studenten. Auch die Beziehung untereinander von den Personen kann man dadurch auch besser darstellen. Find ich besser, ne Serie, als abgeschlossene Filme.“

3.4.1.6.1.2 Vermittlung von Erfolgserlebnissen

Erfolgserlebnisse vermittelten sich nach den Aussagen der Lehrer/innen auf drei Ebenen:

- der Ebene des Spracherwerbs,
- des Erwerbs landeskundlicher Informationen und
- des immanenten Begreifens der filmischen Struktur.

Niemand fühlte sich überfordert: Das Verstehen war meist mühelos und das Erfolgserlebnis umso größer, als die Sprechsituationen und die Aussprache als natürlich empfunden wurden. Strukturen wurden gefestigt

Die Lernenden hatten den Eindruck, einen ‘echten’ deutschen Film zu verstehen.

Daher hielten die Lehrer/innen ausnahmslos die *Sprachkargheit* des Films für einen der ganz großen Vorteile⁴²¹:

„Und das Beste find ich, daß so wenig gesprochen wird. Das ist ideal. Durchgehend ideal.“

„Ich finde, daß dieser Film auch Erfolgserlebnisse bringt. Das ist natürlich etwas, was man als Lehrer sehr gern hat. Nicht für einen selbst, sondern für die Leute. Nicht, daß sie jedesmal erst fünf Berge ersteigen müssen, bevor sie mal denken, ‘Aha, das kann ich!’“

Der integrative Aspekt der *Binnendifferenzierungsmöglichkeit* führte zu Erfolgserlebnissen für jeden einzelnen. Die Mehrzahl der Experten betonte,

„daß die Anforderungen an den Lerner niedrig gehalten sind, man selbst es als Lerner steuern kann, wie hoch man da ansetzt. Und es fast jeder Zuschauer selbst steuern kann. Das heißt, der eine kann sagen: Kaffee machen. Der hat Kaffee gemacht oder wollte gerade Kaffee machen und so weiter. Und wenn er’s nicht kann, dann kann er sich mit zwei Worten erstmal durchschlagen (...) Ich finde, es ist sehr elastisch. Und das ist ‘ne gute Qualität.“

Spezifische Übungsformen, die der Film ermöglicht, unterstützten die sprachlichen Erfolgserlebnisse von allen Lernenden in ganz heterogenen Gruppen:

„Dann hab ich den Film laufen lassen (zum wiederholten Mal, Anm. d. Vf.), und die sollten selbst, während der Film läuft, einfach auch alle sprechen und sagen, was hier gerade passiert. Es war eigentlich recht wild, was da so passierte. Da kann ich mich auch noch dran erinnern, daß die ‘Guten’ dann gesagt haben: ‘Jetzt kommt gleich Kaffee trinken’, und dann konnten die ‘Schlechteren’ dann auch wieder was sagen. Das war ‘ne recht tumulte Angelegenheit. Mit Buch wär das nicht möglich. Und das hat auch gut geklappt. Dadurch, daß fast alle geredet haben, haben sich auch die getraut, die sonst nichts sagen.“

Alle Interviewpartner erwähnten explizit, der Film sei *„landeskundlich sehr interessant“*. Der Einsatz im Ausland führte in der Regel zu *kontrastiven Kulturvergleichen*. Das Ergebnis der spontanen, häufig kulturpsychologischen Vergleiche formulierte eine Lehrerin so: *„Auf jeden Fall lernt man die Deutschen besser kennen.“* Der Motivations-effekt entstand nach den Berichten der Dozent/innen einerseits durch das Empfinden, *Neues gelernt* zu haben und nun einiges *besser zu verstehen, Nähe zu empfinden*, andererseits durch die *Bestätigung eigener kultureller Identitäten* in der Identifikation mit oder der Abgrenzung von dem Gesehenen. Die Neuartigkeit der Informationen ergab sich hauptsächlich aus ihrer Ansiedelung im Bereich des privaten Lebens. Im Vordergrund standen für alle Interviewpartner/innen die Einblicke in die unterschiedlichen *privaten Räume* der Menschen. Sie wurden als *tertium comparationis* genutzt.

Identitätsstützung

⁴²¹ Ein Lehrer empfand die sprachlichen Anforderungen *„vielleicht manchmal sogar ein wenig zu hoch“* für seine Anfänger.

Ein Beispiel für eine *selbstbestätigende Rezeption durch Identifikation*:

Eine Lehrerin stoppte den Film in dem Moment, als Brigitte, die von einer Reise zurückkehrt, die Wohnung betritt:

„Dann haben wir zum Beispiel raten lassen, was die als erstes macht. Das ging auch ganz klasse. Die Brigitte. Also das ... ! Und manche raten also genau, daß sie sich Kaffee macht. Und sind dann also irrsinnig happy, wenn die Kaffee macht. Auf die Idee wär ich überhaupt nicht gekommen, muß ich gestehn (...). Das fanden die natürlich als sehr bestätigend. Ist auch nicht schwer zu sagen!“

Bestätigung durch Identifikation läßt sich auf der Ebene des Privaten vielfach gerade in solch kleinen Details finden. Doch auch die *Selbstbestätigung durch Abgrenzung* läßt ein ‘gutes Gefühl’ zurück. So bei den malaysischen Lernergruppen:

„Die fragen sich: Warum macht ‘n der Tomašek das mit dem Trinken? Und da das Moslems waren, die mit dem Alkohol ja sowieso noch nicht so intensive Erfahrungen haben, hat das ihre Religion ja schon irgendwie bestätigt, wo er ja nur die Menschen ins Verderben führt.“

Teilnehmende aus Kasachstan wiederum fanden just in diesem Punkt eine identifikatorische Bestätigung:

„Die Lebenserfahrung meiner Teilnehmer ist nahe dran an Susanne und Robert. Und eigentlich: Robert ist ihnen am nächsten. Die kommen aus Kasachstan, Rußland. Da ist der Umgang mit Alkohol ganz anders als hier. Die trinken abends, wenn sie daheim sind, Mengen, von denen würden wir sterben. Und viele Männer haben - naja, ich weiß nicht, ob’s für die ‘n Problem ist - doch: ‘n Alkoholproblem. Die trinken ziemlich viel. Es gibt ziemlich viele Männer, die werden unwahrscheinlich fett in den ersten sechs Monaten vom Sprachkurs. Man sieht das einfach vom Kursanfang bis Kursende. In den Robert können die sich gut reindenken.“

Personenvielfalt

Die Personen-, Typen- und Milieuvielfalt galt allen Expert/innen als unverzichtbarer Bestandteil:

„Das ist wichtig. Und auch durch die Generationen, die verschiedensten Facetten: das Zögerliche und das Selbstsichere - also, das ist schon was ganz Tolles.“

„Die sind ja nicht blauäugig, daß die irgendwo denken: Das geht nur toll. Auch wenn sie aus anderen Milieus kommen, die nicht jeden Tag mit großen Problemen konfrontiert sind. Deren eigene Zukunft ist ja auch nicht nur: Es wird schon alles ganz phantastisch. (...) Es gibt ja auch nicht bloß die eine Person. Das find ich also gut an der Sache, daß man also nicht nur mit einer Familie verheiratet ist, sondern es gibt auch immer wieder andere Leute, die schon älter sind, oder die auch ‘n guten Job haben. Oder die Erfolg haben.“

Aufklärung

Eine Lehrerin hatte eine ehemalige Lernerin zum Experteninterview eingeladen, eine Bosnierin, die mittlerweile seit drei Jahren in Deutschland lebte und sich auf deutsch verständlich machen kann. Lehrerin und Lernerin schätzten übereinstimmend die Glaubwürdigkeit, die Realitätsnähe und die Ehrlichkeit des Films und empfanden seine Wirkung als aufklärend, wie die folgende Dialogsequenz mit der Lernerin deutlich macht:

Lernerin: *Das war für mich eine Überraschung, weil ich wußte, daß in Deutschland Leute schöner leben. Und das ist eine Situation für alle, die in diesem Gebäude leben. So schwer. Ich finde die Situation so schwer.*

Interviewerin: *Sie haben gedacht, daß alle Leute in Deutschland so schön leben? Und dann war die Überraschung, daß es nicht so ist?*

L: *Genau das. Ich meinte: Das Leben in Deutschland ist schöner, so daß ich kenne ander Leute, die leben viel zu schön.*

I: *Die leben sehr schön?*

L: *Ja, aber das ('das Schwere', Anm. d. Vf.) ist eine Alltagssituation in Deutschland jetzt.*

I: *Jetzt sehen Sie, daß es nicht so ist, wie Sie gedacht haben?*

L: *Ja.*

I: *Aber als Sie noch in Bosnien waren, dachten Sie, Deutschland ist so 'ne Art Paradies?*

L: *Ja. Ja. Und ich möchte gern meiner Familie schicken. (Zeigt auf das Videoband.) Die meinen, daß in Deutschland ich lebe wie eine Königin, oder alle, die hier wohnen, leben wie Könige.*

I: *Hat der Film irgendeine Bedeutung für Sie gehabt? Fanden Sie ihn interessant?*

L: *Ja natürlich!*

I: *Aber wichtiger wäre es Ihnen, ihn in Jugoslawien zu zeigen?*

L: *Ja, das ist ehrlich wichtiger. Ich habe viel Geld nach Bosnien geschickt. Meine Familie, das ist eine große Familie. Tante. Onkel. Nichte. (...) Und immer mehr. Braucht immer mehr. Ich muß eine Videokassette kaufen“*

Ebenso wie die Lernerin mit falschen Erwartungen nach Deutschland gekommen war, haben ihre Verwandten falsche Vorstellungen über das Leben, das sie nun führen kann. Sie ist also ein doppeltes Opfer unrealistischer Bilder: Einerseits wurde sie (auch) durch diese falschen Bilder zur Emigration veranlaßt, andererseits stellen ihre Verwandten aufgrund derselben Vorstellungen Forderungen an sie, die sie nicht erfüllen kann.

3.4.1.6.1.3 Die integrative Wirkung

Bei den Interviews mit den Expert/innen, die die oben beschriebenen extrem heterogenen oder gering motivierten Gruppen unterrichteten, wurde deutlich, daß der Serieneinsatz einen wichtigen Beitrag dazu leistete, die Unterschiede auszugleichen beziehungsweise individuell differenzierte Übungsformen anzubieten, ohne auf eine einheitliche thematische Anbindung zu verzichten. Das wurde bereits in vorangehenden Zitaten deutlich. Der Film kann quasi eine *gruppendynamische Klammer* konstruieren, die um so evidenter wird, je intensiver und sinnvoller die Arbeit mit ihm gestaltet wird. Er erzeugt „einen spezifischeren konsensuellen Bereich“⁴²², der die gemeinsame Verste-

⁴²² Roth (1996), S. 300. Spezifische konsensuelle Bereiche sind die Grundlage für das gegenseitige Verstehen von Kommunikationspartnern.

hensgrundlage der Teilnehmenden verbessert. Sein ausgleichender Charakter wirkte sich nicht allein positiv auf den Umgang mit sprachlichen Niveauunterschieden aus, sondern es gab auch Hinweise darauf, daß er eine *sozialintegrative Funktion* erfüllen kann:

„In einem Kurs, wo ich besonders begeistert war von der Hauptstraße, da war einer drin, vor dem ich direkt Angst hatte. So hat der geguckt. Als hätte er mir den ganzen Kurs kaputtmachen können. So einer. Und den hat es manchmal zum Lächeln gebracht. Und daher war für mich die Hauptstraße irgendwie auch ein Mittel, die Leute zusammenzubringen, die an Motivation zum Teil verschieden waren. Also: Auffrischen oder: gestoßen und gedrängt oder: Ich mach ganz gern mal Deutsch Das hat etwas - ja, im besten Sinne Unkonventionelles gehabt. Und dadurch, daß es wenig Sprache sozusagen voraussetzt, alles möglich macht. Natürlich auch die Niveauunterschiede ausgleichen, also auszugleichen erlaubt. Das fand ich also eigentlich das Beste, daß jeder auf seinem Niveau irgendwo einsteigen kann.“

Nähe unter den Teilnehmer/innen kam in einigen Fällen über eine Filmfigur als Katalysator zustande:

„In einem Kurs, da gab's einen Älteren, der gab auch Heiratsanzeigen auf, oder der kokettierte zumindest damit. Und der versetzte sich dann in die Frau. Und für ihn wurden auch Anzeigen geschrieben. Das funktioniert gut.“

Aufgrund der in der Regel sozial homogenen Lernergruppen und auch aufgrund der geringen Folgenzahl gab es jedoch nicht genügend Möglichkeiten, Erfahrungen mit dieser Art integrierender Wirkung innerhalb der Gruppen zu machen. Dazu meinte ein Lehrer:

„Gemeinschaftsstiftende Wirkung: dafür ist der Film zu kurz. Wenn es eine längere Serie wäre, denke ich, daß es funktionieren würde. Aber so Es ist zu kurz, als daß dieses Gefühl entstehen könnte. Wenn die Serie weiterginge“

Die Veränderungen von Einstellungen zu Handlungen und Personen, von denen der dritte Abschnitt berichtet, liefern jedoch auch ein Zeugnis der sozialintegrativen Qualität, die die Serie in sich birgt.

Motivation der Lehrenden, den Filmeinsatz zu wiederholen

Ausnahmslos bekundeten die Expert/innen ihr Interesse, die Serie auch zukünftig einzusetzen:

„Ich würde immer wieder mit diesem Film arbeiten. Auch mit derselben Lerngruppe, weil es immer wieder andere Aspekte gibt, unter denen man sich den Film anschauen kann. Ich denke, daß die Teilnehmer auch mit 'ner Fortsetzung sehr gut zurechtkämen. Daß das einfach so in den Unterricht integriert wird, daß das ein fester Bestandteil wird.“

„Gerade für diese Kurse - 5 Tage hintereinander - fand ich das sehr, sehr attraktiv. Ich würde jedesmal sagen: So'n Kurs mach ich, weil ich den Film in der Tasche habe.“

„Ich hab ihn mir jetzt noch mal kürzlich angeschaut und noch gedacht: Tja, er isstes an sich wert. Es würd sich lohnen, auch ‘n bißchen intensiver mit dem Material zu arbeiten.“

„Ich find’s immer noch gut. Beim fünften Mal! Also, gesehen hab ich’s noch öfter als fünfmal. Denn man muß es ja vorher auch zu Hause angucken.“

3.4.1.6.1.4 Kritik

Kritische Anmerkungen bezogen sich vor allem auf fehlende Didaktisierungsvorschläge im Begleitmaterial für den Einsatz der Videoserie im Anfängerunterricht.

„Das Begleitmaterial ist auch noch bearbeitungswürdig, ne? Die Nullanfänger sind zu wenig berücksichtigt. - Genau. Das stimmt. Die kommen nur ganz am Anfang vor. Das ist wirklich ‘n Manko.“

Zwei Lehrer/innen, die den Film nicht bei Anfängern der Grundstufe I eingesetzt hatten, sondern bei fortgeschritteneren Lernenden, vertraten vehement die Ansicht, der Film wäre für die Zielgruppe ‘Anfänger’ nicht geeignet. Folgendermaßen wurde begründet:

„Bevor die in der Lage sind, über ein Thema wie Ausländerfeindlichkeit zu sprechen, da müssen die in der Mittelstufe sein. Deswegen meine Meinung, daß es um den Film schade ist, wenn man ihn in der Grundstufe einsetzt. Denn dann kannst Du ihn später ja nicht mehr einsetzen. Denn dann ist er ja bekannt. (...) Bei der Filmserie ist es eben so, daß das ja eben kontinuierlich verläuft, und daß du dich immer wieder an etwas hängen mußt, was ja schon geschehen ist vorher, oder du mußt dich praktisch auf die Zukunft ausrichten. Das heißt, das gehört in einen Zusammenhang, das Ganze. Und das ist viel schwieriger zu versprachlichen. Deswegen halte ich diesen Film für ungeeignet für Anfänger, aber, wenn man unter ‘Anfänger’ Leute mit geringfügigen sprachlichen Kenntnissen versteht, wie wir sie in der Grundstufe I, II, III und Mittelstufe I vorfinden, das geht. Also Grundstufe I, zweite Lektion, da ist ja nichts da. Nur einfache Strukturen.“

„Wenn man ihn mit Anfängern einsetzt, geht viel von dem Film verloren, weil an ganz vielen Punkten fordert der raus zum Sprechen. Der fordert die Lerner. Die woll’n was sagen. Um den Film zu verstehen - das kann man im Anfängerkurs machen. Aber um den Film quasi zu nutzen, den als Sprechanaß richtig zu würdigen, da muß ich einfach bei den meisten Sachen, da ist es eigentlich besser, wenn so Grundstufe II ist. Bei den reinen Anfängern ist der Film ‘n bißchen verschwendet.“ - „Was machst du ohne den Film bei reinen Anfängern?“ - „Ja, was macht man sonst mit denen?- Ja gut, man kann den Film machen, Teile davon machen, aber viele Sachen fallen runter.“ - „Wenn die Serie weiterginge, würde dieses Argument wegfallen?“ - „Wir haben 45 Minuten Film und wollen möglichst viel rausholen. Dadurch wird der Lerner gefordert, der weiter ist. Wenn wir 16 Folgen hätten, dann wäre das parallel zu ‘nem Lehrbuch, dann wäre das Problem viel geringer. Natürlich gibt’s dann Sachen, die man nicht artikulieren kann, aber man kann ja auf das Ding noch zurückkommen.“

Die ausnahmslos positiven Erfahrungen der Lehrenden, die die Serie im Anfängerunterricht eingesetzt hatten, widerlegen die Vermutung, die Serie wäre für Anfänger ohne Vorkenntnisse ungeeignet.

Der pragmatische Ansatz der Serie, der auf eine rezeptive Authentizität und die authentische Wirkung der Darstellung hinzielt, wurde durch die Kritik von Stellen, die diesem Anspruch nicht voll genügen, indirekt bestätigt:

„Es gibt so'n paar Stellen, die mir nicht so gut gefielen. Was mir einfällt, ist die Szene mit dem Eis. Wo Tina, Ulli und Cordula Eis essen und dann durch Zufall eben Brigitte sehen. Das, denk ich, war 'n bißchen konstruiert.“

Inhaltliche Kritik wurde zweimal geäußert. Kritisiert wurde, daß gerade Robert Tomašek, der einzige Ausländer, eine 'Versagerrolle' erhält. Der Zuschauer empfinde lediglich an der Stelle Mitleid, an der er den diskriminierenden Blick Tonis wahrnimmt. Zu dieser Kritik nimmt das nächste Kapitel näher Stellung. Ebenfalls zu der Beobachtung einer zu starken emotionalen Betroffenheit bei Frauen in einem Kurs.

Eine Lehrerin kritisierte die Unsichtbarkeit wirklicher Armut:

„Für mich gab es keine Armut in dem Sinne. Die war so schön kaschiert, daß das für Zuschauer und Studenten nicht als Armut erlebt wird. Sagen wir mal so. Man hat's rational erfahren. Die haben kein Geld. Nur die Enge. Das ist richtig. Und die Kinder, die da praktisch immer so eingesperrt sind. So was würde man auch - ich sag das ungern - na, sozial Benachteiligten zuschreiben, daß da der Mann säuft und mit Bierflaschen wirft.“

Diese Kritik bestätigte sich weder durch andere Lehreräußerungen noch durch die Beschreibung von Reaktionen Lernender.

Den organisatorischen Aufwand beklagte eine Lehrerin:

„Im normalen Unterricht kann ich das nicht machen. Das ist mir einfach zu viel Aufwand. Dann muß ich 'n Stock höher. Den Schlüssel holen. Dann das Zeug runter. - Obwohl das manchmal zu den Büchern passen würde.“

Beschreibung des mißlungenen Unterrichtsversuchs

Als langweilig beurteilte mehrheitlich eine Gruppe von elf weiblichen und drei männlichen Germanistikstudent/innen den Unterricht mit der Videoserie. Die im Durchschnitt zwanzigjährigen Student/innen kamen aus Ulster/Nordirland und waren Studienanfänger/innen ohne Vorkenntnisse im Deutschen. Die Beschreibung der Dozentin:

„Die haben gerade angefangen zu studieren, und auf mich machten die noch 'n sehr jugendlichen Eindruck. Ich hätte auch sagen können: Is 'ne Abiturklasse, gar nicht so jetzt studentisch. Mir kamen die noch'n bißchen kindlich vor.“

Die Lernenden absolvierten einen dreiwöchigen Intensiv-Kurs in Deutschland. Die Kursleiterinnen hatten ihre Unterrichtsplanung mit dem Schwerpunkt der mündlichen Kommunikation auf ein mittleres Niveau ausgerichtet und auf ein Lehrbuch verzichtet. Erst vor Ort erwiesen sich die Student/innen als Anfänger/innen. Die Kursplanung konnte nicht mehr angemessen umgestellt werden, so daß der Film in der ersten Woche ohne Zusatzmaterialien als den Kurs tragendes Medium eingesetzt wurde. Da das

Begleitmaterial nicht zur Verfügung stand, konnte der dokumentarische Aspekt des Films nicht transparent gemacht werden.

Am Anfang zeigten sich die Lernenden sehr interessiert. *„Dann sollten sie sich gegenseitig zu zweit erzählen, was passiert ist. (...) Sie haben sich das erzählt, was sie ausdrücken konnten.“*

Im Stuhlkreis wurde jeweils eine Szene schriftlich rekonstruiert und zur Kontrolle auf Folie mitgeschrieben. Es folgten Personenbeschreibungen, Wohnungsbeschreibungen etc.

„Die Studenten fanden das langweilig. Das Gefühl hatte ich auch manchmal während der Besprechung der Szenen. Daß es zäh war.“

Die Dozentin begründete folgendermaßen:

„Wahrscheinlich hab ich ihn überstrapaziert.(...) Ich hab mir das so gedacht, den Film als Anlaß zu nehmen, um darüber zu sprechen.“

Angemessene Identifikationsfiguren für die Gruppe fehlten:

„So'n paar ältere Schüler oder so, wär interessant gewesen. Is'n Film für 'ne erwachsene Gruppe. Die war'n noch 'n bißchen jung. So richtig eingestiegen sind die nicht. Daß die gespannt waren.“

Auch Szenen, die in den anderen 31 Unterrichtsversuchen einhellig als besonders stimulierend oder amüsan empfunden wurden, wie die Arbeitsamtsszene, konnten die Aufmerksamkeit nicht positiv beeinflussen: *„Da können die nix mit anfangen. Das ist für die ganz fremd.“*

Ein Zusammenwirken unterschiedlicher Gründe kann das Mißlingen erklären. Als wichtigste wären aufgrund der vorliegenden Informationen zu nennen:

- Von den drei postulierten Authentizitätskategorien (rezeptive Authentizität, Darstellungsauthentizität, kommunikative Authentizität) blieb die letzte durch die gewählte, nicht pragmatisch ausgerichtete Didaktisierungsform unerfüllt.
- Die homogene Lerngruppe wurde im Film zu wenig gespiegelt. Innerhalb der sehr homogenen Gruppe konnten keine Relativierungen, authentische Kommunikationsstimuli oder Aha-Erlebnisse erzeugt werden.⁴²³ Im Vergleich zu der Lerngruppe der zwölf- bis fünfzehnjährigen Nachhilfeschüler/innen, die nach den Beschreibungen ihrer Lehrerin ganz offensichtlich mit den gesellschaftlich ausgegrenzten Figuren im Film sympathisierten, und die gemäß dem Zeugnis ihrer weiter unten abgebildeten Drehbuch-Weiterentwicklungen aufgrund ihrer eigenen Milieu- und Generationszugehörigkeit einen ironisch-identifikatorischen Zugang zu Ulli, Tina und Cordula fanden, war die Student/innengruppe eher auf Abgrenzung bedacht. Anders als bei der Schülergruppe liegen keinerlei Daten zu den Lernerbiographien vor, die zu konkreteren Begründungen hinzugezogen werden könnten.

⁴²³ Die Gruppe war nicht allein durch die Wahl eines einheitlichen Ausbildungsgangs, sondern auch durch das jugendliche Alter der Mitglieder bestimmt. Bei einer im Schnitt älteren, beruflich homogenen Gruppe sind die individuellen Differenzierungen der Persönlichkeitsentwicklung in jedem Falle stärker. Das Moment der Heterogenität wird relevanter, je älter Personen sind, auch wenn sie eine vergleichbare Sozialisation haben.

- Die Erwartungshaltung der Lernenden, die während eines Studienaufenthalts die Gelegenheit haben, direkte Erfahrungen zu machen, wurde durch die Filmrezeption, die ihnen ebenso in Nordirland möglich wäre, nicht berücksichtigt.

3.4.1.6.2 Auseinandersetzung mit dem Inhalt unter Berücksichtigung der Lernerperspektiven

Ein Hauptmerkmal der Interviews liegt darin, daß sie von der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Filmpersonal geprägt sind. Erstaunlich heterogene Personenpräferenzen ließen sich feststellen, die auch bei der schriftlichen Befragung sichtbar wurden. Die Sichtweisen und Sympathien werden stark durch die je eigene Lebenserfahrung geprägt. Je ähnlicher, so die aus den vier Repräsentativerhebungen zur *Lindenstraße* bekannte Tendenz, desto sympathischer.⁴²⁴ In vielen übereinstimmenden Beobachtungen der Expert/innen wurde diese Tendenz festgestellt. Doch es gab ebenso viele Stimmen unter den Expert/innen, die die grundsätzliche Akzeptierbarkeit aller Protagonisten ausdrückte:

„Ich fand keinen wirklich unsympathisch in dem Film. Gut, es gibt immer so Personen, wo man denkt: Möchte nicht zum Freund haben oder zur Freundin. Na, so jemand war nicht dabei, den ich abgelehnt hätte.“

Die Auswahl der Typen und der sozialen Milieus wurde einhellig als repräsentativ für den größten Teil deutscher Wirklichkeit empfunden.

Das Augenmerk soll im folgenden auf divergierende Beurteilungen von Filmpersonal und -situationen gelegt werden. Denn die unerwartet heterogenen Meinungen belegen sehr plastisch, wie notwendig ein dialogischer, polyphoner und narrativer⁴²⁵ Ansatz mit vielfältigen Identifikationsangeboten für sprachdidaktisches Filmmaterial ist.

Eine fast ausnahmslos integrative Figur stellt, darin stimmen sämtliche Ergebnisse überein, Elsbeth Hinz dar:

„Wenn die auftauchte, war Frau Hinz eigentlich jemand, den sie sehr schnell benennen konnten. Bei den anderen: ‘Ach, wie hieß der denn nochmal?’ Ja, das bekamen sie manchmal nicht genau - da haben sie die Namen nicht genau zuordnen können. Aber Frau Hinz war immer klar. Das war so ‘ne feste Größe. Und da war so ‘n sehr liebevoller Umgang mit dieser Person. Sagt viel, daß man sich ‘n Namen merkt oder auch nicht.“

Zuweilen kam das in einem Halo-Effekt⁴²⁶ zum Ausdruck, der alles, was zur Person gehörte, in einem besonders positiven Licht glänzen ließ:

⁴²⁴ Vgl. Magnus (1988), S. 564f

⁴²⁵ Zu den Begriffen ‘Dialogizität’, ‘Polyphonie’ und ‘Narrativität’ vgl. im 1. Kapitel ‘Bildvermittlung - Ideologie und Dialogizität’.

⁴²⁶ Zum psychologischen Begriff vgl. Aronson (1994): „Beim *Halo-Effekt* handelt es sich um eine allgemeine Verzerrungstendenz, die bewirkt, daß der günstige oder ungünstige Eindruck, den man von einer Person hat, die auf sie gerichteten zukünftigen Erwartungen oder Annahmen beeinflusst.“ S. 149. Der Terminus leitet sich vom lateinischen ‘halos’ ab, der den Hof um Sonne und Mond bezeichnet. Die Bewertungsverzerrung durch den Halo-Effekt kann auch vom Interpretieren qualitativer Daten ausgehen.

„Ich glaub, die Putzfrau kam besonders gut an. Ich liebe sie auch, muß ich sagen. Ja, und die Sprache ist so schön! Ach, die Frau Hinz, die hat so 'ne schöne Sprache!⁴²⁷ Und wenn sie dann ihr Rendezvous - und wenn das Zeug dann in der Schublade verschwindet und so weiter: das ist alles sehr, sehr lustig.“

Elsbeth Hinz ist für die *Hauptstraße*, was die 'Mutter Beimer' für die *Lindenstraße* ist. So kann sie unbeschadet ihres Ansehens eine Handlungsautonomie beweisen, die Konventionen sprengt. Eine Dozentin interpretierte den Erfolg der Figur in ihrer Funktion als hoffnungsvermittelndes Vorbild:

„Frau Hinz, die ist sehr gut angekommen. Ja. Ja. Warum? Weil natürlich die X ja auch so langsam viel emanzipierter ist, und es ist irgendwie beruhigend zu sehen, daß man bis ins hohe Alter auch da Beziehungen haben kann zum anderen Geschlecht. Und daß man sein eigenes Leben hat. Daß man so selbständig ist. Das fehlt ja noch. Auch den jungen Frauen.“

In einer Kombination aus Fürsorglichkeit, Selbstbewußtsein und Lebenslust können die entscheidenden Qualitäten der Elsbeth Hinz mit der Formulierung einer Dozentin zusammengefaßt werden, deren muslimische Lerner/innen keinen Anstoß am erotischen Freigeist der Frau Hinz (dessen Ausmaße freilich offen bleiben) nahmen:

„Die Frau Hinz war ja auch so sympathisch. Die hat den Kindern geholfen. 'n freundliches Wort für die Kinder gehabt. Ja ne, das fanden se schon ...(lacht). Die war sehr sie selbst. Die kam sehr gut rüber.“

Die übereinstimmenden Ergebnisse der Experteninterviews und der Zuschauerbefragungen zu Elsbeth Hinz lassen leicht vergessen, daß hier lediglich die sozial privilegierte Personengruppe der Lehrenden unmittelbar zu Wort kam. Modifizierend war die Äußerung der schon zitierten - akademisch vorgebildeten - bosnischen Lernerin mit Kriegsflüchtlingsschicksal, die die soziale Problematik der mittellosen Immigrant/innen in Deutschland am eigenen Leib erfährt:

„Andere haben große Probleme, eine Arbeit zu finden. Aber diese Frau macht das so leicht.“ - „War die Ihnen sympathisch?“ - „Ne, gar nichts. Mir unsympathisch. Mir ist sympathisch Frau Susanne, Frau Tina, dritte: Reiseleiterin“. - „Und was war Ihnen an denen sympathisch?“ - „Weil etwas tun. Weil: sie möchten ihr Leben verbessern. Richtige Arbeit.“ - „Und Frau Hinz war Rentnerin. Gibt oder gab es im ehemaligen Jugoslawien keine Rentner?“ - „Doch.“ - „Aber das war nicht so interessant?“ - „Nein.“

Auch in dieser Lesart tritt die *Handlungsmodellfunktion* von Film für das eigene Leben in den Vordergrund. Der Brückenschlag zur Rezipientenwirklichkeit wird evident. Bereits an diesen ersten Beispielen wird die Wirksamkeit individueller Projektionen deutlich, die zur Akzeptanz des Films führen, ihm seine Bedeutung geben. Ein großes Angebot an alternativen Identifikationsmöglichkeiten erzielt einen Bindungseffekt, der auf ein sehr großes Publikum wirkt. Die Ergebnisse dieser Studie geben deutliche Hinweise darauf, daß der Film bei der überwiegenden Mehrheit der Zuschauer über kulturelle Grenzen hinaus Emotionen und Identifikationsprozesse auszulösen vermag.

⁴²⁷ Die Figuren sind sprachlich nicht oder kaum individualisiert. Die sprachlichen Vorgaben liefert das Lehrwerk *Themen 1*.

Die Stimmenvielfalt der Reaktionen auf die vielen Filmfiguren spiegelt die Vielfalt der angebotenen Identifikationschancen wider. Belegt allein dieser Reflex nicht die Unabdingbarkeit des Ansatzes? Wir können davon ausgehen, daß sich bei einer größeren sozialen Streuung der Interviewpartner/innen, die bis auf die bosnische Lernerin und eine weitere Ausnahme über einen überdurchschnittlichen materiellen Standard⁴²⁸ verfügten, auch die Meinungsvielfalt zum Filmpersonal noch weiter auffächern würde. Das Exempel der bosnischen Lernerin spricht für sich.

Wenn wir die Zuverlässigkeit der Aussagen über die Personenpräferenzen der Lernenden einschätzen - die in keinem Fall durch Umfragen, an denen sämtliche Lernende einer Gruppe beteiligt waren, ermittelt wurden - müssen wir den *falschen Konsensus-Effekt*⁴²⁹ berücksichtigen. Eine typische Aussage, die den falschen Konsensus-Effekt illustriert, ist etwa die einer Dozentin: „*Den Robert kann man nicht gerade lieben. Das ist übertrieben.*“ Dieser Effekt verzerrt die Aussagen über die Personenpräferenzen der Lernenden vermutlich sehr stark. Das zeigt sich in einer großen Abweichung der homogenisierenden Einschätzungen einiger Dozent/innen von den stark variierenden Ergebnissen der schriftlichen Lernerbefragung.

Aufgrund der Bedeutung des Kriteriums der Personenvielfalt sind hier die markanten unterschiedlichen Reaktionen auf die einzelnen Figuren zusammengestellt:

Die Person, die zum Teil für kontroverse Unterrichtsgespräche sorgte und das Kommentierungsbedürfnis offenbar am meisten herausforderte, war Robert Tomašek. Eine Lehrerin in Italien:

„Einige fühlten sich provoziert dadurch, daß die Deutschen die tüchtigen, fleißigen Arbeiter sind, die nicht trinken. Die Italiener, die erleben jedesmal eine Befriedigung, wenn auch die Deutschen da irgendwelche Fehler haben. Und gerade in dem Video, da trinken die Deutschen nicht, sondern die Ausländer. Und einige störte das. Das hab ich genau gemerkt. Andere hingegen, die haben sofort reagiert: Ja, nicht, aber das ist im Grunde genommen 'n armer Kerl und so weiter.“ - „Und Du? Wie fandest Du ihn?“ - „Eigentlich unsympathisch. Das heißt: vor allem wegen seiner Frau. Ich habe mich vollkommen in die Lage der Frau versetzt. Daß alles - wie immer - wir Frauen, wir müssen das dann alles schmeißen. (...) Ich habe das effektiv ironisch behandelt. Gerade die Deutschen, die so viel trinken, die stellen das so dar! Die Lerner fühlten sich erleichtert, wenn das so von der Lehrerin kommt. Dann haben wir übers Oktoberfest gesprochen und die Bierbäuche, und daß das beim Italiener ganz anders ist. Dann haben sie mir allerdings gestanden: das stimmt, aber der Italiener würde sich mehr heimlich betrinken. Da war ich natürlich auch überrascht. (...) Die Verzweiflung des Trinkers kam nicht so recht raus. Aber das hing wahrscheinlich auch mit meiner Einstellung zusammen. Du weißt ja, man strahlt seine Einstellung ja auch aus. Das geht dann auf die Schüler über. Und da ich es selbst nicht so empfunden habe, dieses Mitleid mit dem Tomašek Mir hat nur die Frau wahnsinnig leid getan.“

Im selben Land dagegen eine sehr empathische Dozentin:

⁴²⁸ Bei den telefonischen Interviews liegen Beschreibungen der materiellen Situation der Expert/innen vor.

⁴²⁹ „Als falschen Konsensus-Effekt bezeichnet man die Tendenz, den Prozentsatz von Personen zu überschätzen, die in einer beliebigen Frage derselben Meinung sind wie wir - wenn ich etwas für richtig halte, dann wird das so ziemlich jeder tun.“ Aronson (1994) S. 150.

„Der Tomašek ist jemand, der seinen Platz nicht finden kann, der fehl am Platz ist, da wo er ist. Auf eine fast tragische Weise chancenlos. Ich will das gar nicht mal nur gesellschaftlich sehen. Eine tragische Gestalt. Auch aufs Arbeitsamt zu gehen ist für den ja sinnlos. Ich kann das gut verstehen. Ich finde ihn sympathisch, aber schon sehr jenseits. Man hat das Gefühl, der hat schon abgeschlossen, der hat in seinem Leben schon resigniert. Man möchte ihn am liebsten, am liebsten rütteln. Das ist mir dann natürlich wieder nicht sympathisch. Da sind die Gefühle gespaltener. Der ist facettenreicher. Nicht so eindeutig. Das ist gut. Das regt an. Wie die andern den nun so genau gefunden haben, das weiß ich nicht.“

Eine Dozentin in Brasilien:

„In seiner ganzen Misere und Verletztheit behält er eine gewisse Würde. Er hat ein Gesicht. Das Gesicht ist - er ist eine Persönlichkeit. Er ist nicht so - unterwürfig, wie das vielleicht einer wie Ulli wäre unter den Umständen. Das gefällt mir. Ich glaube, das bringt ihm viel Sympathien. Das verstehen die Leute. Das kennen sie auch selbst. Meistens.“

Ein Dozent in Deutschland:

„Verständnis hatte ich eigentlich für den Herrn Tomašek. Ich hatte früher sehr viel mit Aussiedlern gearbeitet in Sprachkursen. Und das schien mir fast so'n, ja, 'n häufiges Schicksal zu sein. Ich hab da einige meiner früheren Schüler wiedererkannt.“

Eine Dozentin in Deutschland:

„Bei den Fortgeschrittenen wurde das kritisch gesehen: Robert wird als Versager eingestuft. Als einziger Ausländer!“

Über Lernende mit Flüchtlings- oder Immigrantenschicksal:

„Die Alkoholproblematik, die teilen auch einige Teilnehmer. - Unterschiedliche Sympathien. Der Robert tat zunächst vielen leid, das weiß ich noch, als er keine Arbeit findet. Als er die Arbeit dann gefunden hat, da schlug das dann um. Dann bekam er eigentlich immer weniger Sympathien. 'Wie kann der sowas machen, wie kann man nur so dumm sein! Och nein!' Das weiß ich noch. Und wenn er seinen Alkohol dann immer wieder mitschleppte und ... also da ging er doch in der Gunst der Teilnehmer und Teilnehmerinnen zurück. Also diese Angst, etwas, was man gerade bekommen hat, nämlich so 'ne Arbeit, dann wieder zu verlieren, die hat die sehr beschäftigt.(...) Das Verhalten Roberts am Schluß, mit dem Alkohol, das ist auch was, wo ich Unwohlsein empfunden habe. So'ne Sinnlosigkeit! Also sinnlos einfach etwas aufs Spiel zu setzen! Da hab ich auch immer große Probleme. Das find ich manchmal unerträglich, sowas überhaupt zu sehen.“

Neben Frau Hinz galt Susanne den Expert/innen, die deutliche Reaktionen bei den Lernenden feststellen konnten, als zweite Sympathieträgerin. Die Zitate stammen, wenn nicht anders gekennzeichnet, von Müttern. Diese Zusatzinformation beleuchtet die Aussagen unter dem Aspekt der Identifikation mit dem, was das eigene Leben am meisten spiegelt.

„Die Sympathiefigur! Es ist auch spannend, wie die Susanne da in die Wohnung geht, während die andere mit ihrer Wäsche da nach unten geht. Und es sieht so aus, als ob die sich vielleicht doch noch treffen würden, und sie sie erwischt. Das fand ich sehr ergreifend, und die Malayen waren auch ... wie sie sich das alles nun so genau anschaut und die Spieluhr in die Hand nahm, also da waren sie ganz fasziniert. Weil die dachten: Ob sie denen was wegnimmt, und so, was klaut. Und hatten eben ein starkes Mitgefühl. Daß sie sich eben sehnt nach'n bißchen Raum und Freiheit. Das kam da sehr gut raus, eigentlich.“

„Ich habe mich vollkommen in die Lage der Frau versetzt. (...) Mir hat die Frau wahnsinnig leid getan. Die hat mir so leid getan! Weißt Du, es ist immer wieder die Frau! Mit den drei Kindern - und der betrinkt sich! Er hält das nicht durch, was von der Frau für selbstverständlich gehalten wird.“

Eine vollständige Identifikation mit Susanne drückte sich auch bei der bosnischen Lernerin aus:

„Susanne? Ah, mein Gott, das ist eine wichtige Figur im Film. Hat viel zu tun mit Kindern und will alles in Ordnung machen. Kinder gut erziehen und alles andere.“ - „Mit der können Sie sich identifizieren, können Sie mitfühlen?“ - „Ja, natürlich ja. Jede Frau, die macht das. Kann man mitfühlen. (...) Warum muß immer eine Frau alles machen? Das ist die Frage. Ehrlich.“

Dagegen die Empfindungen einer kinderlosen Dozentin:

„Eine der einseitigsten Figuren. Ich habe sie sehr blaß und gestreßt in Erinnerung. Ich finde sie sehr realistisch. Vielleicht ist sie wirklich nur eine Art Maske. Die Figur, die am wenigsten Bei der Frau Hinz und dem Robert, da geht die Phantasie los, wie der so sein könnte. Dagegen ist sie eher wie 'ne Maske. So ein Typ. Man sieht überhaupt nichts, was ihre Person einem näher bringt. Zum Beispiel, daß sie sich mal mit 'ner Freundin trifft. Aber dazu hat sie ja keine Zeit. Aber bei der Uschi, zum Beispiel, wie die sich da so abstrampelt, da erkennt man so'n privates Leben. Während die Susanne mehr so'ne Funktion darzustellen hat. Auch die Tatsache, die Szene da, wo sie ihn anschreit, da kommen natürlich Emotionen raus. Aber die gehören auch zu der Maske... Aber für so was ist gar kein Platz mehr in deren Leben. Bei der Susanne ist die Person ausgelöscht. Was ja auch realistisch ist. Denn diese Frauen geraten ja in so ein Stadium. Aber es ist halt die Frage, ob man nicht doch erreichen könnte, daß die Menschen sich mit dieser Figur beschäftigen können. Denn so was könnte man auch einfach aufschreiben. Das könnte man einfach so erzählen. (...) Vielleicht müßte man da doch irgendwas noch einbauen, damit der Zuschauer sich mit ihr beschäftigt. Das find ich so gut an Robert. Du wirst so richtig involviert. Du möchtest ihn schütteln. Das sind so Dinge, wo was rüberkommt.“

Die persönliche Sicht eines Dozenten, der Susanne als Sympathieträgerin für seine Lerner einschätzte:

„Wenig Verständnis hatte ich eigentlich für die Frau. - Frau Tomašek. Weil sie wenig aktiv war in ihrer Situation. Ihren Mann einfach so erduldet hat.“

Insgesamt äußerten sich zu Susanne die meisten Dozent/innen verständnisvoll und mitfühlend, Robert dagegen erhielt weniger Sympathien. Hier wurden offenbar

Projektionen und falsche Konsensus-Effekte wirksam. Denn der Vergleich zwischen standardisierter Befragung und der Wahrnehmung der Lernerpräferenzen aus der Sicht der Expert/innen weist erhebliche Unterschiede auf. Susanne und Robert liegen dort, sehr nahe beieinander, mit einigem Abstand von Frau Hinz an zweiter und dritter Stelle der Sympathieskala. Immerhin war Susanne für fast 50% der Befragten nicht besonders sympathisch. Ein Grund für die wahrscheinlich wirksam gewordene Wirklichkeitsverzerrung könnte in dem Umstand liegen, daß alle Expertinnen bis auf eine Mütter waren und sich auf der Basis ihrer eigenen Erfahrung in die Situation Susannes besonders gut einfühlen konnten. Die Antipathie und/oder das Unverständnis, die Robert teilweise entgegenschlugen, und die ebenfalls von den Ergebnissen der Lernerbefragung abwichen, werden durch dieses Erklärungsmodell plausibel.

Die Projektionen und falschen Konsensus-Effekte der Dozent/innen waren bei der Drehbucherstellung nicht ausreichend bedacht worden. Ebenfalls war nicht richtig eingeschätzt, daß sich die mangelnde physische Eignung Roberts für die Tätigkeit eines Gerüstbauers vielen Zuschauern nicht erschließen kann. Die Körperhaltung Roberts kann in ihrer semiotischen Aussagekraft vermutlich lediglich von Branchenkundigen dechiffriert werden und Schlüsse auf seinen Muskelapparat zulassen. Welche physischen Voraussetzungen eine Person mitbringen muß, um eine körperliche Schwerstarbeit zu leisten, wird denjenigen, die sich niemals in einer gleichwertigen Arbeit versucht haben, kaum nachvollziehbar sein. Nicht-Europäern ist eine Einschätzung der physischen Qualitäten Roberts normalerweise unmöglich. Der Körper Tonis reicht, anders als beabsichtigt, als Vergleichsgröße nicht aus. Die Dekodierhilfen, die das Begleitmaterial bietet, kompensieren das Defizit der Bildinformation offensichtlich nicht.

Erste Drehbuchänderung

Eine Änderung des Drehbuchs erwies sich aufgrund dieser Ergebnisse als notwendig. Der Einbau einer weiteren Folge zwischen sechster und siebter, im Filmprotokoll des Anhangs als Folge 6a bezeichnet, berücksichtigt die dargestellte Problematik. Die als positiv beurteilte Ambivalenz der Figur, die in der sechsten Folge ihren Kulminationspunkt erfährt und viele authentische Kommunikationssituationen anregt, bleibt bis zu ihrem Höhepunkt - Robert trinkt heimlich bei der Arbeit - erhalten. Die neue Folge macht Roberts Verhalten im Nachhinein besser nachvollziehbar. Aber auch die Nebenfigur Toni wird differenzierter ausgestaltet und nachvollziehbarer. Da sich die Änderungsbedürftigkeit des Films bereits nach den ersten Interviews abzeichnete, wurde den meisten Expert/innen die korrigierte, um zwei Folgen erweiterte Drehbuchfassung vorgelegt. Ein typischer Kommentar:

„Was mir gut gefällt jetzt an der Ergänzung ist, daß die Figur des Tomašek jetzt glaubhafter wird. Nämlich als körperlich sehr schwacher Mensch, der den Aufgaben auf dem Bau nicht gewachsen ist. Das andere, was ich vermisse habe, nämlich den Typus der etwas besser gestellten deutschen Kleinfamilie, also in Abgrenzung zu dieser Tomašek-Familie: die Familie mit den zwei oder drei Kindern - ich weiß nicht, wie viele der hat als Toni - das finde ich 'n wichtigen Typus, den der Film noch braucht. (...) So 'ne typische deutsche Kleinfamilie, wo alles ganz gut, in Anführungsstrichen, läuft. Genau.“

Die Bandbreite der Personenpräferenzen

Die Vielfalt der Meinungen zu den weiteren Figuren werden durch die Gegenüberstellung kontrastierender Aussagen deutlich:

Brigitte

„Also, mir entspricht am meisten so vom Typ her diese Reiseleiterin. So'n bißchen chaotisch, selbstständig und unkonzentriert. Nein, sie ist ja schon bei sich, aber sie schusselt auch so rum. Das sind natürlich so persönliche Identifikationen.“

„Die größten Probleme hatten sie mit der Brigitte. Das Leben war etwas, das ihnen am entferntesten war. Damit konnten sie am wenigsten anfangen.“

Cordula

„'n interessanter Typ. Ich achte immer auf Ohren. Die hat ganz besondere Ohren. So der Ansatz, die Höhe. Ich fand die sehr sympathisch. Interessant.“

„Ihre Beine werden bewundert. Aber dann hat sich's auch so mit Cordula.“

„Oh Gott, die ist ja zum Abgewöhnen. Ich muß ja sagen, also übertrieben finde ich, wie sie sich da aufführt. Also... . (...) So wie die auftritt, ist sie für mich unter jeder Kanone. Von wegen Geist! Ich schmeiß mich doch nicht halb Höschen zeigend auf'n Sofa bei fremden Leuten! Zumindest, wenn man zu jemand kommt, wo man die Hälfte nicht kennt. Das find ich nicht geisteswissenschaftlich. Und dann geht sie zuerst aufs Klo! Also ich weiß nicht, wo der Geist da bleibt. Da hab ich andere Vorstellungen.“

Uschi

„Die war ihnen sehr nahe. Das war so'ne Uschi, wie sie sie auch kennen, glaube ich. Ich weiß zwar nicht woher, aber: so 'ne deutsche Frau. Mit dieser Art hatten sie schon Kontakt. Die hatte so was Handfestes, Bodenständiges. Ich halte die für sehr realistisch.“

„Is so'n bißchen nerviger Typ. Geht so'n bißchen auf die Nerven. Also, man ist belustigt. Wenn se da so auf'm Boden liegt und Gymnastik macht, Kochrezepte durchgibt: 'n belehrender Typ.“

Ulli und Tina

„Ich denke, da war wenig Verhältnis, wenig Bezug. Sie haben sich sehr zu dieser Wohnung geäußert. Die hat ihnen sehr gut gefallen. Also da hörte man dann: 'Ho, schön! Hah!' Einfach so'ne Wunschvorstellung, die sich damit verbunden hat. (...) Was die Tina betrifft, da kam immer so'ne leichte Kritik: 'Ja, die kriegt alles von zu Hause. Die Küche von Mami.' So 'n Rundum-sorglos-Leben.“

„Die waren interessiert an dem jungen Pärchen. Mit der Familie und den Kindern, das war für die - merkte ich so - nicht so interessant. Und das fanden se ganz nett: so dieses junge Pärchen in der schönen Wohnung, und der junge Mann macht dann Frühstück...“

Die Zusammenstellung extremer Positionen zu den einzelnen Figuren belegt die Individualität der Rezeption, ihre Abhängigkeit von spontanen emotionalen Bewertungen, die Tendenz zur Homöostase und damit die *Notwendigkeit eines breiten Identifikationsangebots*.

Gleichzeitig scheint diese Zusammenstellung auf den ersten Blick die These zu widerlegen, daß selektive Wahrnehmungsmechanismen, die dazu führen, daß vorhandene Meinungen immerzu bestätigt werden, im Unterricht an Wirkungskraft verlieren können. Der dritte Teil dieses Untersuchungsabschnitts überprüft diese These anhand weiterer Expertenbeobachtungen⁴³⁰. Bevor wir uns dem Thema des Wirkungszusammenhangs zwischen Medium und Didaktisierung zuwenden, gilt es jedoch, eine weitere gravierende und aufschlußreiche Kritik am Inhalt wiederzugeben.

Zweite Drehbuchänderung

Eine zweite Notwendigkeit zur Änderung beziehungsweise wiederum zur Ergänzung der Serie ergab sich aus der folgenden Beobachtung einer Dozentin, die Flüchtlinge unterrichtete:

„Bei dem Ende hatte ich den Eindruck, daß da eine Betroffenheit bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern war, die zum Teil zu stark war. Also, es war so ‘ne Ausweglosigkeit, die sie nicht wollten. (...) Ich hatte den Eindruck, daß sie, wenn ich ganz konkret an das Ende denke, daß sie da gern noch ‘ne Fortsetzung gehabt hätten. Irgendein Happy-End. Das hat sie schon sehr betroffen. Also das ist was, was mir sehr in Erinnerung geblieben ist. Das Ende. Weil diese fröhliche Stimmung - es war manchmal wirklich ‘ne gute Stimmung, während wir mit dem Film gearbeitet haben, die war am Ende ein bißchen weg, die gute Stimmung. Diese Situation, als Frau mit den Kindern allein dazustehen, die hat sehr viel Betroffenheit ausgelöst. Ich denke, das war mehr die Situation ohne Mann. (...) Das Ende war ‘n bißchen beängstigend. Für Frauen. Ganz klar auch für diese Gruppe.“

Eine Aussage der bosnischen Lernerin steht in Einklang mit dieser Beobachtung:

„Mir war sehr interessant. Jeder hat sein Leben. Es wäre besser, daß vielleicht schöne Szene in Film kommt. (...) Das ist alles ...“ - „Bißchen zu schwer?“ - „Ja. Müßt noch was Schöneres.“

Mit dem abrupten Ende des folgenübergreifenden Spannungsbogens an seinem Kulminationspunkt entstand bei einem Teil der Lernerenschaft eine emotionale Überlastung. Zwar wurden keine Abwehrreaktionen beobachtet, die „gute Stimmung“ endete jedoch gedämpft. Hier wäre eine Überprüfung durch physiologische Meßmethoden hilfreich gewesen, um den *Grad* der emotionalen Erregung im Vergleich mit den anderen Folgen besser bestimmen zu können.

Zumindest eine weitere Folge, die eine ermutigende Perspektive eröffnet, erwies sich als notwendig. Ein Entwurf für diese Folge findet sich im Anhang. Den zitierten Kritikerinnen wurde der Entwurf als Lösungsvorschlag vorgelegt. Nach ihrem Urteil ist er in der Lage, den unbefriedigten Bedürfnissen gerecht zu werden, ohne sich vom Realitätsprinzip abzuwenden.

⁴³⁰ Den wichtigsten Aufschluß geben die Gruppendiskussionen, aber auch die Aussagen der schriftlichen Befragung lassen Schlüsse zu.

Zitierte Filmsequenzen

Die Sequenzen und Informationen, die als Kommunikationsauslöser am häufigsten von den Expert/innen erwähnt wurden, waren:

- Ulli holt Brötchen und bringt Tina das Frühstück ans Bett.
- Die Wartenden auf dem Arbeitsamt.
- Das Gespräch Roberts mit dem Arbeitsberater. (Cliffhanger)
- Tinas und Ullis Wohnung.
- Susanne geht in Tinas Wohnung.
- Brigitte kommt nach Hause.
- Die Enge in Susannes und Roberts Wohnung.
- Der Streit zwischen Robert und Susanne.
- Tina erklärt, ihre Kücheneinrichtung sei von der Mutter.
- Cordula geht auf die Toilette.
- Die Schaufensterpuppe in Tinas und Ullis Wohnung.
- Cordula läßt sich auf Tinas Sofa nieder.
- Frau Hinzens Album.
- Die Art und Weise, wie Ulli Susanne grüßt.
- Frau Hinz ist freundlich zu den Kindern.
- Susannes Wohnungssuche. (Cliffhanger)
- Ullis geringschätziges Antwort auf Tinas Frage nach Brigitte.
- Das Schattenspiel in der Galerie.
- Die Feindseligkeit Tonis. Der geringschätziges Blick auf Robert.(Cliffhanger)
- Brigittes Pannen. (Cliffhanger)
- Frau Hinz und ihr Kavalier.
- Wie sich der Kavalier verabschiedet.
- Robert trinkt bei der Arbeit.
- Tinas mysteriöse Anrufe.
- Der Absturz.

Keine Erwähnung fanden die Sequenzen, die durch das Vokabular des Lehrwerks geprägt waren. Zum Beispiel:

- Das Ratespiel Tinas und Ullis zum Besuch Cordulas.
- Die Wohnungsbesichtigung Cordulas.
- Das Gespräch zwischen Robert und Uschi während der Autofahrt.
- Tina und Ulli beim Essen.
- Die Essensbestellungen von Frau Hinz.
- Die Mittagspause der Gerüstbauer. (Essensbestellung.)
- Die Essensbestellungen in der Galerie Neher.
- Die Stadtführungen Brigittes. (Hattingen, Margaretenhöhe, Villa Hügel)
- Die Kochanleitung Uschis.
- Tina und Ulli am Aalto-Theater.

Hier wird nachvollziehbar, daß dramaturgisch relevante Stellen, und nur die, 'der Rede wert' waren. Sei es, um daran grammatische, sei es, um kommunikative Übungen

anzuknüpfen. Eine stichprobenartige Überprüfung des Relevanzeindrucks, der sich in den Filmzitate der Experteninterviews ausdrückt, konnte anhand der exemplarischen Auswertung einiger Videoprotokolle, die im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen am Goethe-Institut in Rio de Janeiro entstanden waren, durchgeführt werden.

3.4.1.6.3 Beschreibung der Filmwirkung im Zusammenspiel von Medium und Didaktisierung

Die Übungen zum Film variierten aufgrund der unterschiedlichen Lernstufen stark. Im Anfängerunterricht des ersten Lernsemesters wurden spezifische Übungen zur Wahrnehmungsschulung und Sensibilisierung, wie sie sich im 1. Kapitel 'Sprachlehrfilm als Schreib-, Sprechanaß' skizziert finden, nicht durchgeführt. Das Begleitmaterial bot kaum entsprechende Hilfen und Anregungen für den Anfängerunterricht.⁴³¹ Dennoch erwies sich ein mehrfach wiederholtes Sehen zur Durchführung von Grammatik- oder Lexikonübungen als hilfreich, Nähe zu den Figuren herzustellen. Bei den oben skizzierten filmspezifischen Übungsformen, die eine integrative Wirkung haben, wurden Sequenzen beispielsweise mehr als fünfmal wiederholt. Die Lehrerin machte die Erfahrung, daß die Nähe zu den Figuren umso größer wurde, je häufiger eine Sequenz bearbeitet wurde. Durch die mit Aufgaben und Übungen verbundenen Wiederholungen hatten die Lernenden Gelegenheit, immer mehr signifikante Details zu entdecken. Diese beiläufige Form der Empathieentwicklung ist möglicherweise in vielen Gruppen die didaktisch sinnvollste, da sich die Lehrperson nicht anmaßt, zielgerichtet Inhalte zu vermitteln, zu deren Lehre sie von den Lernenden nicht beauftragt wurde. Die Lehrperson beschränkt sich in diesen Fällen darauf, bewußt auszuwählen, welche Sequenzen sie zur Grammatik- und Wortschatzvermittlung anbietet. Gerade dann, wenn Ablehnung von Figuren deutlich wird, ist es sinnvoll, das Augenmerk im Rahmen nicht unbedingt inhaltsorientierter Übungen bewußt auf dieselben zu lenken.

Grundsätzlich ließ sich anhand der Expert/inneninterviews feststellen, daß die Empathieentwicklung und auch die Bindung ans Medium in den Gruppen, in denen intensive und effiziente Übungen an den Film gekoppelt wurden, größer waren, als in den Gruppen, in denen der Film quasi nicht didaktisiert, sondern lediglich ein- bis zweimal vorgeführt wurde.

Optisch zusammengefaßt finden sich die meisten Rezeptionskennzeichen, die die Expert/innen aus ihrer Erfahrung mit dem Video im Unterricht beschrieben haben, in Schülerarbeiten der Lerngruppe von zwölf- bis fünfzehnjährigen französischen 'Nachhilfeschülern', die sich auf einem Lernniveau zwischen Grundstufe I und Grundstufe II befanden. Nach einem fünftägigen Intensivkurs, der von der Videoserie als 'Roter Faden' begleitet und zum Teil getragen wurde, stellte die Lehrerin Bildmaterial zur Verfügung, aus dem die Lernenden die Serie in Zweiergruppen weiterentwickelten. Drei der vier Ergebnisse sind hier abgebildet. Das vierte Produkt blieb unvollendet und bedurfte zur Erläuterung des mündlichen Kommentars, so daß eine Abbildung nicht sinnvoll erschien.

⁴³¹ Ein Beispiel für eine auf Wahrnehmungssensibilisierung ausgerichtete Viedodidaktisierung für die ersten Lektionen des Anfängerunterrichts findet sich in den entsprechenden Didaktisierungen des Films *German for Trade Unionists*, Unit I-III, Hecht (1994).

Abbildung 5: Schülerarbeit aus Frankreich

An den Bildzeugnissen werden vor allem die didaktischen Möglichkeiten des Serienansatzes erkennbar. Die gedankliche *Kreativität*, die die Filmerzählung in Gang setzt, kommt hier optisch zum Ausdruck. Die Serie wird weitergesponnen, der *Serienreiz* funktioniert. Die Altersgruppe hat eine besondere Affinität zu den jüngeren Protagonisten. Vor allem zu Tina, Cordula und Ulli konnte Nähe durch eine *Anknüpfung an die eigene Realität* hergestellt werden, die mit dem metaphorischen Hinweis auf das 'Frühlingserwachen' pointiert beschrieben werden kann.

Wie geschickt der Film für eigene, *identitätsstützende* Konzepte vereinnahmt wird, zeigen die Themen, auf die sich die pubertierende Lerngruppe konzentriert: Sexualität und Tod, Freundschaft und 'Aussteigen', Abgrenzung. Die Kombination von *Dramatik und Komik* wird bei den Schülerarbeiten übernommen und als Vehikel benutzt, mit dem *signifikante Themen* ausgesprochen werden können.

Der *Selbsterfahrungsaspekt* im Fremdsprachenlernen überlagert hier den Aspekt der Fremderfahrung. Dennoch verweisen einzelne Elemente auf einen hohen Grad an *Realitätsbezug auch zu fremden sozialen Milieus*.

Dazu gehören: Susannes Arbeit als Putzfrau, ihre Freude an einem bißchen kompensatorischen Luxus, daran, sich einmal bedienen lassen zu können und gut zu essen, die Erwähnung der Lust, die erst durch die Gelegenheit zur Kontemplation erzeugt wird, die auf Muße angewiesen ist. (Susanne und Robert erfreuen sich - nach einem guten Essen - an der Baublüte, werden müde und „wollen sich ins Gras legen.“) Die Herstellung einer Situation ohne Kinder.

Das alles gibt Hinweise darauf, daß die Lage der Familie Tomašek, sozial weit entfernt vom Herkunftsmilieu der Lernenden,

Abbildung 6 : Schülerarbeit aus Frankreich

sehr konkret und sinnlich-emotional erfaßt wurde. Derart konnten expressis verbis unerwähnte, psychologisch entscheidende Konsequenzen, die sich aus den sozialen Umständen ergeben - nämlich alles, was zur Reduktion oder gar zum vollständigen Verlust der Intimspäre des Ehepaars Tomašek führt - von den Lernenden selbständig entwickelt und nachvollzogen werden.

Ein ebensowenig oberflächliches Wissen um Alltagszwänge, lebensverneinende Normierung, Disziplinierung und Verdinglichung in einer erfolgreichen hochindustrialisierten Massengesellschaft drückt sich durch den kontrastiven Einsatz einer kühlen, perfekt 'gestylten' Frau an der Schreibmaschine, eine perfekt symmetrische Landschaft mit einer perfekt geraden Baumreihe neben einer einmal lachenden, einmal weich-ersonnenen Tina aus, die nicht überlebt in dem perfekten, disziplinierten Ambiente. Die logische Konsequenz liegt in der Suche nach einer alternativen Welt, die durch Buntheit und Lebendigkeit charakterisiert wird. Das zentrale Thema der Sexualität wird in dieser alternativen, lustbetonten Welt symbolisch durch die Elefanten mit geschmücktem Rüssel wiederaufgenommen, die an die Stelle des kompensatorischen und sich als lustfeindlich erweisenden Gebrauchs des phallischen Kollektivsymbols 'Auto' treten. Das technische, 'sublimierte' Symbol wird durch ein natürliches, unmittelbar

Abbildung 7: Schülerarbeit aus Frankreich

optisch mimetisches ersetzt.

Die kreative Weiterentwicklung des Films gibt als sichtbar *lustvoller Akt* ein Beispiel für eine gelungene *authentische Kommunikation* im Unterricht.

Ein Lehrer experimentierte in sechs vergleichbaren Lerngruppen (Spätaussiedler) mit verschiedenen didaktischen Verarbeitungsmöglichkeiten. Seine Beobachtungen geben Aufschluß darüber, wie das Zusammenspiel von Filmmaterial und Didaktisierung die Empathieentwicklung und die Einsicht in die Verknüpfungen von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und privatem Leben fördern kann.

In einem Kurs wurde Robert überwiegend abgelehnt. In diesem Kurs hatte der Lehrer auf aufmerksamkeitslenkende Übungen verzichtet. In den anderen Kursen beobachtete er, wie sich negative Einstellungen zu Robert durch bestimmte Übungen veränderten, die Lernenden Empathie entwickelten. Er ging folgendermaßen vor:

„Es (die Einfühlung, Anm. d. Vf.) *funktionierte, wenn man die eine Übung macht. Also, man soll sich in Robert reinversetzen. Man schreibt aus der Sicht von Robert an 'n Freund in Prag. Wie ist es auf der Arbeit? Wie empfindet er die neuen Kollegen? In dem Moment setzt man sich mit ihm auseinander, und das Einfache, daß Robert das*

negative Beispiel ist, wird aufgelöst. (...) Da kommt schon einiges bei raus. Auch in dem Moment, in dem man ihn den inneren Monolog schreiben läßt, wie er es empfunden hat, als er da im Arbeitsamt war. Was denn da eigentlich ist. Warum geht er da eigentlich weg? Da wird Robert aufgespalten, und es gibt viel mehr Facetten“ - „Schien sich da was zu ändern? Auch in der Gruppe, in der er unten durch war?“ - „In dieser Gruppe war das einzige Mal, daß ich den Film an einem Tag gezeigt habe. Und dann fielen diese Übungen weg. Das heißt, das gab's da nicht. Wahrscheinlich hätte sich da was geändert. In den anderen Gruppen passierte dann was. Da wurde klar, was da eigentlich los war. Daß er eigentlich bürokratisch abgefertigt wird. Daß er eigentlich keine Hoffnung haben kann, daß da was passiert in diesem Gespräch.“

Der Lehrer zitiert ein typisches Ergebnis der Übung, einen inneren Monolog Roberts während des Gesprächs mit dem Arbeitsvermittler zu erfinden:

„Was ist das bürokratisch hier. Der guckt mich ja überhaupt nicht an. Der will mir sicher keine Arbeit geben, wenn der mich nicht anguckt.“

Einen ähnlichen, an ein Aha-Erlebnis gekoppelten Erkenntnisgewinn beschrieb der Lehrer anhand des Einsatzes antizipierender Übungen. Die Lernenden erhielten vor der Filmvorführung die Aufgabe, anhand einer Hausskizze eine Collage zusammenzustellen: Wer wohnt wo?

„Da passiert was. Je nachdem, wieviel Zeit man läßt, fangen die Teilnehmer an, auszumalen, wer wo wohnen könnte. Beruf etcetera. Der Überraschungseffekt vergrößert sich so. Wenn der Film dann läuft: Aha, in der kleinen Wohnung da oben wohnt die Familie. In der Wohnung mit den vielen Spielsachen: Wo sind da die Kinder? (...) In die Ergebnisse bringen die Leute ihre Erfahrungen mit ein. (...) Sinnvoll ist es, die Leute zu steuern. Denn wenn man nur sagt: Was habt ihr von dem Film gehalten, ist der Film in fünf Minuten vorbei. Wenn man aber versucht, vorher Beobachtungsaufgaben zu stellen, dann kommen die Sachen automatisch.“

Beim Vergleich der einzelnen methodischen Verfahrensweisen der Lehrer/innen ließ sich feststellen, daß die Filmfiguren und -situationen in Kursen, in denen eine angemessene Didaktisierung stattfand, grundsätzlich differenzierter gesehen wurden.

Das meinungsbildende Potential der Serie wurde von den Lernenden selbst im Rahmen der Gruppendiskussionen ausdrücklich angesprochen.

3.4.1.6.4 Ergebnisse der Expert/inneninterviews

Als wichtigster Faktor für die große Akzeptanz der Serie stellte sich die emotionale Aktivierung heraus. Die erweckte Emotionalität zielte auf Selbst- und Fremderfahrung hin. Sie erfüllte vor allem folgende Funktionen:

1. Sie förderte *authentische Kommunikationssituationen*, die zur *Auseinandersetzung mit dem eigenen und dem fremdem Leben* einluden.

Diese entstanden durch

- *inhaltliche Relevanz*,
- *Glaubwürdigkeit*, um deretwillen *Authentizitätsnachweise* erbracht werden mußten,

- die *Anknüpfung des Unterrichtsgeschehens an die Realität* außerhalb des Klassenraumes,
- den *Serienreiz*,
- einen *hohen Informationsgehalt*, der zu kontrastiven *Kulturvergleichen* anregte,
- viele *Identifikationschancen*, die aus der angebotenen *Typenvielfalt* und der *breiten Fächerung sozialer Milieus* resultierten. Dieser Punkt stand in besonderem Maße im Vordergrund,
- ein ausgewogenes Verhältnis zwischen *Dramatik und Komik*.

2. Die Serie hatte eine *integrative Wirkung*. Sie bildete quasi eine gruppendynamische Klammer.

- Damit erfüllte sie eine *sozialintegrative Funktion*.
- Sie bot einen Anreiz zu einem *regelmäßigen Unterrichtsbesuch*.
- Beobachtbar war, daß sie *Nähe und Einfühlung* nicht nur zum Filmpersonal, sondern auch *unter den Kursteilnehmern* herstellen konnte.

3. Die Serie vermittelte *Erfolgserlebnisse*.

- An erster Stelle wurde als Grund dafür ihre *Sprachkargheit* genannt.
- Sie *unterstützte den Spracherwerb*.
- Sie lieferte *landeskundliche Informationen*.
- Sie sorgte für Erfolgserlebnisse, indem die filmische Struktur und die psychologische Gestaltung der Protagonisten immanent *allmählich durchschaut* wurde.
- Sie sorgt für *Lerner-adäquate Binnendifferenzierungsmöglichkeiten*.

Kritische Anmerkungen

- Die Expert/innen beklagten zum Teil zu geringe Hilfestellungen beim Einsatz der Serie.
- Sie kritisierten, daß stellenweise die didaktische Absicht im Film sichtbar würde und forderten damit eine konsequente Durchhaltung des Authentizitätsprinzips ein.
- Inhaltlich wurde von einigen Expert/innen eine im Film sichtbare stärkere Begründung für Roberts Selbstaufgabe verlangt.
- Die Ausgewogenheit von Dramatik und Komik verliert gegen Ende ihr Gleichgewicht. Die Perspektivlosigkeit des Endes deprimiert die von einem ähnlichen Schicksal Betroffenen. Ein Ende, das der Familie Tomašek eine Perspektive eröffnet, das Hoffnung ermöglicht, ohne auf Kosten des Realismus zu gehen, wurde favorisiert.
- Zum Teil wurde der organisatorische Aufwand beim Einsatz von Video beklagt.
- Zwei der befragten Personen hielten den Film für den Einsatz bei Anfängern ohne Vorkenntnisse für ungeeignet. Es handelte sich bei dieser Einschätzung jedoch um eine bloße Vermutung ohne einen Erfahrungshintergrund.

Eine erhebliche Unsicherheit beim Einsatz von Video konnte bei einigen Expert/innen festgestellt werden.

Insgesamt wurde deutlich, daß die Filmwirkung von der Integration der Serie in den Unterricht abhängig ist. Durch eine *angemessene Didaktisierung* kann die Wirkung stark intensiviert werden. Ein meinungsverändernder Einfluß konnte dann beobachtet werden.

Interferenzen oder Verständnisprobleme aufgrund regionaler, kultureller, sozialer, alters- oder geschlechtsspezifischer Dispositionen konnten nicht festgestellt werden. Die Annahme einer global konventionalisierten und dekodierbaren Seriensemiotik überall dort, wo der Alltag durch das Fernsehen amerikanischer Provenienz geprägt ist, bestätigte sich in praxi.

Es gab deutliche Hinweise auf eine Brückenfunktion, die mangelnde persönliche Kontakte zu Repräsentanten des Landes der Zielsprache in einem gewissen Maß kompensieren kann.

3.4.2 Die schriftliche Befragung

Obwohl das Testvideo *Hauptstraße 117* aufgrund der Produktionsbedingungen, vor allem aber wegen der geringen Folgenzahl lediglich ein erstes Modell eines Sprachlehrfilms für Anfänger darstellt, das in vieler Hinsicht verbesserungsfähig und - wie die Erhebungen ergaben - verbesserungsbedürftig ist, ließen sich daran einige grundlegende Annahmen, die die Rezeption betreffen, untermauern.

Die Fragebogenerhebung erweitert die rein qualitativen Untersuchungen um eine quantitative Komponente. Hier liegt allerdings keine Erhebung vor, die auf Repräsentativität abzielt. Entsprechend wird bei der Auswertung auch keine schließende Statistik verwendet, sondern lediglich ein deskriptives statistisches Verfahren.

Die rein ergänzende Funktion der standardisierten Befragung legitimiert deren geringen Umfang im Rahmen eines explorativ-interpretativen Vorgehens.

Lediglich 179 Personen nahmen an der Befragung teil. Besonders gering war der Anteil der Lernenden mit 43 Fragebögen. Das lag insbesondere an zwei Gründen: Nach Aussagen der Absender ging umfangreiches Material aus Brasilien und Griechenland auf dem Postweg verloren. An einigen Instituten im Ausland wurden entgegen den Absprachen die Fragebögen nicht verteilt. Als Motiv wurde übereinstimmend Zeitmangel angegeben. Das Begleitschreiben bewirkte offensichtlich nicht, daß dem Anliegen genügend Priorität eingeräumt wurde.

Die befragten Gruppen

Drei unterschiedliche Testgruppen wurden befragt:

1. In der dargestellten Region lebende Personen. (98 Befragte)
2. Deutsch-Lehrende im Ausland. (39 Befragte)
3. Deutsch-Lernende im Ausland. (43 Befragte)

Die erfragten Daten

Hinweise auf folgende Aspekte wurden untersucht:

- die Glaubwürdigkeit
- der Eindruck der Authentizität des Dargestellten

- die ‘Authentizität’ der Rezeptionshaltung. Ähneln die Rezeptionshaltung Lernender der Rezeptionshaltung von Muttersprachlern?
- die Empathie-Evozierung
- die Breite des Identifikationsangebots
- das Erwecken von Neugier
- die Akzeptanz der Bildsprache
- die Relevanz der Themen
- die Einschätzung und Gewichtung der Vor- und Nachteile der Serie
- der Stellenwert der Serie im Unterricht
- der subjektiv empfundene Lernerfolg bezüglich Sprache und Landeskunde

3.4.2.1 Die Gestaltung des Fragebogens⁴³²

Bei der Fragebogenkonstruktion wurde eine klassische Dreiteilung berücksichtigt:

„Schwierige, komplizierte und den Befragten von der Äußerungsfähigkeit und -bereitschaft voll fordernde Fragen sollten in der Mitte des Interviews liegen, einfachere im ersten und letzten Teil (einfache und für den Befragten uninteressante im letzten, einfache und interessante im ersten Teil).“⁴³³

Daher beginnt der Fragebogen mit Persönlichkeitsdaten und mit einer emotionalisierenden Fragebatterie mit verschiedenen ‘geladenen’, d.h. unterschiedlich wertenden Fragen zu den positiven und negativen Charakteristika des Films. Die Auswahl der negativen und positiven Charakteristika orientierte sich an den Ergebnissen der programmbegleitenden Forschung zur Serie *Lindenstraße*.⁴³⁴ Dadurch standen Vergleichswerte zur Verfügung, die die rezeptive Authentizität überprüfen ließen. Methodisch bemerkenswert ist an diesen Vergleichswerten, daß sie durch ein standardisiertes Befragungsverfahren gewonnen wurden, das zuvor durch eine offene Meinungsbefragung von den Subjekten strukturiert wurde. Die beiden Listen wurden jeweils durch die Möglichkeit zu freien Ergänzungen unterbrochen. Zur Vermeidung eines positivierenden Halo-Effekts auf den mittleren Frageblock wurden zuerst positive Charakteristika aufgelistet, dann negative.

Konzeptionell orientiert sich der Fragebogen damit an der umgekehrten Trichtertechnik (reversed funneling).⁴³⁵ Die Technik ist vornehmlich dann sinnvoll, wenn anzunehmen ist, daß die Befragten Schwierigkeiten haben, ad hoc Sachverhalte, Meinungen oder

⁴³² Die Fragebogenkonstruktion berücksichtigt die Empfehlungen von Kreutz/Titscher (1974). Fragebogen und Begleitschreiben sind im Anhang abgedruckt.

⁴³³ Henning (1970), S.79. Vgl. auch Scheuch (1967), S. 151, Anger (1969), S. 586, Richter (1970), S. 213.

⁴³⁴ Nach der Ausstrahlung von 12 Folgen wurde 1986 eine telefonische Meinungsbefragung bei 41 Versuchspersonen durchgeführt, die schon vor der Produktion der Sendung durch Gruppen- und Einzelinterviews in einer Pilotstudie zum Konzept befragt worden waren. Aus dieser Meinungsbefragung wurden Beurteilungskriterien gewonnen, die, soweit sie übertragbar waren, hier übernommen wurden. (Nicht übertragbar etwa war der Kritikpunkt, daß es sich um eine Studioproduktion handele.) Wichtig war bei der Fragebogenentwicklung, daß die Kriterien durch die Rezipienten hergestellt wurden und nicht durch Forscher, so daß das Problem der Meinungssuggestion durch Auswahl und Formulierung von Fragen vermieden wurde.

⁴³⁵ Vgl. Kreutz/Titscher (1974), S. 46.

Empfindungen zu verbalisieren und eine Stimulierung durch eindeutige Fragen dazu führt, daß die freien Antworten genauer werden.

Die Fragebatterien sollten auf die wichtigen offenen Fragen im mittleren Block vorbereiten und eine genaue Erinnerung anregen, die zu emotionalen Bewertungen ermutigen und Anwohnhemmungen abbauen sollte. Die Fragebatterien zielten auf die Überprüfung der theoretischen Vorannahmen hin.

Der mittlere Block diente dazu, diese Vorannahmen indirekt zu überprüfen, aber auch direkt in offenen Fragen frei formulierte Meinungen zu erfassen. Somit hatte er auch, jedoch nicht nur, eine Kontrollfunktion. Der erste Teil des mittleren Blocks fragte nach Personenpräferenzen, der zweite nach den Stärken und Schwächen des Films. Die relevanten offenen Fragen wurden erst relativ weit hinten gestellt. Damit wurden Tests berücksichtigt, die eine wachsende Aufrichtigkeit im Beantwortungsverlauf ermittelt haben.⁴³⁶ Der eigentliche Grund der Platzierung liegt jedoch darin, daß zunächst die Erinnerung an den Film als Vorbereitung auf die freien Antworten eingeleitet werden sollte.

Die geschlossenen Fragen des dritten Teils erkundeten, ob der Film im Unterricht fehlen wird. Die Antwortvorgaben erfolgten in vier Intensitätsabstufungen. Die letzten drei Fragen bildeten reine Entscheidungsfragen nach der subjektiv empfundenen Hilfe der Serie beim Deutschlernen, nach der Glaubwürdigkeit des Deutschlandbildes und danach, ob der/die Befragte nach subjektivem Empfinden etwas mehr über Deutschland oder 'die Deutschen' oder über das Leben in Deutschland gelernt hat.

Die Varianz von offenen und geschlossenen Fragen und auch die gemäß den Fragetypen optisch unterschiedliche Gestaltung der einzelnen Seiten sollten dazu beitragen, das Interesse wachzuhalten.

Die Länge des dreiseitigen Fragebogens war so gewählt, daß mit Ermüdungserscheinungen nicht zu rechnen war. Ebenfalls stellte sich das Problem der Formulierung und Platzierung heikler Fragen bis auf eine Ausnahme nicht. Einleitungs-, Überleitungs-, Rangier-, Konzentrations- oder Pufferfragen mit psychologischen Funktionen wie der Stärkung des Selbstvertrauens schienen einerseits aufgrund des psychologisch bedachten Aufbaus nicht notwendig, andererseits wurde die therapeutisch-pädagogische oder manipulative Einstellung, die einer solchen Befragungstechnik zugrundeliegt, in diesem Fall für unangemessen gehalten.

Der Fragebogen wurde bei der 3. Gruppe der Befragten, den Lernenden, an die den Film erprobenden Goethe-Institute in Rio de Janeiro und Mailand verschickt und mit einem Begleitschreiben versehen.

Bei den Übersetzungen des Fragebogens ins Brasilianische und Italienische ließen sich leichte semantische Varianzen der Fragen nicht vermeiden. Sie verursachten jedoch keine nennenswerten Ergebnisverzerrungen.

Quasi als Vortest diente die erste Befragung mit einem gekürzten Fragebogen, der die Fragen eliminierte, die mit dem Spracherwerb zu tun haben. Die Änderungen in den Frageformulierungen werden bei der Beschreibung der ersten befragten Gruppe, den in der Region Lebenden, erläutert.

⁴³⁶ Vgl. Möbius (1966).

3.4.2.2 Untersuchte Gruppen

3.4.2.2.1 Erste Gruppe: Muttersprachler

Die erste Testgruppe bestand aus einem deutschsprachigen gemischten Publikum, das am Sonntag, den 29.11.1992, 11.00 Uhr, an einer öffentlichen und entgeltfreien Kinovorführung von *Hauptstraße 117* im Programmkino *Cinema* in Wuppertal teilnahm. Das Publikum war durch Mundpropaganda und durch Handzettel, die eine Woche vorher im Kino auslagen, auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht worden. Von 142 Zuschauern, die die Veranstaltung besuchten, nahmen 98 an der Fragebogenaktion teil. Am Film Mitwirkende waren von der Befragung ausgeschlossen. 49 Befragte waren weiblich, 48 Befragte männlich. Die jüngste Person war 18 Jahre alt, eine 67jährige war die älteste Befragte. Die Angaben zum Beruf konnten in das Auswertungsverfahren nicht integriert werden, da sie häufig zu ungenau waren⁴³⁷, um milieuspezifische Einordnungen zuzulassen. Allerdings war ein breites berufliches Spektrum vertreten, das vom Arbeitslosen über einen Straßenbauer, einen Müllfahrer, über Hausfrauen, einen Malermeister, eine Erzieherin, Sozialpädagogen, Lehrer, Studenten und Schüler, Musiker, eine Graphik-Designerin, einen Techniker, einen Ingenieur, einen Künstler bis zur Hoteldirektorin reichte.

Anhand des Ergebnisses wurde überprüft, ob das befragte muttersprachliche Publikum die Serie unter einem reinen Unterhaltungsaspekt akzeptiert, ohne daß sie eine didaktische Funktion erfüllt. Liegt eine *authentische Rezeptionssituation* vor, die einen der drei postulierten Authentizitätsbezüge eines Unterrichtsfilms kennzeichnen soll?

Die Befragung gab zudem Aufschluß darüber, ob die Realitätserfahrung, die der Darstellung zugrunde liegt, unter den versammelten Bewohnern der betreffenden Region konsensfähig ist und nicht einer singulären subjektiven Wahrnehmungsform entspricht. Hier ging es darum, einen Hinweis auf die *Darstellungsauthentizität* zu gewinnen.

Zudem lieferte die Präferenzbefragung bezüglich der Darsteller Indizien dafür, ob das Identifikationsangebot eine gewisse Breite abdeckt, welche Gruppen (definiert durch Alter und/oder Geschlecht) welche Personen bevorzugten beziehungsweise ob Präferenzunterschiede bezüglich der Personen existieren und vor allen Dingen, welchen Stellenwert die Figur des Robert Tomašek bei der Personenpräferenz einnimmt.

Einen ersten Hinweis darauf, ob das mehrsträngige, elliptische Erzählen eine Empathieentwicklung untergräbt, sollte zudem die Frage nach der Erinnerung an das Filmpersonal geben.

Die Zuschauer wurden nach der Filmpräsentation gebeten, den Fragebogen vor dem Verlassen des Kinos auszufüllen. Aus befragungspsychologischen Gesichtspunkten war eine Bedingung für die Antwortbereitschaft der Zuschauer die Kürze des Fragebogens. Deshalb wurden Arbeitsanweisungen und Bewertungskriterien möglichst knapp formuliert. Außerdem wurden aufgrund der schnelleren Beantwortbarkeit geschlossene Fragen gewählt. Die Gelegenheit zu Ergänzungen wurde gegeben.

Vor dem Filmstart wurde die Verteilung des Fragebogens bereits angekündigt, der wissenschaftliche Zweck kurz erläutert und auf die Bedeutung aufrichtiger Antworten

⁴³⁷ Angaben wie „Verwaltungsangestellte“, „Städtischer Angestellter“ oder „selbständig“ etc. lassen keine sozialen Einordnungen zu.

hingewiesen. Die Befragung wurde mit zehn Helfern durchgeführt, die Rückfragen beantworteten oder teilweise auch die Befragung durchführten.

Vermutlich läßt sich darauf die hohe Beteiligung zurückführen und außerdem darauf, daß die Testpersonen als Anreiz ein Gratisgetränk erhielten.

Bei der Bewertung der Umfrage ist zu beachten, daß die Zuschauer die Region, in der der Film spielt, kannten. Bei der Beurteilung der Realitätsnähe des Dargestellten ist diese Voraussetzung von Vorteil, denn die Rezipienten dürfen zugleich als Experten für das Alltagsleben in der dargestellten Region betrachtet werden.

Bei der Gesamtbeurteilung des Films ist gleichwohl zu berücksichtigen, daß möglicherweise ein 'Heimatbonus' Einfluß auf das Urteil ausübte.

Eine weiteres verzerrendes Moment ergab sich aus der Rezeptionssituation, für die der Film nicht konzipiert wurde. Eine Videoserie, deren Dramaturgie zumal auf ein wiederholtes Zuschauen angelegt ist, wird an einem Stück im Kino vorgeführt. Hier liegen die Grenzen der situativen Authentizität. Da die Rezeptionsbedingungen die Filmwirkung negativ beeinflussten, lassen sich positive Äußerungen zur Filmwahrnehmung entsprechend gewichten. Hier wurde davon ausgegangen, daß sich ein möglicher Heimatbonus und erschwerte Rezeptionsbedingungen gegenseitig ausglich.

3.4.2.2.2 Zweite und dritte Gruppe: Lehrende und Lernende

Bei den beiden anderen Gruppen handelte es sich um Lehrer/innen und um Lernende im Ausland.

Beteiligt waren Lerngruppen des Goethe-Instituts in Rio de Janeiro, der Universidade Federal do Rio de Janeiro, der Università degli studi di Bologna und zwei private Lerngruppen in Bologna und Reggio/ Italien. Die befragten Lehrpersonen arbeiteten an den Goethe-Instituten in Rio de Janeiro und Buenos Aires, an einer Privatschule in Rio de Janeiro, an den genannten Universitäten in Rio de Janeiro und Bologna und in Reggio.

Unter einem rezeptionsanalytischen Gesichtspunkt deckt die Meinungsforschung an den genannten Instituten lediglich einen sehr geringen Teil der möglichen Adressaten des Films ab. Denn durch die Unterrichtskosten wurde in allen untersuchten Fällen die Bevölkerungsmehrheit a priori vom Unterricht ausgeschlossen. Im Gegensatz zu den befragten Muttersprachlern lag eine breite soziale Streuung im Falle der ausländischen Befragten nicht vor.

Folgende Rahmenbedingungen beeinflussten den Erkenntnisgewinn:

1. die relative soziale Homogenität der befragten Lernenden im Ausland und
2. die erhebliche Abweichung der befragten Gruppen vom jeweiligen Bevölkerungsdurchschnitt.

Die Experteninterviews berücksichtigten eine viel heterogenere Klientel.

3.4.2.3 Das Auswertungsverfahren

Die Daten wurden durch zwei Hilfskräfte digitalisiert. Die Datenauswertung erfolgte mit dem Statistikprogramm Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), Version 5.0 for Windows.⁴³⁸

Die Filmwirkung wurde bei insgesamt 179 Probanden in vier unterschiedlichen Ländern getestet und zwar: Gruppe 1 (Deutschland), Gruppe 2 (Brasilien), Gruppe 3 (Argentinien) und Gruppe 4 (Italien). Bei den Probanden handelte es sich um 67 Männer (38,5%) und 107 Frauen (61,5%); 5 Personen machten keine Angabe. 39 Probanden waren Lehrende für Deutsch als Fremdsprache (21,8%), 43 waren Lernende. Die Variablen Alter, Geschlecht und Lehrer/Lerner verteilen sich auf die vier Nationalitäten wie in Tabelle 1 ersichtlich.

Tabelle 3: Stichprobe

Stichprobenumfang	Alter		Geschlecht			Lehrer	Lerner	Muttersprachler
	Mittelw.	Standardabweichung	m	w	keine Angabe			
Deutsche 98	36,04	13,90	47	49	2	1	0	98
Brasilianer 32	33,77	11,84	6	23	3	19	13	0
Argentinier 18	41,00	8,04	1	17	0	18	0	0
Italiener 31	35,03	15,69	13	18	0	1	30	0

Hinsichtlich der Variable Alter fällt lediglich der höhere Mittelwert für die argentinische Gruppe ins Auge. Bezüglich der Geschlechterverteilung hingegen unterscheiden sich die vier Gruppen erheblich.

Diese Unterschiede erklären sich aus der homogenen Geschlechterverteilung bei der Gruppe der Muttersprachler (1) und den italienischen Studenten (4) auf der einen Seite und der sehr unausgewogenen Geschlechterverteilung bei den beiden anderen Testgruppen. Bei den Tests in Argentinien (3) und Brasilien (2) ist der Anteil der befragten Lehrpersonen sehr hoch. Da der Beruf ein ausgesprochener Frauenberuf ist, überwiegt hier sehr stark der Anteil der weiblichen Testpersonen.

Außerdem unterschieden sich die Gruppenzusammensetzungen. In Brasilien wurden Lehrende und Lernende befragt, in Argentinien lediglich Lehrende, in Italien bis auf eine Ausnahme lediglich Lernende. Diese Unterschiede waren nicht kontrollierbar. Sie ergaben sich aus den Bedingungen vor Ort.

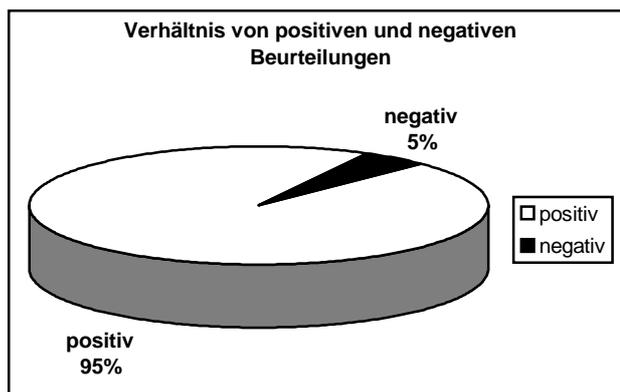
⁴³⁸ Die entsprechenden Rechnungen wurden von Undine Roos, Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, durchgeführt.

3.4.2.4 Beschreibung der Antworten

3.4.2.4.1 Die standardisierten Fragen

Frage 1. A und B. Positive und negative Charakteristika des Modellfilms

Die Fragebatterien 1A und 1B filterten mit Hilfe von 32 geschlossenen Fragen negative und positive Teilbeurteilungen heraus.



Die negativen und positiven Bewertungen aller befragten Gruppen verhalten sich mit 1680 positiven Nennungen zu 84 kritischen in einer Relation von 95% zu 5%.

Die einzelnen Gruppen weisen erhebliche Bewertungsunterschiede auf.

Abbildung 8: Verhältnis von positiven und negativen Beurteilungen

Bei der Befragung des Kinopublikums in Deutschland gab es 6% kritische Teilbeurteilungen⁴³⁹, bei der Gruppe der argentinischen Lehrer/innen betrug der Anteil der Kritik 9%, in Brasilien dagegen 3% und in Italien 2%. In Italien waren die Befragten bis auf eine Ausnahme Lernende, in Brasilien ergab sich ein Verhältnis von 19:13 zwischen lehrenden und lernenden Befragten. Die Lernenden waren diejenigen, die den Film häufiger als einmal sahen. Die argentinische und die deutsche Gruppe sowie der größere Teil der befragten brasilianischen Lehrenden sahen den Film ohne Schaufgaben und ohne Wiederholungen.

Der Vergleich verdeutlicht

1. die steigende Akzeptanz der Serie, wenn sie in den Unterricht integriert und mindestens zweimal gesehen wird.
2. die Tendenz der Lehrenden, den Film weniger gut zu beurteilen als die Lernenden.

Die erste Interpretation stützt sich auf entsprechende Resultate aus den Experteninterviews.⁴⁴⁰

Die zweite stützt sich auf erhebliche Unterschiede beim Antwortverhalten der Lehrenden und Lernenden bei der Fragebatterie 1B, den negativen Charakteristika. Die Lernenden beurteilten den Film deutlich besser als die Lehrenden. Die Auswertung der offenen Fragen präzisiert die Unterschiede.

⁴³⁹ Einen Vergleichswert liefert die Rezeptionsforschung zur *Lindenstraße*. Laut Magnus (1989) machte die negative Zuschauerkritik nach den ersten 12 Folgen 39% aus.

⁴⁴⁰ Die Lehrenden stellten eine Steigerung der Akzeptanz des Films fest, wenn er didaktisiert wurde. Je mehr Gelegenheit die Lernenden erhielten, die filmischen Zeichen zu entdecken und zu entschlüsseln, desto erfolgreicher war der Unterricht. Die Expert/innen machten an sich selbst die Erfahrung, auch bei vielfachem Sehen immer wieder Neues zu entdecken. Vgl. S. 156f; 169f.

Eliminiert man den Kritikpunkt der zu geringen Folgenzahl, der indirekt das Interesse an der Serie bestätigt, ergibt sich für die Befragungen in Brasilien und Italien dasselbe Resultat (Abbildung 9).

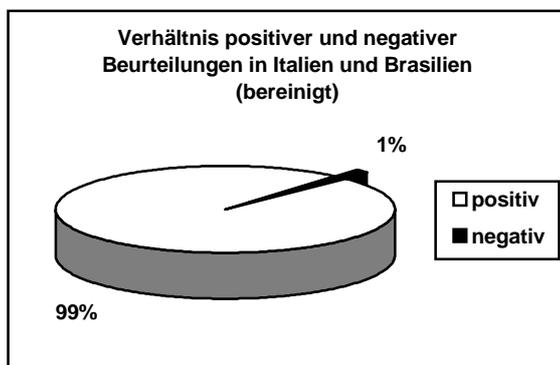


Abbildung 9: Positive und negative Beurteilungen in Italien und Brasilien (bereinigt)

Der Begriff 'lebendig' hob sich nicht genug von anderen Aussagen ab, 'originell' konnte nicht entsprechend eindeutig übersetzt werden. Aus auswertungsstatistischen Gründen konnten die Punkte nicht einfach gestrichen werden, sondern sie mußten sinnvoll ersetzt werden. Das geschah mit Hilfe der zwei Parameter 'wesentlich' und 'glaubwürdig'. Das Kriterium 'glaubwürdig' verhält sich redundant zu 'realitätsnah'. Es erwies sich letztlich als das präzisere Attribut, da einige Testpersonen angaben, sie könnten die Realitätsnähe aus Unkenntnis der deutschen Verhältnisse nicht beurteilen. Eine differenzierte Auswertung fand wegen der geringen Datenmenge nicht statt. Die Antworten auf die offenen Fragen geben jedoch hinreichend Aufschluß über die Bedeutung der beiden Kriterien.

Abbildung 10 zeigt die Anzahl der positiven und der kritischen Antworten im Einzelnen. Die inhaltliche Tendenz der Antworten ist durch Stichworte markiert. Auf zwei Uneindeutigkeiten sei hingewiesen: Im A-Teil gibt es zwei Doppelnennungen. Die eine heißt lebendig/wesentlich, die andere originell/glaubwürdig. Die Doppelnennungen verweisen auf Abweichungen in den italienischen Fragebögen, die aufgrund von Übersetzungsschwierigkeiten entstanden.

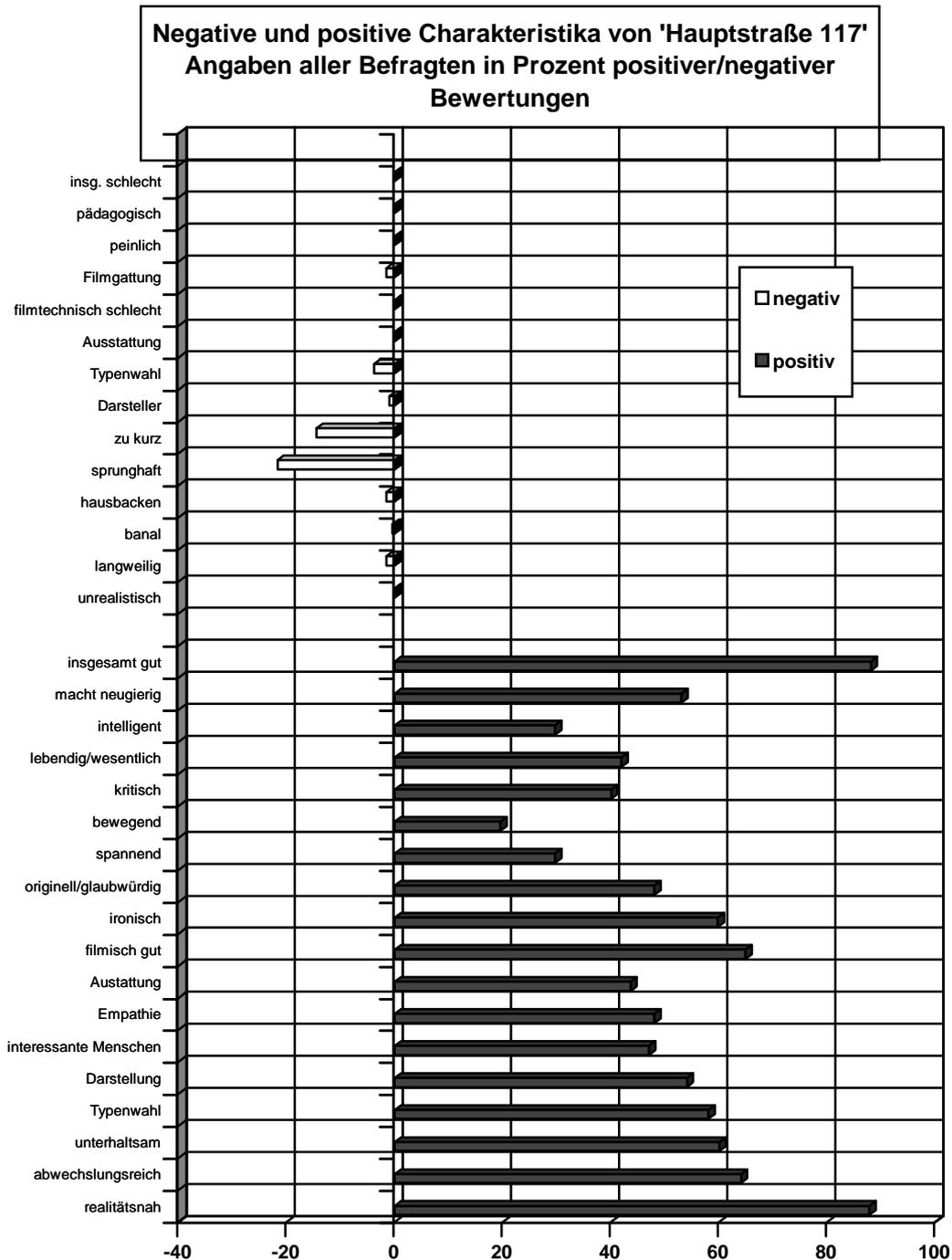


Abbildung 10: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117'

Die Spitzenwerte erreichten die Aussagen (1) „Ich halte die Serie für realitätsnah“ mit 157 Nennungen und (18) „Alles in allem hat mir die Serie gut gefallen“ mit 158 Nennungen. Es folgte mit einigem Abstand an dritter Stelle mit 116 Nennungen ein ästhetisches Kriterium:

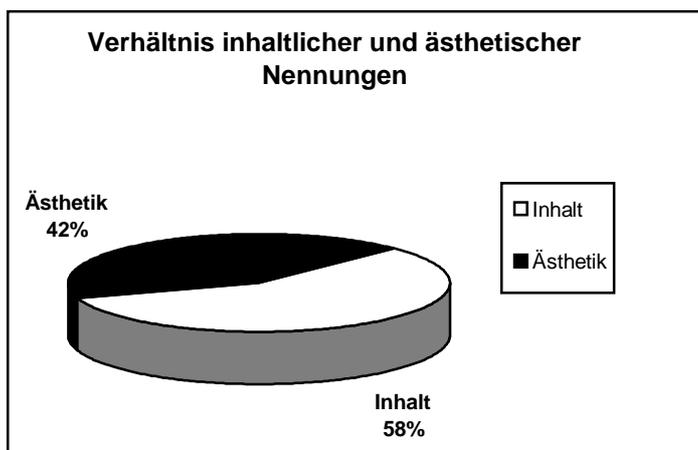


Abbildung 11: Verhältnis inhaltlicher und ästhetischer Nennungen

Bei der brasilianischen Testgruppe ergab sich gar ein Verhältnis von je 50%. Bei der argentinischen Lehrer/innen-Gruppe nahmen die ästhetischen Kriterien dagegen lediglich einen mittleren Stellenwert ein. Da die Lehrer/innen fast alle Deutsche waren, kann auf nationale Unterschiede nicht geschlossen werden, sondern eher, wie die Auswertung der offenen Fragen indiziert, von einem berufsspezifischen Phänomen ausgegangen werden.

(9) „Die Serie war gut gefilmt/handwerklich gut.“
Der Vergleich zwischen den beiden Spitzenwerten der Einzelkriterienbeurteilung ergibt ein Verhältnis von inhaltlichen und ästhetischer Kriterien, das sich fast identisch bei den offenen Fragen wiederholt.

Die Abbildungen 12-15 zeigen die Ergebnisse der einzelnen Gruppen.

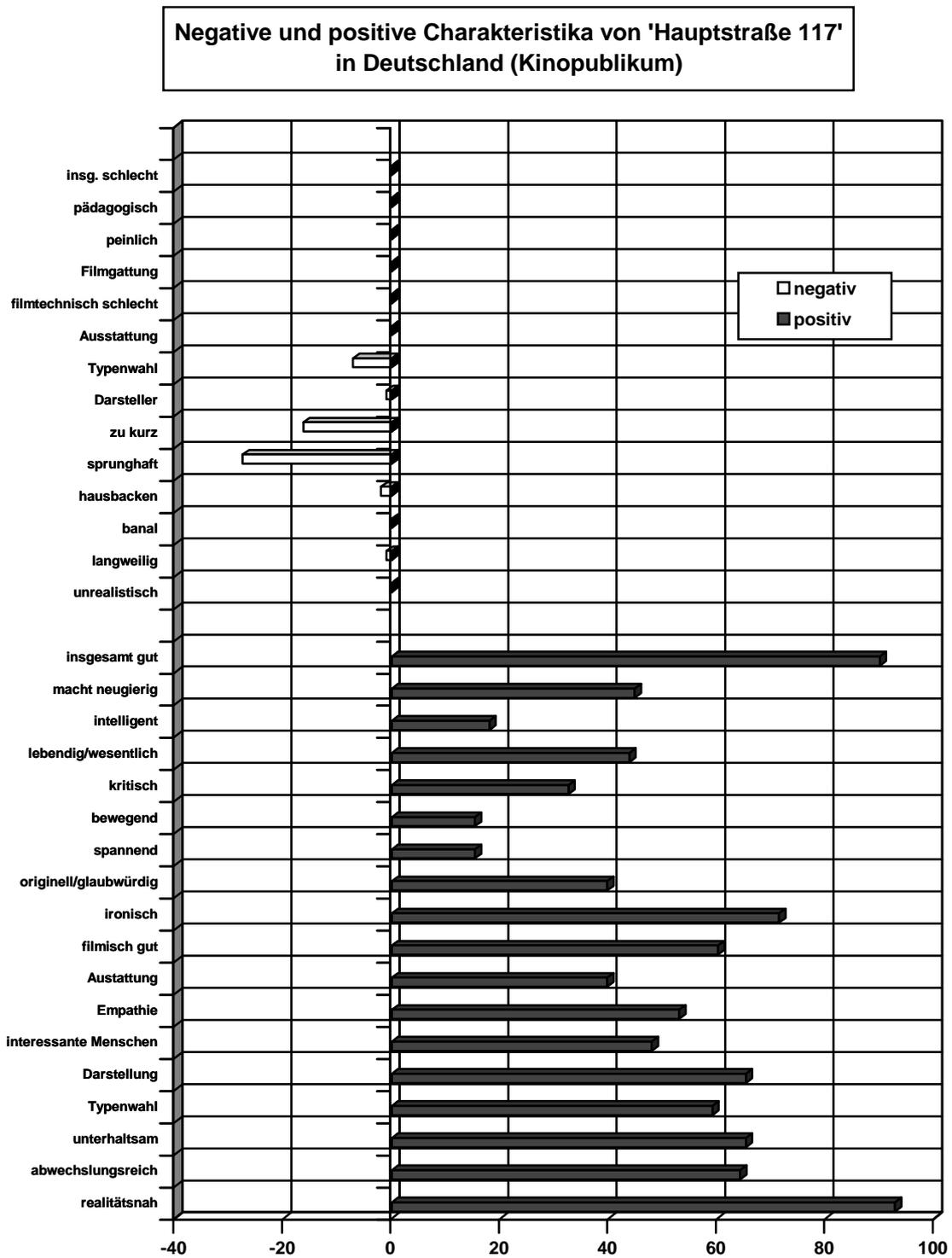


Abbildung 12: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Deutschland (Kinopublikum)

**Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117'
in Brasilien (Lernende und Lehrende)**

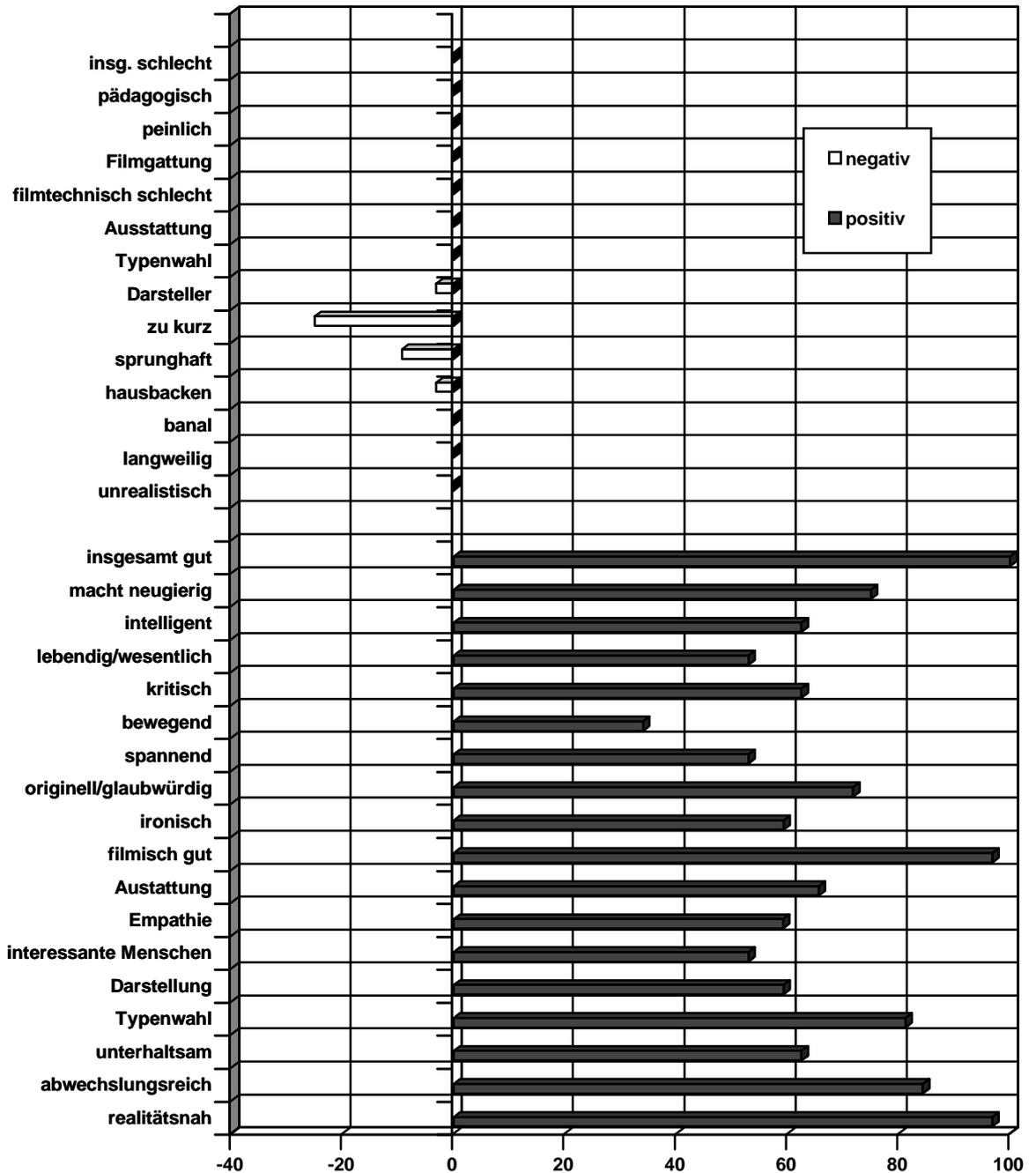


Abbildung 13: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Brasilien

Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117'
in Argentinien (Lehrende)

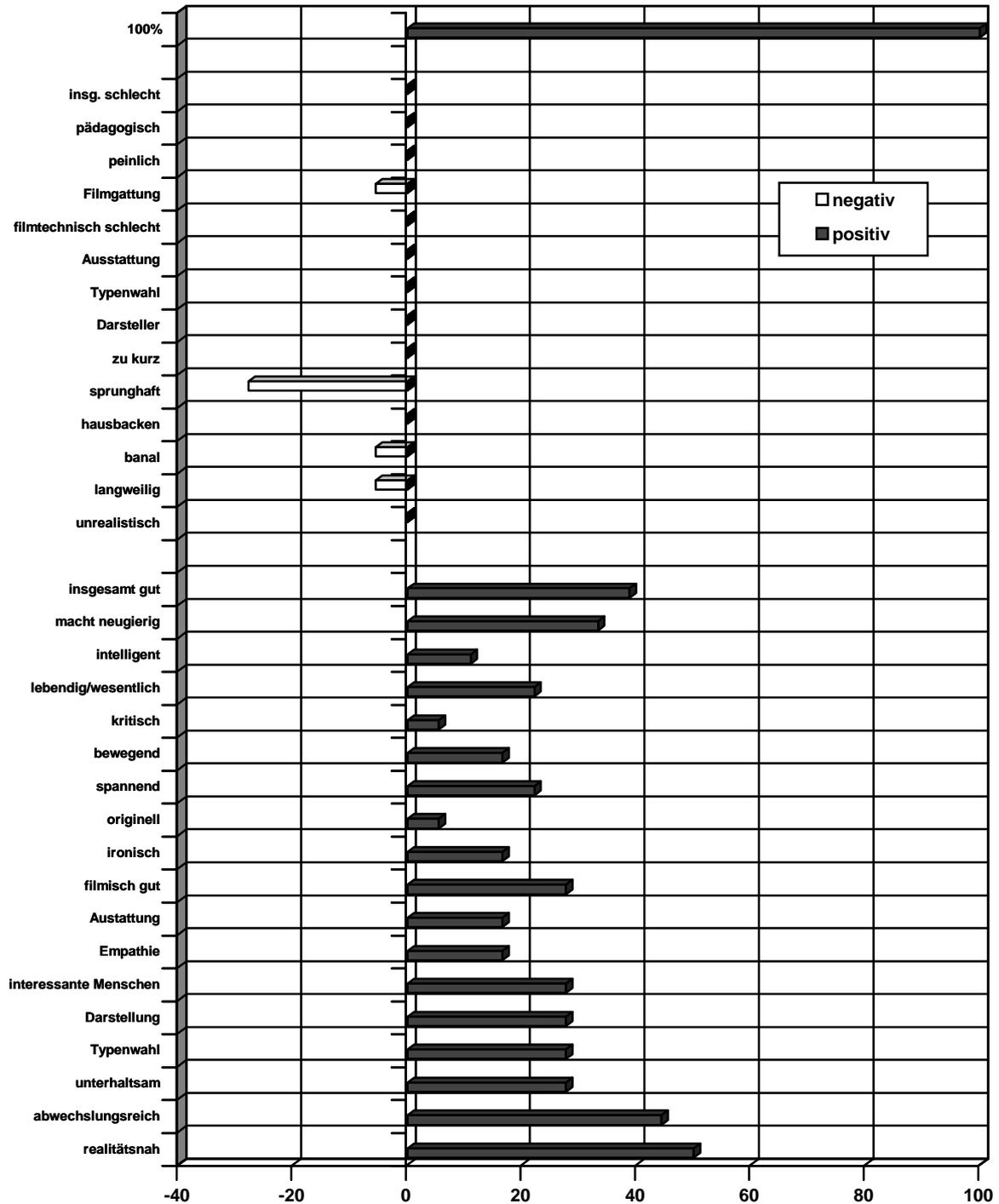


Abbildung 14: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Argentinien

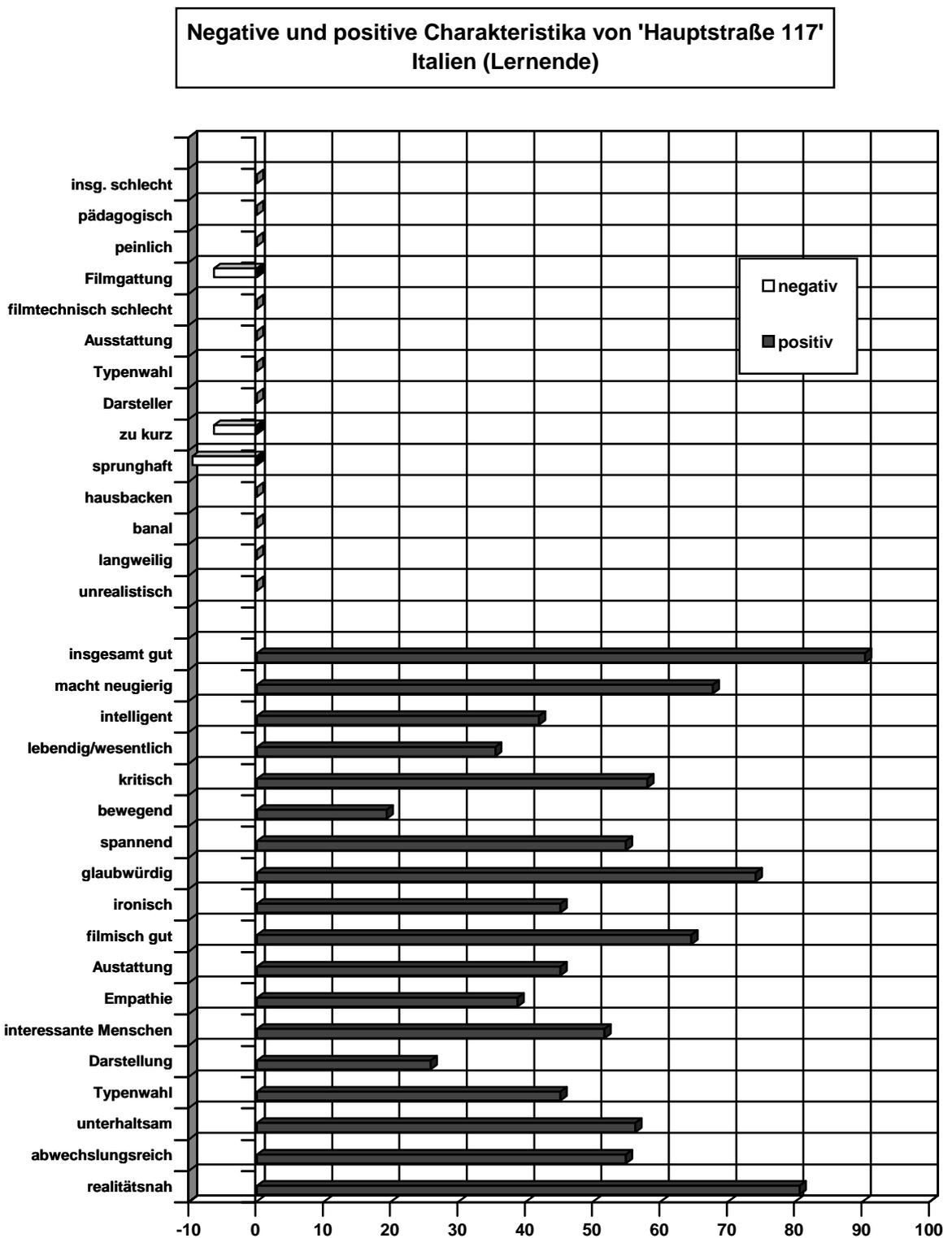


Abbildung 15: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Italien

Die wichtigsten positiven Kriterien (die oberen 50% der Nennungen) waren für die Testpersonen insgesamt:

1. die Realitätsnähe (übereinstimmend mit den Ergebnissen der *Lindenstraßen-* Forschung),
2. die filmische Qualität,
3. der Abwechslungsreichtum,
4. der Unterhaltungswert,
5. die Ironie,
6. die Typenwahl,
7. die Darstellung,
8. die Evozierung von Empathie,
9. das Erwecken von Neugier,
10. die Originalität oder Glaubwürdigkeit.⁴⁴¹

Ein Vergleich mit den Kriterien, die den Zuschauern der *Lindenstraße* wichtig waren (1. Realitätsnähe, 2. Spannung/Abwechslungsreichtum/Unterhaltungswert, 3. Schauspielerische Leistung, 4. Relevante Themen/Problemorientierung/keine Banalitäten, 5. Dramaturgische Kohärenz)⁴⁴², weist große Ähnlichkeiten auf, die eine authentische Rezeptionshaltung bestätigen. Auch hier fällt jedoch die Abweichung im zweiten Punkt auf. Der ästhetische Aspekt erhält in der *Hauptstraße* ein erheblich höheres Gewicht und kann hauptverantwortlich für die sehr positive Gesamtbeurteilung sein.⁴⁴³

Die Prognose, die im theoretischen Teil gestellt wurde, man könne die Attraktivität der Aktualität⁴⁴⁴ durch ästhetische Qualitäten ersetzen, scheint sich hier zu bestätigen.

Ein sekundäres negatives Charakteristikum, das bei der *Lindenstraßen-*Kritik wie bei der *Hauptstraßen-*Kritik genannt wird, ist die Sprunghaftigkeit, das Verwirrende der Mehrsträngigkeit. Auf dieses Argument geht die folgende Auswertung ein.

Die Einzeluntersuchungen im Vergleich

Für die Fragenbatterien 1A und 1B konnten erhebliche Unterschiede zwischen den Nationalitäten festgestellt werden. Die befragten Gruppen in Brasilien verteilten die meisten positiven Attribute. Besonders häufig wurden die Charakteristika 'macht neugierig', 'intelligent', 'kritisch', 'bewegend', 'spannend', 'originell', 'filmisch gut' und 'Austattung' genannt.

Die argentinische Gruppe beurteilte dagegen am zurückhaltendsten.

Bei der Fragebatterie 1B unterschied sie sich erheblich von allen drei anderen Gruppen. Sie hielt den Film für schlechter als alle anderen Testpersonen. In dieser Gruppe befanden sich ausschließlich Lehrende. Da die Lehrenden den Film, wie erwähnt, grundsätzlich schlechter bewerteten als die Lehrenden, liefert die Analyse unter dem Unterscheidungsmerkmal 'Nationalität' keine neue Aussage.

Bei den Gruppen 1 (Deutschland), 3 (Argentinien) und 4 (Italien) wurde die Sprunghaftigkeit der Serie am häufigsten als negatives Kriterium genannt. In Brasilien stand

⁴⁴¹ Wie oben erläutert, kann hier nicht differenziert werden.

⁴⁴² Vgl. Magnus (1990), S. 579.

⁴⁴³ In der ästhetischen Qualität der *Hauptstraße* liegt jedoch nicht der einzige Grund ihrer vergleichsweise größeren Akzeptanz. An der *Lindenstraße* werden nach der Enigma-Untersuchung (1991) Abweichungen vom Realitätsprinzip und der Mangel an Kindern und jungen Leuten sowie an Situationskomik kritisiert. Diese Fehler vermeidet die *Hauptstraße* in einem höheren Grad.

⁴⁴⁴ Die Aktualität gilt nach der Enigma-Untersuchung *Lindenstraße* (1991) als ein weiteres Hauptkriterium für den Erfolg der Serie.

dagegen 'zu kurz' an erster Stelle. Die elliptische Form war dort, wo die Sehgewohnheit durch die Rezeption zum Teil dramaturgisch sehr komplexer Telenovelas geprägt ist, mit lediglich drei Nennungen kaum relevant. Ebenfalls zu vernachlässigen sind weitere vereinzelte Nennungen.

Es ist zu beachten, daß der Kritikpunkt 'Sprunghaftigkeit' sofort an Relevanz verliert, wenn die Serie didaktisch sinnvoll eingesetzt wird.⁴⁴⁵ Bei keiner befragten Person wog der Aspekt so stark, daß er das positive Gesamturteil entscheidend beeinflusst hätte. Den geringen Stellenwert der Kritik belegt auch die Korrelation der Fragen 1B (negative Charakteristika) und 5 (Vermissensfrage). Trotz kritischer Anmerkungen wurde angegeben, den Film in Zukunft im Unterricht zu vermissen.

Unter den positiven Kriterien war das der Rührung ('bewegend') das am wenigsten genannte. Vor allem drei Gründe können dafür genannt werden:

- Bei der Frage handelte es sich um eine sogenannte 'heikle', sehr persönliche Frage, die nur ungern beantwortet wird.
- Die Sequenzen, die geeignet sind, eine starke emotionale Bewegung zu stimulieren, sind an ein soziales Milieu gebunden, das dem des befragten Publikums nicht entsprach. Die Beobachtungen der Expert/innen bei Lerngruppen aus anderen Milieus stellten, wie oben dargestellt, eine erhebliche innere Bewegung fest.
- Die Frage wurde möglicherweise als Wiederholung empfunden. Sie stand an 13. Stelle, während an 7. Stelle die Frage nach der Empathie stand. Der sekundäre Stellenwert des Charakteristikums 'bewegend' spiegelte sich nicht wider in den Antworten auf die Kontrollfrage „Es war mir möglich, mich in die eine oder andere Figur hineinzusetzen“. Die Frage nach der Einfühlung befand sich im oberen Antwortbereich.

Frage 2. Die sympathischsten Personen in *Hauptstraße 117*

Bei den Repräsentativ-Erhebungen zur *Lindenstraße* hatte sich die Frage nach der Einschätzung einzelner Personen und Themen als fruchtbar erwiesen. Die Zuschauer reagierten sensibel auf die unterschiedlichen Personen und ihre Handlungen. Aus der programmbegleitenden Forschung zur *Lindenstraße* insgesamt ergab sich, daß den wichtigsten Grund für die hohe Serienakzeptanz die breit gefächerten Identifikationschancen darstellten, die durch die unterschiedlichen Personen und deren Lebenswelt entstanden.⁴⁴⁶ Daher wurde die Sympathiefrage auch hier mit dem Erkenntnisziel gestellt, ob deutliche Personenpräferenzen gemacht werden (was für eine gelungene emotionale Stimulierung spricht), und ob die unterschiedlichen Identifikationsangebote akzeptiert werden.

Differenziert wurde zwischen Interesse und Sympathie. Die Ankreuzmöglichkeit 'erinnere mich nicht' sollte Hinweise darauf geben, ob die Figuren sich bei der Folgenkürze und der geringen Folgenzahl genügend einprägen.

⁴⁴⁵ Die 'Sprunghaftigkeit' wurde bei den italienischen Lernenden vor allem dort kritisiert, wo gleichzeitig angemerkt wurde, man hätte das Video gern intensiver geguckt. Vgl. die qualitative Auswertung der offenen Fragen.

⁴⁴⁶ Vgl. auch das Fazit der Enigma-Untersuchung *Lindenstraße* (1991).

Tabelle 4: Sympathietabelle

2. Auf der folgenden Liste stehen die Hauptpersonen der Serie. Welche Personen sind Ihnen persönlich am sympathischsten? Welche interessieren Sie am meisten? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an. Wenn Sie weitere Anmerkungen zu den Darstellern machen möchten, haben wir Ihnen unter „Sonstiges“ Platz gelassen.			
	sympathisch	interessant	erinnere mich nicht
	Zahl der Markierungen (Plazierung)		
Ulli (Bankkaufmann)	27 (11.)	41 (9.)	9 (2.)
Tina (Galerie)	63 (5.)	51 (7.)	2 (6.)
Cordula (Tinas Freundin)	34 (9.)	60 (5.)	9 (2.)
Elsbeth Hinz (Rentnerin)	142 (1.)	61 (4.)	0
Uschi Rydzewski (gibt Kochanleitung)	50 (6.)	54 (6.)	7 (3.)
Brigitte Kuglin (Reiseleiterein)	49 (7.)	79 (3.)	6 (4.)
Susanne Tomašek (Hausfrau)	88 (3.)	97 (2.)	5 (5.)
Robert Tomašek (Tscheche)	70 (4.)	114 (1.)	0
Jenny, Manuel, Kai Lino (Kinder)	108 (2.)	31 (11.)	0
Toni (Gerüstbauer)	30 (10)	43 (8.)	9 (2.)
Kai (Gerüstbauer)	35 (8.)	39 (10.)	12 (1.)

Unter ‘Sonstiges’ wurden mehrfach als besonders sympathisch der Kavalier von Frau Hinz genannt und die Wartenden auf dem Arbeitsamt.

Frau Hinz erwies sich als die Figur, die von der überwiegenden Mehrheit sympathisch gefunden wurde, während Robert Tomašek am meisten Interesse weckte.

Auf der Sympathieskala liegt Robert an vierter Stelle, hinter Elsbeth Hinz, den Kindern und Susanne.

Bei einer Addition der hinsichtlich der Film-Akzeptanz positiven Charakteristika ‘sympathisch’ und ‘interessant’ ergibt sich die Reihenfolge:

Tabelle 5: Akzeptanztabelle

1. Elsbeth	208 Nennungen	6. Tina	114	11. Ulli	68
2. Susanne	185	7. Uschi	104		
3. Robert	184	8. Cordula	94		
4. die Kinder	139	9. Kai	74		
5. Brigitte	128	10. Toni	73		

Schließlich wurde untersucht, ob die Beurteilung der Hauptpersonen (Frage 2) im Zusammenhang mit dem Faktor 'Alter' beziehungsweise 'Geschlecht' steht. Die grobe Unterteilung des Publikums nach Alter und Geschlecht wurde aus einem Erkenntnisinteresse vorgenommen, das Indizien dafür sucht, ob das Identifikationsangebot der Heterogenität der Zuschauenden gerecht wird. Die grundsätzlich aufschlußreiche Differenzierung nach Regionen wurde aufgrund der zu geringen Anzahl der Testpersonen nicht vorgenommen.

Berechnet wurde der Pearson-Produkt-Moment Korrelationskoeffizient. Dabei ergab sich:

Filmfigur Rezipientenvariable

- Ulli Alter $r = -0,1977$

Unter der Rubrik 'erinnere mich nicht' waren hier deutlich mehr Angaben bei jungen Leuten als bei älteren.

Ein exemplarischer Interpretationsvorschlag:

Einerseits könnte hier eine Abwehrhaltung aus einer altersspezifischen Abgrenzungsmotivation vorliegen, die mit der Haltung verbunden ist: „So langweilige Typen wie Ulli nehme ich gar nicht wahr. Ich bin (möchte) viel interessanter (sein).“ Andererseits könnte der Befund auch darauf hinweisen, daß jüngere Personen ein größeres Interesse an der Story haben als an der Person. Ulli hat (noch) keine Geschichte, die ihn 'interessant' macht.

Es könnte auch ein Indiz dafür sein, daß ältere Menschen eher Interesse an ihnen fremden Lebensformen haben als jüngere.

Verallgemeinerungen können allerdings aufgrund des autoritativen Charakters der Stichprobe nicht gemacht werden. Tendenzen sind jedoch ablesbar.

- Elsbeth Alter $r = -0,1734$

Jüngere nennen Elsbeth Hinz häufiger sympathisch als Ältere

- Robert Alter $r = 0,2170$

Das Interesse an Robert steigt mit dem Lebensalter.

- Toni Alter $r = -0,2000$

Jüngere erinnern sich schlechter an Toni als Ältere.

- Kai Alter $r = -0,1969$

Jüngere erinnern sich schlechter an Kai als Ältere.

- Cordula Geschlecht $r = -0,2406$

Männer erinnerten sich weniger häufig an Cordula als Frauen.

Männer der höheren Altersgruppe fanden Cordula jedoch tendenziell interessanter als die anderen Befragten.

- Tina Geschlecht $r = -0,1701$

Männer nennen Tina häufiger sympathisch als Frauen.

- Brigitte Geschlecht $r = 0,1677$

Frauen finden Brigitte interessanter als Männer.

- Susanne Geschlecht $r = 0,1585$
Frauen finden Susanne interessanter als Männer.
- Kinder Geschlecht $r = 0,2195$
Frauen haben mehr Interesse an den Kindern als Männer.

Bis auf eine Ausnahme (Uschi) waren bei der Rezeption sämtlicher Figuren erhebliche Unterschiede unter dem Gesichtspunkt einer alters- und /oder geschlechtsspezifischen Rezeption zu verzeichnen.

Alle Figuren fungierten für einen Teil der Rezipienten als Sympathieträger, selbst solche wie Toni, der selbst unprofilert blieb, jedoch eine negative handlungstreibende Kraft darstellte. Alle Figuren waren für einen Teil der Rezipienten interessant. Das Interesse an den Figuren insgesamt stieg mit dem Lebensalter. Die jüngeren Zuschauer selektierten offenbar stärker. An Elsbeth, Robert und die Kinder erinnerten sich sämtliche Zuschauer (es gilt zu bedenken, daß einige nur wenige Folgen sehen konnten):

Das sind neben Susanne, die besonders für Zuschauerinnen eine Identifikationsfigur verkörpert, die Personen, die am meisten zur Emotionalisierung der Serie beitragen.⁴⁴⁷ Die Sympathie für die Darsteller korreliert nicht etwa mit deren Auftrittshäufigkeit. Zum Vergleich zur Sympathieskala hier die Reihenfolge der Hauptdarsteller, geordnet nach Auftrittshäufigkeit:

1. Tina (15mal)
2. Robert/ Susanne (14mal)
3. Brigitte (12mal)
4. Ulli/ Elsbeth (11mal)
5. Jenny/ Manuel/ Kai Lino (10mal)
6. Toni/ Kai (7mal)
7. Uschi (6mal)
8. Cordula (4mal)

Frage 3. und 4.: Nicht standardisierte Fragen zu den Stärken und Schwächen

Die Antworten werden im Abschnitt 'Die nicht standardisierten Fragen' ausgewertet, der an die quantitative Datenauswertung anschließt.

Frage 5: Wird Ihnen der Film in Zukunft im Unterricht fehlen?

Die Antworten waren skaliert.⁴⁴⁸

Tabelle 6: Vermissensfrage

	Antworten
1. Die Serie wird mir bestimmt fehlen. Ich empfand sie als Bereicherung.	102

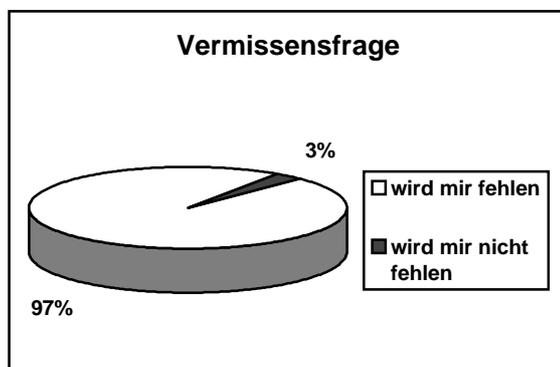
⁴⁴⁷ Vgl. die Ergebnisse der Experteninterviews und der Videoprotokolle.

⁴⁴⁸ Die Gruppe der Befragten in Deutschland erhielt die modifizierende Frage 4: „Vorausgesetzt, Sie haben Fremdsprachenunterricht selbst erlebt: Schätzen Sie eine ähnlich konzipierte Videoserie ergänzend zum Unterricht als nützlich (motivierend, gehörschulend, landeskundlich informativ) ein? Kreuzen sie an:

1. Ja, sehr nützlich.
2. Nützlich.
3. Nebensächlich.
4. Überflüssig.

2. Sie wird mir ein wenig fehlen.	62
3. Sie wird mir nicht fehlen.	4
4. Mir ist es gleichgültig, ob die Serie weitergeht oder nicht.	1

Die Graphik veranschaulicht das Verhältnis von Rezipienten, die *Hauptstraße 117* im Unterricht vermissen würden oder werden.



97% der Antwortenden gaben an, die Serie zu vermissen, lediglich 3% verneinten. Ein Vergleichswert dazu: auf die Vermissensfrage antworteten im Rahmen der programmbegleitenden Forschung zur *Lindenstraße* in allen Befragungsjahren immer über 20% der Zuschauer negativ.⁴⁴⁹

Abbildung 16: Vermissensfrage

Der extrem hohe Anteil der positiven Antworten erklärt sich nicht allein aus der Qualität der Serie *Hauptstraße 117*, wie es die Rezeption der Muttersprachler nahelegt, sondern auch aus der Koppelung des (echten) Unterhaltungswerts an eine Informationsfunktion (Sprachunterricht und Landeskunde), die die Zuschauenden gezielt suchten. Sie reagierten nicht auf ein zufälliges Angebot des Fernsehens, sondern handelten *zielgerichtet*. Die Serie erhält also einen zusätzlichen *Nützlichkeitswert*. Im Kapitel über Sprachlehrfilm und Meinungsbildung war die These aufgestellt und verteidigt worden, daß ein Sprachlehrfilm eine höhere meinungsbildende Kraft hat oder haben kann als ein gewöhnlicher Fernsehfilm. Das extreme Ergebnis der Vermissensfrage im Vergleich zum Publikumsmagnet *Lindenstraße* liefert einen bestätigenden Hinweis. Die Expert/inneninterviews gaben bereits entsprechende Anhaltspunkte. In den Gruppendiskussionen wird das Phänomen besonders deutlich. Die Antworten auf die folgenden Fragen weisen in dieselbe Richtung.

Frage 6: Hat Ihnen die Serie beim Deutschlernen geholfen?

Die Frage wurde lediglich den italienischen Probanden, der größten Lernergruppe vorgelegt. Von 31 Testpersonen bejahten 29 die Frage. 2 Personen gaben keine Antwort. (Hier fehlte im Fragebogen die Antwortvariante 'Ich weiß nicht'.) Niemand verneinte.

Frage 7: Glauben Sie, daß das Deutschlandbild, das der Videofilm vermittelt, der Realität entspricht?

Auch hier war der Anteil der bejahenden Antworten mit 149 Nennungen extrem hoch. 7 Probanden verneinten. Fast alle negativen Antworten erhielten einen Zusatz wie: „Die Realität gibt es nicht.“ oder : „Das ist nur ein kleiner Ausschnitt.“

Frage 8: Haben Sie etwas mehr über Deutschland oder 'die Deutschen' oder über das Leben in Deutschland gelernt?

⁴⁴⁹ Im ersten Sendejahr der Serie waren es gar 52%. Vgl. Magnus (1990).

Die Frage wurde lediglich den Lernenden in Italien gestellt. Sie wurde zu 100% bejaht.

3.4.2.4.2 Die nicht-standardisierten Fragen

Der Fragebogen für die Deutschlernenden und deren Lehrer/innen wurde durch die offenen Fragen 3 und 4 ergänzt.

Gefragt wurde nach den besonderen Stärken und Schwächen des Films:

Frage 3: Was hat Sie persönlich am meisten an der Serie interessiert? Worin liegen für Sie die Stärken des Films?

Frage 4: Was hat Ihnen nicht gefallen? Worin liegen für Sie die Schwächen des Films?

Die Aussagen wurden mit der jeweiligen Fragebogennummer, dem Geschlecht, dem Alter, dem Status ihres Autors (Lehrender/Lehrender) und dem Ort, an dem der Fragebogen ausgefüllt wurde, exzerpiert und bei Bedarf aus dem Brasilianischen und Italienischen übersetzt. Die Aussagen wurden entsprechend den Verfahrensweisen der zusammenfassenden Inhaltsanalyse paraphrasiert und zu Themengruppen gebündelt. Die neuen Aussagen wurden als Kategoriensystem zusammengestellt und abschließend am Ausgangsmaterial rücküberprüft.⁴⁵⁰ Die Häufigkeit der Nennungen gewichtete die Kriterien und ließ Gruppenunterschiede deutlich werden.

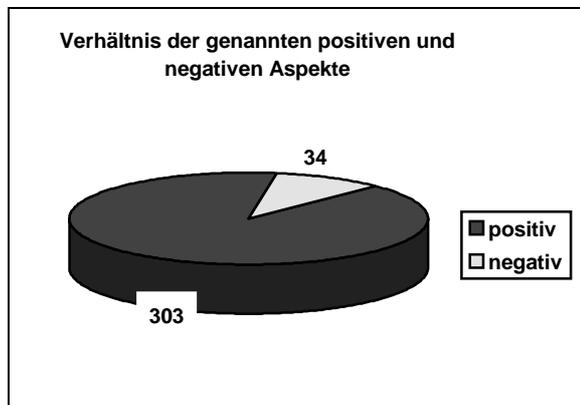


Abbildung 17: Verhältnis der genannten Aspekte
positiven Antworten zu 10% negativen Nennungen.

303mal wurden als besonders positiv empfundene Aspekte der Serie erwähnt. 75mal wurden als negativ empfundene Aspekte des Videos bzw. des Unterrichts mit dem Video aufgeführt. Davon bezogen sich lediglich 34 Nennungen auf die Serie, die restlichen auf Probleme der Didaktisierung und andere Rahmenbedingungen. Somit ergibt sich eine Relation von 90%

Lehrende ohne Unterrichtserfahrung mit dem Film und Lernende mit einer entsprechenden Erfahrung beurteilten den Film zum Teil stark abweichend. Daher wird bei der Darstellung jeweils angegeben, in welchem Verhältnis Lerner- und Lehreräußerungen zueinander stehen.

Die Antworten auf die Frage:

4. Was hat Ihnen nicht gefallen? Worin liegen für Sie die Schwächen des Films?
konnten zu folgenden Themengruppen gebündelt werden:

⁴⁵⁰ Zur qualitativen Inhaltsanalyse vgl. Mayring (1985, 1988, 1991).

1. Kritikpunkte, die den Film betreffen:

- Es wurde zu wenig gesprochen (10 Nennungen):
10mal wurde bemängelt, daß im Film zu wenig gesprochen wird. Die Nennungen tauchten 8mal bei Lehrern auf, die die Serie noch nicht eingesetzt hatten. Von seiten der Lernenden empfanden 2 Studenten der Universität Bologna die sprachlichen Anforderungen als zu gering.
- Dramaturgische Schwächen (9 Nennungen):
9mal wurden Aspekte wie die elliptische Erzählweise, die Mehrsträngigkeit und die Vielzahl der Verflechtungen und der Protagonisten als negativ erwähnt. 5 Lernende und 4 Lehrende ohne Unterrichtserfahrung mit dem Film notierten diese Schwächen.
- Vereinzelte Nennungen (15):
Einer Lernerin fehlte „*die große Liebesgeschichte*“.
Drei Lernende empfanden die Filmerzählung als stellenweise zu oberflächlich.
Ein Lernender empfahl, die Figuren Ulli und Tina wegzulassen, da sie uninteressant seien.
Eine Lehrperson und ein/e Lerner/in erwähnten die Figur Ulli als unsympathisch.
Zwei Lehrerinnen empfanden den Film stellenweise als depressiv.
Zwei Lehrerinnen empfanden ihn als zu dramatisch und emotional zu bewegend.
Ein Lehrer kritisierte, der Film sei manchmal gewollt und didaktisch.
Eine argentinische Lehrerin bemängelte den Film als stellenweise unrealistisch. Als Beispiel gab sie an, da Robert Tomašek arbeitslos sei, könne seine Frau unmöglich mit vollen Taschen vom Einkauf zurückkommen.
Ein Lerner und eine Lehrerin bemerkten, das Genre nicht zu mögen.

2. Befürchtungen von Lehrenden, die den Film noch nicht eingesetzt hatten (11):

- Der Film überfordert die Kursteilnehmer, vor allem Anfänger. (3 Nennungen)
- Die Information ist für die Lernenden zu dicht. (2 Nennungen)
- Die Serie verlangt zu viel muttersprachlichen Kommentar. (6 Nennungen)

3. Probleme der Didaktisierung (17):

- Die Lehrenden in Brasilien und Argentinien bemängelten, daß ein Lehrerhandbuch mit Zusatzinformationen und Didaktisierungen fehlt (11 Nennungen)
(Entsprechendes Zusatzmaterial wurde aufgrund und entsprechend dieser Kritik erstellt.)
- Lernende eines Kurses in Italien merkten an, den Film nicht oft genug gesehen zu haben und kritisierten die fehlende Didaktisierung. (6 Nennungen)

4. Der Materialumfang (10):

- Lernende und Lehrende kritisierten den geringen Umfang des Materials: „*Es geht nicht weiter.*“ „*Es ist zu kurz.*“ (10 Nennungen)

5. Technische Probleme (3):

- Lernende in Brasilien arbeiteten mit einer noch nicht nachsynchronisierten Version der Serie. Es wurden akustische Probleme beklagt. (2 Nennungen)
- Eine Lehrerin in Brasilien erwähnte die an ihrem Institut fehlenden Videogeräte.

Die Antworten auf die Frage

3. Was hat Sie persönlich am meisten an der Serie interessiert? Worin liegen für Sie die Stärken des Films?

konnten zu folgenden Themengruppen gebündelt werden:

1. Inhaltliche Aspekte (156 Nennungen)

156 Notierungen bezogen sich ausdrücklich auf inhaltliche Kriterien, wobei die künstliche Trennung der Kategorien Form und Inhalt hier als ein Behelf konstruiert wird, der auf tradierte Ordnungsmuster reagiert, die gerade im didaktischen Film nachhaltige Spuren hinterlassen haben. Selbstverständlich sind folgenden Kriterien notwendig an eine Form gebunden, ohne die die Inhalte nicht als Stärke des Films hätten bewertet werden können.

- Die überwiegende Mehrzahl der Nennungen bezog sich auf die *komplexe sozialrealistische und sozialpsychologische Thematisierung* alltäglichen Lebens in Deutschland. 95 Antworten nannten direkt diese inhaltliche Komponente. Gewählt wurden Formulierungen wie „*soziale Problematik*“ (14 Nennungen), „*soziale Mischung*“, „*Menschenschicksale*“, „*soziologisch interessant*“, „*Menschen stehen im Mittelpunkt*“, „*viele Identifikationsmöglichkeiten*“ (insges. 29 Nennungen), „*Privatsphären, Einblick in private Welten*“ (6 Nennungen), „*komplex, vielschichtig*“ (5 Nennungen), „*deutscher Alltag heute*“ (23 Nennungen), „*realistisch, glaubwürdig*“ (18 Nennungen).
- In einer zweiten Hauptgruppe, die inhaltliche Aspekte berührte, wurden *emotionale Reaktionen* auf die Serie formuliert (insgesamt 44 Nennungen). Den Ausdruck „*spannend*“ wählten lediglich die Lehrenden (10 Nennungen). Lernende bevorzugten eher Ausdrücke wie „*läßt mitfühlen*“, „*bewegend*“, „*interessant*“, „*unterhaltsam*“ oder undifferenzierte Gesamturteile wie „*einfach phantastisch*“, „*einfach gut*“. Insgesamt überwogen die Lehrenden auch in dieser Untergruppe mit 18 Nennungen gegenüber den Lernenden mit nur 9 Nennungen. Als „*stark motivierend*“, „*regt zum Nachdenken an*“ beschrieben dagegen Lernende ihre Reaktionen auf den Film (7 Nennungen).
- In Äußerungen wie „*bringt Deutschland nahe*“, „*informiert*“, „*Deutschland wird stofflich, plastisch*“ oder „*Deutschland träumen*“ vermischt sich die Bedeutung landeskundlicher Information mit den Emotionen, die sie hervorruft (16 Nennungen: 10 Lernende, 6 Lehrende).

2. Dramaturgie, Ästhetik, Stil (106 Nennungen)

Während für Lehrende und Lernende gleichermaßen inhaltliche Aspekte von größter Bedeutung waren, zeigten sich erhebliche Unterschiede bei der Gewichtung ästhetischer Kriterien. Während 66 Nennungen der Lernenden sich auf stilistische Kategorien bezogen, waren es bei den Lehrenden lediglich 40. Die meisten davon schätzten die unterrichtsgerechte Seriendramaturgie. Die ästhetischen Eigenschaften wurden in der Regel weniger als eigenständige Qualitäten gewürdigt, sondern zweckrationalistisch funktionalisiert.

Mit insgesamt 106 Nennungen erhalten formale Aspekte zwar etwas weniger explizite Anerkennung als inhaltliche, Inhalt und Ästhetik bilden jedoch im Vergleich mit anderen Beurteilungskriterien die zwei großen Blöcke, auf die es offenbar ankommt. Dabei kristallisierte sich im Verhältnis zwischen inhaltlichen und formalen Kriterien bei den Lernenden mit 90:61 Nennungen eine deutlich ausgewogenere Gewichtung (3:2)

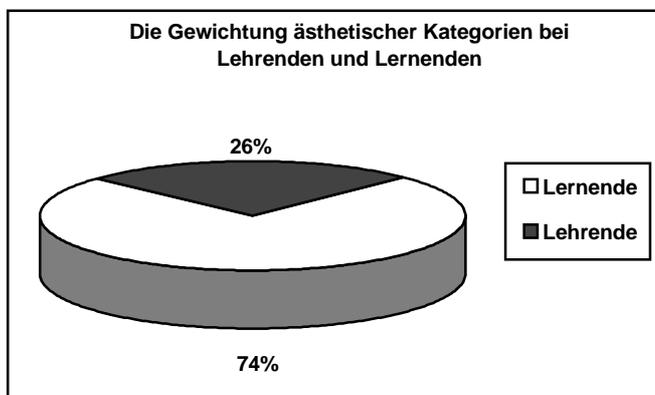


Abbildung 18: Die Gewichtung ästhetischer Kategorien
Testpersonen.

heraus als bei den Lehrenden mit 92: 45 Nennungen (2:1).

Läßt man die didaktisch besonders vorteilhaften Charakteristika 'Serienreiz' und 'elliptisches Erzählen, Cliffhanger' unberücksichtigt, stehen die Nennungen von Lernenden und Lehrenden, die ästhetische Aspekte berühren, in einem Verhältnis von 50:16 bei

42 lernenden und 39 lehrenden

Damit bestätigte sich die in den Vortests gemachte Erfahrung, daß Lernende Sprachlehrfilme mit einer ähnlichen oder identischen Rezeptionserwartung und -haltung betrachten und beurteilen, mit der sie auch nicht-didaktische Filme ansehen. Sprachlehrende scheinen möglicherweise zumindest dann, wenn sie sich in ihrer Funktion als Lehrpersonen wahrnehmen, visuellen Informationen gegenüber tendenziell weniger aufgeschlossen zu sein als ihre Zielgruppe. Diese Hypothese müßte gleichwohl durch eine größer angelegte Untersuchung verifiziert werden.

Folgende formale Aspekte wurden genannt:

- Die Qualität der Bilder oder die Wahl der Einstellung, die Dominanz der Gesichter im Film und ungewöhnliche Kameraperspektiven, auch die Sorgfalt der Kameraarbeit wurden erwähnt (14 Lernende, 4 Lehrende).
- 13 Nennungen bezogen sich auf die Erzählhaltung, die dem Film zugrundeliegt. Sie wurde als sympathisch und ironisch bezeichnet. Einige erkannten eine „*liebvolle Zuwendung zu den Figuren*“ (10 Lernende, 3 Lehrende).
- Die Sichtbarkeit einer Autorenhandschrift, die filmästhetische Eigenständigkeit stellte für 8 Lernende und einen Lehrenden eine besondere Qualität dar (9).
- Das Serienkonzept und der Serienreiz wurden 21mal erwähnt (6 Lernende, 15 Lehrende).
- 17 Personen (5 Lernende, 12 Lehrende) favorisierten die elliptische Erzählweise, Mehrsträngigkeit und Cliffhanger. („*Jede Szene endet mit einer Frage.*“)
- „*Die Klarheit der Situationen*“, „*die Einfachheit der stilistischen Mittel*“ und „*die Einfachheit der Inszenierung*“ wurden als stilistische Mittel geschätzt (5 Lernende, 2 Lehrende).
- Die Musik erwähnten 5 Lernende und ein Lehrender.
- Die Darsteller. 9mal wurde als besondere Stärke des Film erwähnt, daß er mit Laiendarstellern arbeitet (3 Lernende, 6 Lehrende).

3mal wurde der Filmschnitt gewürdigt (2 Lernende, 1 Lehrperson), 1mal die Qualität der Beleuchtung (1 Lerner). 1 Lerner nannte die Landschaftsaufnahmen, 1mal wurde

ein intertextueller Verweis angeführt: ein italienischer Student fühlte sich an die in Italien äußerst beliebte Krimi-Reihe aus Deutschland „L’ispettore Derrick“ erinnert.

3. Aspekte des Sprachenlernens

Einen eher marginalen Stellenwert nahmen bei den offenen Fragen Aspekte des Deutschlernens ein. 41mal standen funktionalisierende Kriterien des Sprachenlernens im Vordergrund der Filmrezeption. 24 Antworten kamen von Lernenden, 17 von Lehrenden.

- 12 Lehrpersonen und 2 Lernende erwähnten die gute und vielseitige Didaktisierbarkeit der Serie.
- 11mal wurde die Einfachheit und gute Verständlichkeit der Sprache aufgeführt. (2 Nennungen von Lehrenden)
- 10mal wurden die lebendige Aussprache („wirkliches“, „richtiges Deutsch“) und die Natürlichkeit und Lebensnähe der Dialoge genannt. (2 Nennungen von Lehrenden)
- 3 Lernende schätzten insbesondere, daß die Serie gerade für sie als Anfänger geeignet wäre.
- 3mal wurde die besondere Qualität des Videos darin gesehen, eine gute Lernhilfe und Gedächtnisstütze zu sein

3.4.2.4.3 Ergebnisse der offenen Fragen

Die mit Abstand wichtigste Qualität der Serie liegt nach der vorliegenden Untersuchung in ihrer Konstruktion eines möglichst *komplexen sozialen Tableaus*, das dem Zuschauer einen Zugang zum *privaten Leben* der Protagonisten ermöglichte. Das Stichwort *Lebensnähe* kann diesen Aspekt pointiert ausdrücken. Modifiziert wird er durch das Interesse am Leben im Land der Zielsprache. Die Formulierung *‘die Nähe zum Leben im Land der Zielsprache’* wird beiden Kriterien gerecht. Dabei impliziert der Begriff *‘Nähe’* zugleich einen starken emotionalen Bezug - eben den des *‘Miterlebens’* - , der von den meisten Testpersonen zum Ausdruck gebracht wurde. Das Kriterium der *Glaubwürdigkeit* stellte sich dabei als notwendige Bedingung für ein Nähe-Gefühl heraus.

Ein weiteres Hauptgewicht lag auf den *ästhetischen Qualitäten* der Serie. Das Verhältnis

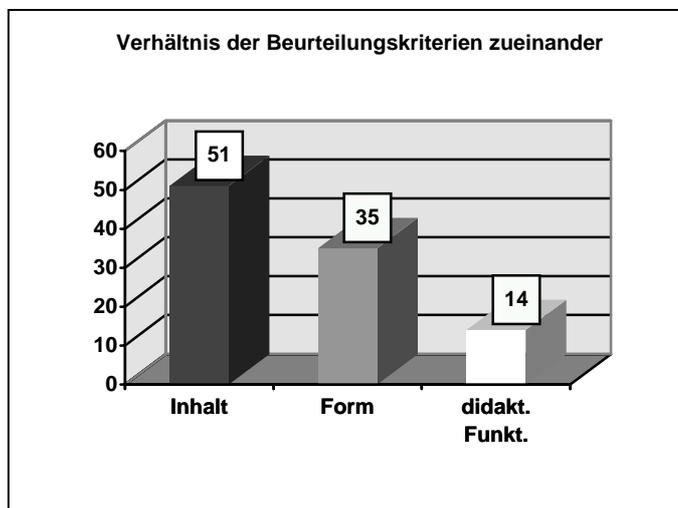


Abbildung 19: Verhältnis der Beurteilungskriterien

nis von Inhalt und Form kann durch eine Proportion von 3:2 beschrieben werden.

Lediglich 14% der Antworten funktionalisierten den Film als Vehikel eines didaktischen Inputs, obwohl sämtliche Testpersonen die Frage nach der Nützlichkeit für den Spracherwerb positiv beantwortet hatten. Die Beurteilungskriterien der Lernenden unterschieden sich daher nicht nennenswert

von denen eines Freizeitpublikums. Der pragmatische Ansatz, den Authentizitätskriterien folgend einen Film für Sprachunterrichtszwecke nach ähnlichen Kriterien zu gestalten wie einen Unterhaltungsfilm, findet in diesem Zahlenverhältnis eine Bestätigung.

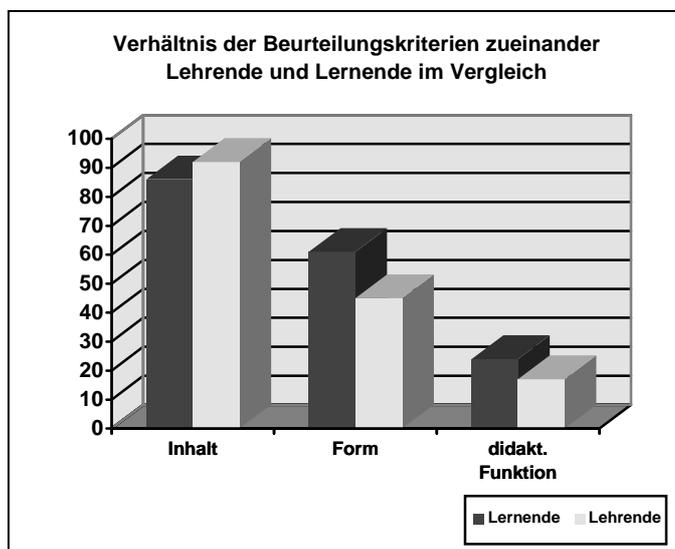


Abbildung 20: Verhältnis der Beurteilungskriterien zueinander. Lehrende und Lernende im Vergleich

Die Gewichtung der einzelnen Aspekte wies bei Lehrenden und Lernenden erhebliche Unterschiede auf. Bei den Lernenden fiel vor allem die stärkere Berücksichtigung ästhetischer Qualitäten auf.

Das Verhältnis von Inhalt, Form und didaktischer Funktion läßt sich bei Lernenden in einem prozentualen Verhältnis von 50:36:14 ausdrücken, bei Lehrenden von 60:29:11, wobei die formalen Aspekte überwiegend an ihrem didaktischen Nutzen gemessen wurden.

Die kritischen Anmerkungen waren mit einem Anteil von 10 Prozent vertreten und ließen keine eindeutigen Tendenzen der Kritik erkennen. Die beiden negativen Seriencharakteristika, die als einzige - wenn auch in geringer Anzahl - zu Themengruppen gebündelt werden konnten (Sprachkargheit und Mehrsträngigkeit), standen im Widerspruch zu den deutlichen Tendenzen der als besonders positiv empfundenen Eigenschaften der Serie.

Erkennbar wurden Beurteilungsunterschiede zwischen Lehrenden, die keine Unterrichtserfahrung mit dem Film besaßen, und Lernenden die den Film aus der Unterrichtspraxis kannten. Daß zu wenig gesprochen wurde, bemängelten etwa acht Lehrende, jedoch nur zwei Lernende, während zwölf Lernende gerade die leichte Verständlichkeit und Anfängereignung lobten. Eine Beurteilungstendenz, die die Expert/inneninterviews bestätigten. Während fünf Lernende die Mehrsträngigkeit und Verflechtung als etwas problematisch ansahen, stellte die dadurch ermöglichte Darstellung sozialer Vielfalt für nahezu alle Lernenden den qualitativen Schwerpunkt der Serie dar. 11 Lernende erwähnten themenunabhängig die dramaturgische Konstruktion mit ihrer Reizwirkung als besonders positiv.

Sichtbar wurde, daß die problematische Beurteilung der Mehrsträngigkeit mit einer als mangelhaft empfundenen Didaktisierung in einer speziellen Lerngruppe korrelierte. Die kritischen Anmerkungen bestätigen einen Zusammenhang zwischen Didaktisierung, positiver Akzeptanz der Erzählstruktur und der dominanten Bildorientierung.

Vereinzelte Nennungen machten deutlich, wie wichtig die Ausgewogenheit zwischen Buffo-Elementen und dramatischer Spannung ist, und daß die Serie sich für einzelne Individuen gelegentlich im Grenzbereich dieser Ausgewogenheit befindet. Die Experteninterviews präzisieren diesen Eindruck.

Auch wenn lediglich eine Person monierte, der Film sei manchmal etwas didaktisch, fordert diese zutreffende kritische Haltung den Ansatz einer der pragmatischen

Lehrmethode verpflichteten filmischen Inszenierung besonders klar ein. Auch dieser Hinweis bestätigte sich in den Experteninterviews.

3.4.2.5 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

Als wichtigste Kriterien für die hohe Akzeptanz von *Hauptstraße 117* unabhängig von Alter, Geschlecht oder Nationalität wurden genannt:

- die Realitätsnähe und Glaubwürdigkeit der Serie, ihre ‘Echtheit’
- die Thematisierung sozial relevanter Probleme
- die Vielfalt des Identifikationsangebots
- die emotionale Involvierung/Aktivierung, die der Serie gelingt
- die ästhetische Eigenständigkeit (die Bildorientierung, die dokumentarischen Elemente)
- die handwerkliche Sorgfalt
- die Evozierung von Neugier
- die einfache Didaktisierbarkeit (liefert Sprechanlässe)
- der als groß empfundene Informationswert
- der subjektiv empfundene Beitrag zum Lernerfolg

Die drei Kriterien der Authentizität (rezeptive, darstellende, kommunikative) wurden eingelöst.

Die Rezeptionshaltung erwies sich als authentisch, ebenso wurde das Verhältnis von Bild und Wirklichkeit empfunden. Die kommunikative Authentizität vermittelt sich zum einen indirekt über die Vermissensfrage, zum anderen indirekt über die Einschätzungen der Lehrenden zur Didaktisierbarkeit. Dieser letzte Aspekt ist in den Erfahrungsberichten der Expert/innen konkretisiert.

Unterschiedliche Bewertungen von Lehrenden und Lernenden wurden deutlich. Die Lernenden beurteilten die Serie besser. Außerdem gewichteten sie ästhetische Kriterien sehr viel höher als die Lehrenden.

3.4.3 Unterrichtsbeobachtung

In zwanzig Klassen mit durchschnittlich fünfzehn eingeschriebenen Lernenden des Goethe-Instituts Rio de Janeiro - von der Anfänger- bis zur Konversationsstufe - wurde *Hauptstraße 117* teils systematisch unterrichtsbegleitend, teils einige Unterrichtsstunden tragend, teils einmalig ohne Didaktisierung von März bis Mai 1993 eingesetzt. Die Art des Einsatzes hing von der Entscheidung der jeweiligen Lehrperson ab. Die Forscherin nahm am Unterrichtsgeschehen beobachtend teil.⁴⁵¹ An die Einsatzphase mit *Hauptstraße 117* schlossen sich jeweils Gruppendiskussionen an, die im weiteren Verlauf beschrieben werden.

Die Ausgangsfragen der teilnehmenden Beobachtung waren folgende:

⁴⁵¹ Die Wahl des Unterrichtsortes Rio de Janeiro wurde eingangs bereits begründet.

1. Wie verläuft die Rezeption des Films *Hauptstraße 117* in einem Land, dessen räumliche Distanz zu Deutschland sehr groß ist und dessen soziokulturelle Gegebenheiten und historische Erfahrungen von denen des Landes der Zielsprache stark abweichen? Lassen sich Wirkungsweisen charakterisieren?
2. Wie binden Lehrer/innen unter den Rahmenbedingungen vor Ort die Serie in ihr didaktisches Konzept ein?
3. Welche Probleme lassen sich erkennen?

Die Unterrichtsbeobachtungen wurden zum Teil während des Unterrichts skizziert, unmittelbar nach dem Unterricht durch ein Kurzprotokoll festgehalten, danach (am selben Tag) zu einem ausführlichen Protokoll ausgearbeitet. Die Phasen der Filmrezeption konnten in einigen ausgewählten Klassen teilweise audiovisuell aufgezeichnet werden.

Die Vorgehensweise, die durch die Forscherperspektive strukturiert wurde, stellte sich bei diesem Untersuchungsabschnitt als besonders problematisch heraus. Die Beeinflussung der Lernerreaktionen durch die Anwesenheit einer 'echten' Deutschen, die dazu noch ihr eigenes Material vorstellte, war evident. Doch nicht allein das begründet die Entscheidung, daß die Protokolle der teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung *nicht* in die Auswertung integriert wurden. Bekanntermaßen findet bereits mit der Registrierung von Ereignissen eine erste - unbewußte - Auswertung statt.⁴⁵² Aufgrund der zu unterstellenden besonderen Interessendisposition der Forscherin wiegt die Selektionsproblematik hier besonders schwer. Sie konnte durch den intersubjektiven Vergleich mit den Erfahrungen der nicht spezifisch interessierten Lehrenden jedoch überwunden werden. Die teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen fügen keine wesentlichen Aspekte zu den Erfahrungen der Expert/innen hinzu, sondern sie bestätigen die Expert/innenaussagen im großen und ganzen. Die methodisch fragwürdige Verfahrensweise konnte daher durch die angemessenere quasi verlustfrei ersetzt werden.

Als Vorbereitung auf eine sachkompetente Durchführung der Expert/inneninterviews konnte auf die aus der eigenen Anschauung gewonnenen Erfahrungen gleichwohl nicht verzichtet werden. Außerdem lieferten sie immer wieder praktisches Illustrationsmaterial zur Veranschaulichung der theoretischen Argumentation.

Drei eindeutige, grundsätzliche Antworten, die die praktischen Erfahrungen der Expert/innen bestätigen, seien als kurzes Resümee auf die Ausgangsfragen gegeben:

1. Die Filmrezeption entsprach der authentischen Rezeption vor einem muttersprachlichen Publikum in Wuppertal. Sie entsprach auch den Ergebnissen der Experteninterviews. Das heißt, Dramaturgie, Stil und Inhalt wurden akzeptiert und Reaktionen waren - bei allen individuellen Rezeptionsdifferenzen - tendenziell vorhersehbar. Die ästhetischen Eigenheiten der elliptisch erzählten Serie *Hauptstraße 117* wurden als Qualität des Produkts wahrgenommen und konnten als eine individuelle, originelle Variante traditioneller Seriengestaltung - zumindest bei der Handhabung im Unterricht, in dem die Folgen immer wenigstens einmal wiederholt wurden - ohne Probleme rezipiert und dekodiert werden.

⁴⁵² Vgl. u. a. Schütz (1974); Merkens (1992).

2. Die jüngeren Lehrenden erwiesen sich tendenziell als aufgeschlossener für den Videoeinsatz als die Älteren.

Einige Lehrer/innen erklärten sich erst nach positiven Erfahrungen der Kolleg/innen zu einem Unterrichtsversuch bereit. In diesen Fällen wurde die Forscherin gebeten, die Unterrichtsphase mit dem Film didaktisch zu gestalten.

Die Erfahrungen der Lehrenden mit Video im Unterricht waren vollkommen verschieden, ebenso die individuellen Didaktisierungs-kompetenzen.

Gleichermaßen unterschiedlich waren Unterrichtsstile und -methoden. Neben kommunikativen, lernerzentrierten Unterrichtsmodellen stand klassischer, grammatikdominierter Frontalunterricht.

Der Einsatz von Video wurde, im Gegensatz zur Benutzung von bestimmten Audio- und Printmedien, institutionell weder vorgeschrieben noch gefördert.

3. Einige Lehrende befürchteten, der Filmeinsatz könne sie „zu viel Zeit kosten“, so daß der Lernstoff zu den in Rio üblichen Tests jeweils in der ersten Hälfte und nach Ablauf eines Semesters nicht vollständig vermittelt werden könne. Die Befürchtung hielt sie vom Einsatz von Video ab. Objektiv erwies sich die Furcht jedoch als unbegründet. In zwei der fünf Anfängergruppen wurde die Serie systematisch parallel zum Lehrbuch *Themen neu 1* eingesetzt. Trotz eines im Vergleich zum Buch etwas erweiterten Lernpensums - der Film wurde parallel zur älteren, leicht abweichenden Lehrbuchversion *Themen 1* gedreht - bestanden die Lernenden der Versuchsgruppen ohne Unterschiede zu den Kontrollgruppen den Test, der in die Versuchsphase fiel.

Gleichwohl ist das Argument von Lehrenden, für den Einsatz von Film keine Zeit zu haben, als der gravierendste Hinderungsgrund für den Einsatz von Video einzuschätzen. Hier stimmen, unabhängig vom Land, in dem der Unterricht erteilt wird, Aussagen in den Experteninterviews oder Begründungen von Lehrenden, die den Film nicht einsetzten, mit den Erfahrungen in Rio de Janeiro überein. In Rio lag der Idealfall vor, daß es sich - mit sehr geringfügigen Abweichungen - um einen parallel zum dort eingesetzten Lehrwerk konzipierten Film handelte, der eine *Alternative* zu Übungen im Buch darstellt, also *kein zusätzliches* Material liefert, sondern den Lernstoff in einer alternativen, attraktiveren Form anbot. Dieses Konzept wurde den Lehrenden praktisch vorgeführt und theoretisch beschrieben, bevor sie sich für oder gegen eine Erprobung entschieden. In einigen Fällen reichte die Information, die lediglich theoretische Einsichten vermitteln kann, nicht aus. Die betroffenen Lehrpersonen warteten den Unterrichtsverlauf in den Testgruppen ab und baten dann um Demonstrationsstunden in ihren Kursen. Das Zeit-Argument spielte daraufhin keine Rolle mehr. Als eigentliche Gründe für die Abwehrhaltung erwiesen sich die Angst vor neuen Verfahren und Berührungängste mit moderner Technik, aber auch Ängste vor organisatorischen Problemen.

3.4.3.1 Die Videoprotokolle

Als methodisch brauchbar erwiesen sich die Videoprotokolle.

Während der Videorezeption wurden die Lernenden in drei Anfängerklassen mit ihrem Einverständnis gefilmt.

Die zentrale Frage, die durch die Videoprotokolle untersucht werden sollte, lautete:

- *Welche Hinweise auf emotionale Aktivierungen lassen sich erkennen, die nicht durch Aufgabenstellungen oder andere Didaktisierungsleistungen verursacht werden, sondern im Film selbst liegen? Welche Leistung erbringt der Film quasi ohne das Einwirken der Lehrperson?*

Diese Interessenfokussierung hat eine anwendungsbezogene Bedeutung. Bei einer intelligenten didaktischen Platzierung und Vorgehensweise kann auch mit unzulänglichem Material ein sinnvoller Unterricht gestaltet werden. Hier jedoch ging es um die Frage, wie filmisches Material gestaltet werden sollte, damit sein potentieller Nutzen optimal in einem wie auch immer angelegten Unterricht wirksam werden kann.

Deshalb wurde bei den Unterrichtsversuchen auf filmspezifische Didaktisierungen verzichtet. Simuliert wurde quasi ein Unterricht, der der Lehrkraft so gut wie keine Vorbereitungszeit abverlangt. Die Fragestellungen zum Film bezogen sich lediglich auf das Hörverständnis. Ein derartiger Einsatz stellt selbstverständlich kein Unterrichtsdesiderat dar, er imitiert jedoch die weltweit vermutlich vorherrschende Unterrichtsrealität.

Der Vorteil des Verfahrens lag darin, daß überprüft werden konnte, wie Lernende auf welche filmischen Reize reagieren. Die Frage nach der Einschätzung der Qualität und Stärke der emotionalen Stimuli, über die bislang nur die Fragebögen und die Experteninterviews einige im ersten Falle sehr grobe, im zweiten Fall durch die subjektive Einschätzung der Experten gefilterte Aussagen machten, erhält hier eine neue Antwortfacette. Zum ersten (und einzigen) Mal im vorliegenden Design besteht die Möglichkeit, eine direkte Koppelung von audiovisuellem Reiz und Reaktion analysieren zu können. Auch hier liegen lediglich indikative Ergebnisse vor. Die Ergebnisse dürfen zudem nicht isoliert betrachtet werden, sondern nur im Zusammenhang mit dem Gesamtdesign der Studie.

Das Datenmaterial krankt gleichwohl an Unzulänglichkeiten des Verfahrens der Datenprotokollierung. Die Grenzen einer audiovisuell unterstützten Beobachtung im Feld sind bekannt. Im vorliegenden Fall waren es im wesentlichen folgende:

- Bei nur einer Kamera⁴⁵³, die über die Gesichter der Zuschauenden schwenkt, findet eine zufällige Selektion statt.⁴⁵⁴
- Durch Unschärfen wird die Kontinuität des Protokolls durchbrochen.
- Die Kamera verursacht Befangenheit bei den Lernenden. Die aktive Teilnahme am Unterricht nach der Filmrezeption wurde durch die Kamerapräsenz deutlich beeinflusst. Deshalb wurde nach ersten Versuchen auf eine Dokumentation des gesamten auf den Film bezogenen Unterrichtsgeschehens verzichtet. Die Unterrichtsbeobachtungen machten deutlich, daß der Einfluß der

⁴⁵³ Ein technischer Angestellter des Goethe-Instituts führte die Dreharbeiten mit einer S-VHS-Kamera durch.

⁴⁵⁴ Zum grundsätzlichen Selektionsproblem audiovisuell unterstützter Beobachtung vgl. Ellgring (1991), S. 208. Eine extrem kritische Haltung zum Gebrauch audiovisuellen Datenmaterials als - scheinbar - entsubjektivierende Datenerhebungsmethode, die in der Auswertung dann doch wieder dem Aussagewillen des Wissenschaftlers unterworfen wird, nimmt Petermann (1991) ein. Die Objektivitätsansprüche der Wissenschaft hält Petermann für vermessen, die Nutzung des filmischen Mediums für heuchlerisch, wenn sie dazu dient, einen Objektivitätseindruck herzustellen. Auf diese m. E. berechnete Kritik wurde hier mit einer sehr vorsichtigen Auswertung reagiert, die zudem nicht die Bewertung der Rezeption und der Rezipienten zum Gegenstand hat, sondern die Einschätzung des filmischen Materials aus der Perspektive der Betrachtenden nachzuvollziehen sucht.

Kameraanwesenheit auf die Lernenden während der äußerlich passiven Filmrezeption im abgedunkelten Raum dagegen zu vernachlässigen ist. Es gab, abgesehen vom ersten Kameraeinsatz, keine nennenswerten Hinweise darauf, daß die Lernenden während der Filmrezeption von der Kamera abgelenkt wurden oder ihre nonverbalen Reaktionen zurückhielten.

- Die Videoprotokollierung konnte aufgrund der Rahmenbedingungen vor Ort nicht systematisch durchgeführt werden.
- Ein Teil des Filmmaterials ging auf dem Postweg nach Deutschland verloren.

Die Testgruppen

Ausgewählt wurden zwei Anfängergruppen des Goethe-Instituts Rio de Janeiro: ein Extensivkurs und ein Intensivkurs. Der Film wurde ein- bis zweimal pro Woche eingesetzt. Im Intensivkurs hatte der Filmeinsatz vornehmlich eine den Lernstoff wiederholende Funktion. Die Lerner/innen waren mit ihrem Buch etwa zwei Lektionen voraus. Im Extensivkurs wurde die Serie parallel zum Lehrwerk eingesetzt.

Es waren in Absprache mit den Lehrkräften jeweils 15 Minuten pro Unterrichtseinheit für den Filmeinsatz reserviert, im Intensivkurs am Ende einer Lehreinheit, im Extensivkurs am Anfang. Die Filmvorführung erfolgte lediglich jeweils einmal wiederholt vor dem Hintergrund Hörverständnis-überprüfender Fragen. Die in Brasilien weitgehend unbekanntes Problemsituation der Bevölkerungsgruppe, die die Familie Tomašek repräsentiert, wurde jeweils kurz in der Muttersprache erläutert.

3.4.3.1.1 Das Auswertungsverfahren

Die Filmdokumente haben den Vorteil, daß sie im Gegensatz zu den mit den sogenannten 'weichen' Methoden erhobenen Daten, die selbstverständlich immer auch angreifbar und aufgrund mangelnder Repräsentativität 'negotierbar' sind, einen sinnlichen Eindruck tatsächlich stattgefundenen Rezeption vermitteln und flüchtige Verhaltensphänomene fixieren. Sie können nicht geleugnet oder abgeschwächt werden.⁴⁵⁵

Wie bei den physiologischen Meßmethoden der Wirkungsmikroskopie ist die Auswertung audiovisueller Daten nur möglich in Relation zu Ausgangswerten und zu Werten, auf die die Erregung nach der Reizeinwirkung zurückgeht.⁴⁵⁶ Sie bilden quasi den 'Erregungshintergrund'. Optisch wahrnehmbare Erregungsveränderungen lassen sich im Verhältnis zu diesem Erregungshintergrund und nur darin bestimmen.

Analysierbar sind vor allem universell gültige emotionale Gesichtsausdrücke für Primär-Emotionen (Freude, Erschrecken, Angst, Rührung usw.) und jeweils wieder in Relation zu den Ausgangswerten beurteilbare Veränderungen der Körperhaltungen und grundsätzlich die Menge von Bewegungen. Alle wahrgenommenen Daten sind zudem kontextabhängig zu beurteilen.

⁴⁵⁵ Die Qualität audiovisuell gestützter Beobachtung, 'negotiables' Verhalten festhalten zu können und dadurch eine Leugnung unmöglich zu machen, betont Scherer (1979). Auf einer Mikroebene ist das die Entsprechung zu der Makroebene einer - unbewußten - filmischen Aufbewahrung (von Teilen) des kollektiv Verdrängten, wie im 1. Kapitel 'Zur Bildvermittlung' ausgeführt.

⁴⁵⁶ Vgl. Fröhlich (1992), S. 66f.

Das Fehlen von sichtbaren Zeichen der Erregung läßt nicht den Schluß auf eine fehlende Erregung zu. Die Interpretation fehlender Zeichen kann lediglich unter Zuhilfnahme von Erlebnisaussagen und physiologischen Befunden relevant werden. Aufgrund dieser Besonderheit erwies sich die Dokumentation einer kollektiven Rezeption als erheblich aussagekräftiger, als es die Aufnahme einzelner Personen beim Zuschauen gewesen wäre. Denn in der Gruppe befinden sich Menschen, die ihre innere Bewegung in ganz unterschiedlichem Maße optisch sichtbar werden lassen. Auf diese Weise ist es möglich, quasi einen kollektiven Ausgangswert festzustellen, von dem Abweichungen in der Gruppe insgesamt erkennbar werden.⁴⁵⁷ Rein individuelle Ausdrucksweisen, die ohne eine genaue Personenkenntnis nicht korrekt entschlüsselbar sind und deren Analyse daher methodisch unzulässig wäre, werden bei dieser Verfahrensweise nicht interpretiert.⁴⁵⁸ Die kollektiven Veränderungen stehen im Mittelpunkt des Interesses und sind in Relation zu den Ausgangswerten meßbar.

Die hier abgebildete Datenauswahl richtet sich daher nach folgender Systematik:

Zunächst wird eine 'normale' Rezeptionshaltung als Vergleichswert dokumentiert. Dann folgt, entsprechend der Rezeptionschronologie, die Dokumentation *sämtlicher* am Bildmaterial feststellbarer und im Printmedium abbildbarer kollektiver Abweichungen vom Vergleichswert. Die Auswahl des Bildmaterials erfolgte intersubjektiv. Neben die ausgewählten Bilder wurde der zugehörige Filmtton bzw. die zugehörige Bildsequenz gesetzt, so daß der filmische Reiz und die nonverbale Reaktion in Beziehung zueinander gesetzt werden konnten.

Eine Einschränkung der methodischen Systematik liegt in der schon erwähnten Lückenhaftigkeit des Bildmaterials aufgrund technischer Probleme. Es konnten nicht alle vom 'Erregungshintergrund' abweichenden Reizreaktionen am Beispiel dieser ersten drei Folgen dokumentiert werden. Da die Unschärfen und Reißschwänke jedoch ohne auffällige Konzentrationen über alle Folgen verteilt waren, läßt sich das Material *immanent vergleichen*.

Eine weitere Einschränkung der Aussagekraft des Bildmaterials liegt im Problem der technischen Übertragbarkeit von Videomaterial in die Printform. Hier waren erhebliche Qualitätsverluste unvermeidlich. Das führt gelegentlich zu Verzerrungen des Eindrucks. Sehr kleine Bewegungen sind im Printmedium häufig nicht dokumentierbar. Das macht sie nicht minder aussagekräftig. Maßgeblich ist in solchen Fällen daher das eigentliche Dokument: das bewegte Bild. Die Bilder sind deshalb gelegentlich auf einen klärenden Kommentar angewiesen.

Die Kurzbezeichnungen zu den Abbildungen haben einen Schlüssel: 'f' heißt Folge, die sich anschließende Ziffer bezieht sich auf die Folgennummer, dann folgt die Bildnummer. Die Zahl 2 vor dem 'f' kennzeichnet die Rezeptionsvariante im

⁴⁵⁷ Bei der Auswertung visueller Daten ist es selbstverständlich sinnvoll, eine Testgruppe auszuwählen, deren kulturelle Konventionen mimisch-gestischen Ausdruck nicht minimieren.

⁴⁵⁸ Auf die massiven Fehlinterpretationen individueller mimisch-gestischer Ausdrucksformen weist Wallbott (1991) hin. Eindrucksvoll belegt sind die vorschnellen Urteile in Bezug auf die Persönlichkeitsforschung: „Aus der Untersuchung der Beziehung zwischen Ausdrucksweisen und Persönlichkeitseigenschaften beispielsweise ist bekannt, daß Verhaltensindikatoren normalerweise relativ niedrig mit gemessenen Persönlichkeitseigenschaften korrelieren, während auf der anderen Seite Beobachter, denen Proben nonverbalen Verhaltens (Video- oder Tonbandsequenzen) vorgelegt werden, recht hoch in der Zuordnung von Persönlichkeitseigenschaften übereinstimmen.“ Scherer u. a. (1977), S. 226.

Extensivkurs. Der Kürzel 'n' und 'u' vor der Bildnummer stehen für 'neutral' beziehungsweise für 'Unruhe/Störung'.

3.4.3.1.2 Datenauswertung

Die normale Rezeptionshaltung - Vergleichswert

Gruppe 1. Aufnahme im Intensivkurs. Schwenk durch den Klassenraum



Abbildung 21 und 22: f1n1

f1n2



Abbildung 23 und 24: f1n3

f1n4



Abbildung 25: f1n4

Situation Folge 1, Bild 1:

Ulli bereitet das Frühstück vor und pfeift dabei. Detailaufnahmen.

Am letzten Bild wird über die Dokumentation des Ausgangswertes hinaus das Schärfeproblem durch den Lichteinfall sichtbar.

Ein Lerner fehlte in dieser Unterrichtsstunde.

Gruppe 2



Abbildung 26 und 27: 2f1n1 _____ 2f1n2



Abbildung 28 und 29: 2f1n3 _____ 2f1n4



Abbildung 30 und 31: 2f1n5 _____ 2f1n6

Die normale Rezeptionshaltung war in beiden Gruppen gekennzeichnet durch eine je nach Typus entspannte oder angespannte, immer jedoch durch eine ungeteilte Konzentration auf das Filmbild. Sehr sporadische Blickabweichungen vom Fernsehbild von der Länge eines Lidschlags beim ersten Kameraeinsatz wurden als erfahrungsgemäß normal und unvermeidbar bewertet.⁴⁵⁹ (Eine Gewöhnung der Lernenden an die Kamera war bei den Gegebenheiten vor Ort nicht möglich.) Da diese Ablenkung nicht mit dem Filmreiz korreliert werden kann, wurde sie nicht dokumentiert.

⁴⁵⁹ Zur Reaktivitätsproblematik bei dokumentarischen Filmaufnahmen vgl. Ellgring (1991), S. 206.

Bei der Auswertung wurden lediglich erheblich vom Normalwert abweichende Reaktionen registriert. Im Vordergrund einer Aufnahme sitzen beispielsweise Personen, deren Mimik, Gestik sich nicht merkbar ändert. Im Hintergrund jedoch sitzen Personen, die anfangen zu lachen oder miteinander zu reden. Dokumentarisch interessant sind dann die Personen im Hintergrund, die vom Ausgangszustand, der vollen Konzentration aufs Bild ohne genau bestimmbare emotionale Reaktion, abweichen und Bewegung in die kollektive Rezeption bringen.

Das Beschreibungsraster besteht aus

- einer Zuordnung der reizauslösenden Bildsequenz zur abgebildeten Reaktion unter dem Stichwort **Situation**,
- der Angabe der visuellen oder dramaturgischen **Mittel** gemäß des Funktionsrasters in Kapitel „Emotionale Konditionierung“,
- der **Reaktionskennzeichnung**
- und der Angabe der auf die didaktische Situation bezogene **Funktion** des Filmreizes.

In einigen Fällen konnten die Reaktionen einer größeren Teilmenge der Gruppe auf einen bestimmten Reiz dokumentiert werden, indem entsprechende Stellen aus dem ersten und zweiten Durchlauf der Filmpräsentation zusammengestellt wurden.

Diese sehr formalistische Mikro-Analyse - das betone ich mit Nachdruck - ist lediglich relevant im Gesamtkontext der filmischen Dramaturgie und der theoretischen und praktischen Forschungsergebnisse.⁴⁶⁰

Zeichen für emotionale Aktivierung

Gruppe 1



Situation Folge 1, Bild 1:

Fuß-Detail

Mittel: Kollation

Reaktion: Lachen

Funktion:

(alle Details der Sequenz) **Initialaktivierung**

Abbildung 32: f11

⁴⁶⁰ Dieser Hinweis ist deshalb von so großer Bedeutung, weil die Einzelbildanalyse losgelöst von ihrem Forschungskontext den Eindruck vermitteln könnte, man könne allein durch Videodokumentationen aussagekräftige Hinweise über Filmwirkungen erlangen. Das ist so nicht möglich, denn wie die standardisierten Befragungen und die Experteninterviews eindeutig belegt haben, geht es vorrangig um *relevante Inhalte*, die sich erst allmählich entwickeln. Nur wenn der Primat der inhaltlichen Relevanz für sehr unterschiedliche Individuen berücksichtigt wird, ist eine Mikroanalyse sinnvoll. Mit einem auf entsprechende Effekte setzenden Werbefilm oder Videoclip könnten unter gewissen Vorführbedingungen ähnliche Publikumsreaktionen dokumentiert werden. Doch mit der hier angewendeten Methode können lediglich immanente Qualitätsunterschiede festgestellt werden, oder es kann untersucht werden, ob und wie eine Aktivierung auf den Lernstoff hin gestaltet ist. Damit können jedoch keinerlei Aussagen über eine grundsätzliche Qualität des so 'getesteten' Filmmaterials gemacht werden.



Situation Folge 1, Bild 2:

Robert kommt ins Arbeitsamt.

Mittel: Intensität (Groß- o. Nah-
aufnahme)/Kollation.

Reaktion:

links: Geste drückt Nachdenken aus

rechts: Zuwendung zum Nachbarn.
Kommunikationsbedürfnis.

Funktion der gesamten Sequenz:

Initialaktivierung

Abbildung 33: f12



Situation Folge 1, Bild 2:

Im Arbeitsamt. Schwenk vom Piktogramm „Rauchen verboten“ auf den rauchenden Arbeitssuchenden.

Mittel:

Intensität/Kollation/Emotionalität.

Reaktion:

Lachen.

Initialaktivierung

Abbildung 34: f13



Situation wie oben:

Arbeitssuchende.

Mittel: Intensität/Kollation/Emotionalität

Reaktion:

Schmunzeln.

Initialaktivierung

Abbildung 35: f14



Situation wie oben:

Der Pfiff.

Mittel: Emotionalität/Intensität.

Reaktion:

Heftiges Lachen.

Aktivierungsschub für den folgenden
Dialog:

„Guten Tag ...“

Abbildung 36: f15



Situation wie oben:

Robert: „Guten Tag, ist hier noch frei?“

Mittel: Intensität.

Reaktion:

Zuwendung zum Nachbarn.

Kommunikationsbedürfnis.

Abbildung 37: f16



Situation Folge 1, Bild 3:

Manuel fesselt Jenny.

Mittel:

Emotionalität/Kollation/Intensität.

Reaktion:

Schmunzeln.

Aktivierungsschub, Vorbereitung auf die folgende Replik.

Abbildung 38: f17



Situation wie oben:

Manuel zielt auf die gefesselte Jenny.

Mittel:

Emotionalität/Kollation/Intensität.

Reaktion:

Zuwendung, Kommunikationsbedürfnis, Schmunzeln.

Aktivierungsschub für die folgende Replik: „Was machst Du denn da, Manuel.“ und für den folgenden Dialog auf dem Arbeitsamt.

Abbildung 39: f18



Situation Folge 1, Bild 4:

Cliffhanger. Der leere Stuhl.

Mittel: Intensität/Kollation.

Reaktion:

Zuwendung. Kommunikationsbedürfnis.

Aktivierungsschub:

Eigene Sprachproduktion.

Abbildung 40: f19



Situation wie oben.

Cliffhanger. Der leere Stuhl.

Mittel: wie oben

Reaktion:

Zuwendung, Kommunikationsbedürfnis,
Schmunzeln.

Aktivierungsschub:

Eigene Sprachproduktion.

Abbildung 41: f110

Gruppe 2

Dem Vergleich ist zu entnehmen, daß an denselben Stellen reagiert wird. Mittel- und Funktionsangaben (in der Regel sind das Aktivierungsschübe vor den Passagen, die die sprachliche Information vermitteln) werden daher nicht wiederholt.



Situation Folge 1, Bild 2:

Blick der wartenden Arbeitssuchenden
auf die Frau.

Reaktion:

Lachen.

Abbildung 42: 2f11



Situation wie oben:

Der Pfiff.

Reaktion:

Heftiges Gelächter.

Abbildung 43: 2f12



Situation wie oben:
Reaktionen der Arbeitssuchenden auf die Frau.

Reaktion (Einzelreaktion):
Zuwendung.
(Vermuteter Grund hier: Unsicherheit, Mißbilligung, Verlegenheit)

Abbildung 44: 2f13



Situation Folge 1, Bild 3:
Die gefesselte Jenny.

Reaktion:
Schmunzeln.

Abbildung 45: 2f14



Situation wie oben:
Manuel zielt auf Jenny.

Reaktion:
Lachen.

Abbildung 46: 2f15



Situation wie oben:
Manuel zielt auf Jenny.

Reaktion:
Lachen.

Abbildung 47: 2f16



Situation wie oben.

Reaktion:

Lachen.

Zuwendung. Kommunikationsbedürfnis.

Abbildung 48: 2f17



Situation wie oben:

Jenny schreit.

Reaktion:

Lachen.

Abbildung 49: 2f18



Situation wie oben.

Reaktion:

Lachen.

Abbildung 50: 2f19

*Gruppe 1; 2. Folge***a) Zeichen für emotionale Aktivierung**

Situation Folge 2, Bild 4:

In Brigittes Wohnung. Aus dem Radio hört man ein brasilianisches Volkslied.

Mittel: Emotionalität/Kollation/Aha-Effekt.

Reaktion (Landesspezifisch):

Schmunzeln. (Wiedererkennen des Liedes)

Abbildung 51: f21



Situation Folge 1, Bild 5:

Susanne macht Robert Vorwürfe: „Das geht nicht, Robert.“

Mittel: Intensität/Emotionalität.

Reaktion:

Bewegungen:vorne: Zuwendung zur Nachbarin, hinten: Berührung der Wangenhaut.

Aktivierung durch zu lernendes Element.

Abbildung 52: f22



Situation wie oben:

Susanne schreit: „Robert!“ Robert wirft die Flasche.

Mittel: Intensität/Emotionalität.

Reaktion:

dynamisierte Haltung.

Aktivierungsschub:

Eigene Sprachproduktion.

Abbildung 53: f23

b) Zeichen für ein Absinken des Erregungsniveaus im Vergleich zum Ausgangswert



Situation Folge 2, Bild 2:

Susanne in der Wohnung von Tina und Ulli.

Mittel: Schwenk halbtotale über die Einrichtung. Lange Einstellung. Keine Bewegung im Bild. Unbelebt.

Reaktion:

Bewegung, Ablenkung.

Handbewegung zum Kopf (Kratzen), Blick senkt sich, Kopf wendet sich ab.

Abbildung 54: f2u1



Situation wie oben.

Mittel: wie oben.

Reaktion:

Bewegung, Ablenkung.

Zurücklehnen, Blick senkt sich. Vorbeugen in eine statische Haltung (im Gegensatz zu einer Dynamischen)

Abbildung 55: f2u2



Abbildung 56-60: f2u3-7

Situation wie oben.

Mittel wie oben.

Reaktion: Abwendung des Blicks (ein Lidschlag).⁴⁶¹

⁴⁶¹ Diese Bildsequenz verdeutlicht das methodische Verfahren: Nicht zulässig wäre eine Mimikinterpretation, denn es liegen keine präzisen individuellen Daten und individuelle persönlichkeitsbezogene Ausgangswerte vor. Haltung und Ausdruck entsprechen dem Ausgangswert innerhalb der Gruppenrezeption. Die objektiv feststellbare Abwendung des Blicks dagegen entspricht nicht der ungebrochenen Konzentration der normalen Sehhaltung während der Filmrezeption.



Situation wie oben.

Mittel wie oben.

Reaktion:

Bewegung. Ablenkung. Unruhe.
Augenreiben, Spiel mit dem Kugelschreiber. (Im Videoprint unsichtbar.)

Abbildung 61 f2u8



Situation wie oben.

Mittel wie oben.

Reaktion wie oben.

Abbildung 62: f2u9

Gruppe 1; 3. Folge

Zeichen für emotionale Aktivierung



Situation Folge 3, Bild 2:

Elsbeth begrüßt die Kinder im Treppenhaus: „Guten Tag Kai Lino...“

Mittel: Emotionalisierung.

Reaktion:

Lächeln. Bewegung.
Heben des Kopfes.

Aktivierungsschub für den folgenden Dialog.

Abbildung 63: f31



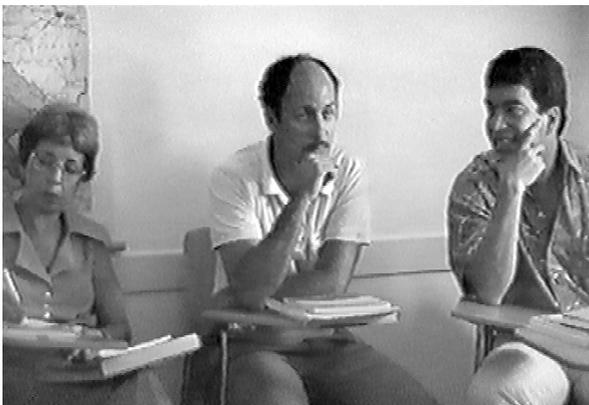
Situation wie oben:
„Guten Tag, Jenny“
Mittel wie oben.
Reaktion:
Lachen, Vorbeugen.
Aktivierungsschub wie oben.

Abbildung 64: f32



Situation wie oben:
Susanne, sehr zurückgenommen, fast flüsternd: „Er findet nichts.“
Mittel: Intensivierung, Emotionalisierung. **Reaktion:**
Grimasse. (Verständnisprobleme).
Aktivierung durch zu lernendes Element (Wiederholung wird verlangt. Befriedigtes Nicken folgt.)

Abbildung 65: f33



Situation wie oben.
Erklärung und Wiederholung der Replik.
Reaktion:
Zuwendung. Kommunikationswunsch. Nicken. Lächeln. (Befriedigung)

Abbildung 66: f34



Situation Folge 3, Bild 5:
Cordula zieht sich in die Gästetoilette zurück.
„Entschuldige mal eben!“
Mittel: Kollation.
Reaktion:
Schmunzeln
Aktivierung durch zu lernendes Element.

Abbildung 67: f35



Situation wie oben:
„Sind die Möbel alle neu?“ Der Butler
erscheint im Bild.

Mittel: Kollation.

Reaktion:

Lächeln.

Aktivierung durch zu lernendes
Element.

Abbildung 68: f36



Situation wie oben:

Cordula legt sich, Bein zeigend, aufs
Sofa.

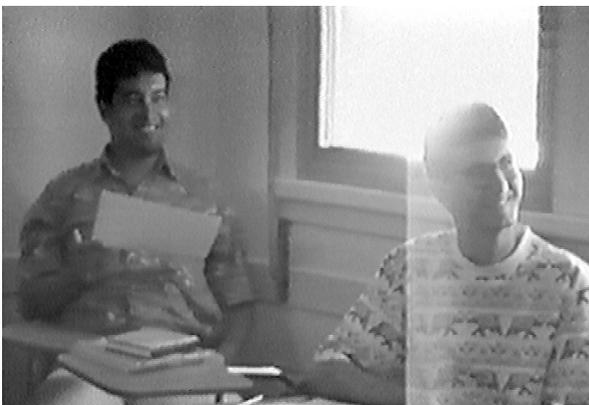
Mittel: Emotionalisierung.

Reaktion:

Lächeln.

Aktivierungsschub für folgenden
Dialog.

Abbildung 69: f37



Situation wie oben:

Ulli trötet.

Mittel: Kollation

Reaktion:

Lachen.

Eingestreute Aktivierung zur
Emotionalisierung der Figur.

Abbildung 70: f38



Situation Folge 3, Bild 6:

Älterer Herr macht sich schön für die
wartende Elsbeth Hinz.

Mittel: Emotionalisierung, Kollation,
Aha-Effekt.

Reaktion:

Lächeln, Zuwendung.

Aktivierungsschub für folgende Replik.

Abbildung 71: f310



Situation wie oben.

Mittel wie oben.

Reaktion:

Lächeln, Bewegung (Berührung des Haars).

Aktivierungsschub wie oben.

Abbildung 72: f311



Situation Folge 3, Bild 6:

Der ältere Herr erscheint im Café.

Mittel: Emotionalisierung, Aha-Effekt.

Reaktion:

Lächeln, Körperbewegung (Berührung und Spannung der Brustmuskulatur).

Aktivierungsschub für eigene Sprachproduktion.

Abbildung 73: f39



Situation wie oben.

Cliffhanger.

Mittel: Emotionalisierung, Aha-Effekt.

Reaktion:

Lachen. Bewegung (Zurücklehnen, Niederschlagen der Augen).

Aktivierungsschub wie oben.

Abbildung 74: f312

3.4.3.1.3 Ergebnisse

In der *ersten Folge* konnten neun Impulse für eine Erregungsaktivierung dokumentiert werden. Die typischen Kennzeichen waren Lachen, Lächeln und Zuwendung zum Nachbarn. In allen erfaßten Fällen wurde von intensivierenden Elementen wie Großaufnahmen, Detailaufnahmen, Bewegung, Steigerung der Schnittgeschwindigkeit, auffälliger Perspektive u. a. Gebrauch gemacht. In sieben Fällen spielte das Moment der Kollation eine besondere Rolle. Fünfmal wurden besonders emotional anregende Mittel eingesetzt: Bei der Arbeitsamtsszene sowie bei der Szene mit den Kindern waren das Stimuli der Verbotsübertretung und der Erotik (Mißachtung des Rauchverbots, der tätowierte Mann/sein Goutieren der weiblichen Rückenansicht, der Pfiff, das Fesseln und Bespritzen des Mädchens). Die Stimuli basieren teilweise auf Effekten, die nicht an den narrativen Kontext gebunden sind. (Die Ausgestaltung der Arbeitsamtssequenz.)

Sie dienen zum einen als Initialaktivierung, um die Akzeptanz der Serie positiv zu beeinflussen und Lust aufs Weitersehen zu machen, andererseits bereiten sie ein erhöhtes Erregungsniveau für die sprachliche Informationsaufnahme vor.

In der *zweiten Folge* konnten lediglich zwei Aktivierungsspitzen (drei Dokumente) registriert werden. Die erste ist nicht übertragbar auf andere Regionen (das brasilianische Volkslied). Sie wird im Endergebnis daher nicht registriert. Die zweite wurde bei der dramatischen Klimax am Folgende festgestellt. Während der Blick auf das Filmgeschehen konzentriert war, verrieten die dokumentierten Bewegungen eine Aufmerksamkeitssteigerung. Der Impuls war emotional: eine Krisensituation. Möglicherweise wurde auch ein kollatives Moment wirksam.⁴⁶²

Dagegen wurden fünf Reaktionen registriert, die auf eine - gemessen am Ausgangswert - nachlassende Erregung schließen lassen. Alle Reaktionen hatten denselben Impuls: die an dieser Stelle ohne didaktische Einbindung zu ausgedehnte Wohnungsbesichtigung Susannes. Die Sequenz ist in ihrer Länge nicht dramaturgisch, sondern didaktisch motiviert und unterbricht die ästhetische Kohärenz. Das Hauptmerkmal der Reaktionen: Die Konzentration des Blicks wird einen Moment lang unterbrochen.

Während bei allen anderen Folgen ein durch den filmischen Reiz selbst verursachtes Nachlassen der Aufmerksamkeit in der Gruppe nicht feststellbar war⁴⁶³, traten bei der langen, sowohl dramaturgisch wie schnittechnisch relativ aktionslosen Einstellung gehäuft Anzeichen für einen Erregungsrückgang auf. Diese Reaktion änderte sich zwar gänzlich, wenn die Lernenden anregende Aufgaben zu der Sequenz erhielten.⁴⁶⁴

Dennoch illustriert das Filmmaterial, welche Konsequenzen die Mißachtung filmsemiotischer Konventionen hat, und belegt indirekt die aufmerksamkeitssteigernde Wirkung von Intensivierung, Emotionalisierung, Aha-Effekt und Kollation.

Bei der Bildanalyse muß freilich berücksichtigt werden, daß der Gesamteindruck, den die Gruppe während der Rezeption liefert, der einer aufmerksamen Sehhaltung ist. Sämtliche Ablenkungen wurden hier zusammengestellt. Sie bilden selbstverständlich nicht das Rezeptionsgeschehen ab. Für einen filmimmanenten Vergleich, der in einer Mikroanalyse unterschiedliches Verhalten auf verschiedene Stimuli herausfiltern möchte, sind sie jedoch relevant und aussagekräftig.

In der *dritten Folge* lassen sich wieder neun Impulse für eine Erregungsaktivierung zählen. Sechsmal dominiert dabei der Faktor Emotionalität. Während in der ersten Folge die Emotionalität (wie im Werbefilm) kontextungebundene Auslöser hatte (Verbotsüberschreitung/ Erotik), ist sie hier schon weitgehend an die sich entwickelnden Geschichten gekoppelt. Das zweite Bild etwa, die Sequenz mit den Kindern, Susanne und Frau Hinz, erhält seine emotionalisierende Wirkung vornehmlich durch die Vorinformationen aus der ersten und zweiten Folge, in denen das bloße

⁴⁶² Eine weitere Anhebung des Erregungsniveaus im letzten Bild der Folge (die Kinder kriechen unter dem Bett hervor) kann im Film festgestellt, im Einzelbild jedoch nicht nachvollzogen werden. Auch hier liegen als Mittel Kollation (vorrangig) und Emotionalität vor.

⁴⁶³ In der 2. Gruppe, in der der Film am Stundenbeginn eingesetzt wurde, gab es Ablenkungen durch verspätet Eintreffende, die begrüßt wurden. Die Erfahrung gibt Anlaß zu der Empfehlung, Video nicht als Unterrichtseinstieg zu benutzen.

⁴⁶⁴ Beinahe alle Experten berichteten von besonders erfolgreichen Übungssequenzen zu den Wohnungseinrichtungen. Die Übungen waren so gestaltet, daß sie durch Spekulationen, die dann mit der filmischen Realität kontextualisiert wurden, das kollative Moment der Sequenz entwickelten. Außerdem unterstützten einige Lehrende das Moment der Emotionalität und Intensität durch semiotische Dekodieraufgaben, die die Wirkung der Raumgestaltung auf Susanne herausarbeiteten.

Auftreten der Kinder noch keinen Aktivierungsschub verursachte. Es bedurfte dort noch der Koppelung an einen kollativen Effekt.

Durch Erotik ausgelöst wird die Erregung in der Sequenz, in der sich Cordula aufs Sofa legt. Diesen Aspekt erfüllt zwar - freilich auf andere Weise - auch die Schlußsequenz, in der Elsbeth Hinz den älteren Herrn erwartet, doch auch hier spielt schon das Moment der Kontextualisierung eine Bedeutung. Die Information aus der ersten Folge, die Elsbeth Hinz putzend zeigt, ermöglicht es erst, aus ihrer besonders gepflegten Erscheinung in der dritten Folge Schlüsse zu ziehen. Ein Interesse an ihrer Person durch Sympathieerzeugung wurde im übrigen durch ihre Begegnung mit den Kindern geweckt.⁴⁶⁵ Erst durch diese semiotische Vernetzung und Dekodierung wird die erotische Relevanz der Sequenz deutlich. Ein seriencharakteristischer Aha-Effekt stellt sich hier erstmals ein.

Die drei simplen Kollations-Effekte, ausgelöst durch Cordula und Ulli, sind noch, wie in der ersten Folge, relativ kontextungebunden. Die Betrachtung der Kontextgebundenheit oder -ungebundenheit ist insofern von Bedeutung, als sich kontextungebundene Reize, die stark auf das Kollationsmoment angewiesen sind, abnutzen.⁴⁶⁶ Die Kontextbindung verstärkt jedoch die Wirkung, wie die fotografische Rezeptionsdokumentation veranschaulicht.

Die Übersicht faßt zusammen, in welcher Folge welche Mittel mit welchen Resultaten eingesetzt wurden.

	Folge 1	Folge 2	Folge 3
Registrierte Erregungsimpulse	9	1	9
Mittel:			
• Kollation	7		3
• Emotionalisierung	5	1	6
• Aha-Effekt	-	-	2- 3
nachlassende Erregung	-	5	-

Eine erhöhte Varianz der Stimulierungsmittel und ein Anstieg der Emotionalisierung neben einem Rückgang kollativer Effekte ist in der dritten Folge zu verzeichnen. Wie erläutert, ist diese Entwicklung serientypisch. Sie verstärkt sich im weiteren Serienverlauf.

Da intensivierende Elemente die Seriendramaturgie durchgängig prägen und eine Unterscheidung zwischen intensivierenden und besonders intensivierenden Mitteln kaum möglich ist, sei darauf hingewiesen, daß man in allen hier registrierten impulsgebenden Sequenzen auch intensivierende Ton-Bild-Elemente findet.

Intensivierende Elemente wurden ebenfalls in der Sequenz eingesetzt, die eine nachlassende Erregung verursachte. Die Intensivierung allein löst offenbar wenig aus.

⁴⁶⁵ Vgl. dazu die Ergebnisse der Experteninterviews zu Elsbeth Hinz.

⁴⁶⁶ Etwas anderes als erotische Aufnahmen mit gesichtslosen Darstellern in einem Werbespot sind ähnliche Aufnahmen innerhalb der Dramaturgie einer Geschichte mit Protagonisten, zu denen wir eine Einstellung gewonnen haben. Wendepunkte in einer Geschichte dieser Protagonisten haben eine gänzlich andere Wirkung als kollative Effekte, die sich als blinde Motive erweisen.

Es bestätigte sich die Annahme, daß sich gezielte emotionale Stimulierungen positiv auswirken.

Bei einer Anbindung an einen Kontext, der an Signifikanz gewinnt, verstärkt sich die Wirkung der positiven Stimuli. Das spricht für einen kontinuierlichen dramatischen Aufbau. Außerdem ermöglicht ein solcher den verstärkten Einsatz des Aha-Effekts als einen besonders wirksamen emotionalen Reizes, der zudem ein Erfolgserlebnis herstellt und eine Ich-stützende Wirkung hat.

Argumente für eine Serienkonzeption lassen sich also auch aus der Betrachtung Lernender während der Rezeption von *Hauptstraße 117* gewinnen.

3.4.3.2 Gruppendiskussionen

Fünf Gruppendiskussionen wurden in Brasilien und Italien nach Einsatzen von *Hauptstraße 117* durchgeführt. Drei Gespräche wurden im Goethe-Institut in Rio de Janeiro in einer Grundstufe II mit 21 Teilnehmern und in zwei Konversationsklassen mit 13 und 7 Teilnehmern geführt. Die Klassen hatten die Serie im Gegensatz zu den Anfängergruppen während meines Aufenthaltes in Rio vollständig sehen können, da zum Teil zwei Folgen während einer Unterrichtsveranstaltung gezeigt wurden. Ein Gruppengespräch fand nach einer Präsentation mit Lehrenden und Deutschstudenten an der Universidade federal do Rio de Janeiro mit 28 Teilnehmern statt. Die Diskussionen wurden vorwiegend in deutscher Sprache geführt. In Italien wurden 15 deutschlernende Studenten (vor allem aus naturwissenschaftlichen Fachbereichen) nach Abschluß der Unterrichtsphase mit *Hauptstraße 117* zu einem Gespräch gebeten. Bei den Lernenden handelte es sich um Anfänger des ersten Semesters, bei denen die Serie parallel zum Unterricht mit dem Lehrwerk *Deutsch aktiv 1* eingesetzt wurde. Die Konversationssprache war Italienisch.

Insgesamt nahmen 84 Personen an den Gesprächen teil. Die Diskussionen dauerten zwischen 30 und 120 Minuten. Aufgrund technischer Probleme konnten die Gespräche in Rio nicht auf Tonband aufgezeichnet werden. Sie wurden handschriftlich protokolliert. Das Gruppeninterview in Italien wurde auf Band aufgezeichnet. Wörtliche Zitate werden in deutscher Übersetzung wiedergegeben.

Die Gruppendiskussionen wurden bewußt nicht durch einen Leitfaden strukturiert, so daß sich nicht antizipierte Verlaufsformen realisieren konnten. Als Gesprächsstimulus diente einzig und allein die Filmpräsentation. Bis auf die Vorführung in der Universität von Rio wurde das Gespräch nach dem Abspann von *Hauptstraße 117* durch die Lehrperson eröffnet. Etwa mit den Worten: „Na, was sagt Ihr dazu?“

Die Ergebnisse bestätigen das bereits durch die anderen methodischen Zugänge Berichtete. Um eine allzu große Redundanz zu vermeiden, seien hier lediglich die markanten Entwicklungen der Gespräche in Rio aufgezeigt.

Zwei bislang noch nicht zentral betrachtete Aspekte standen bei sämtlichen Gesprächen im Vordergrund:

- Die Serie korrigierte ein stark idealisiertes Bild der sozialen Zustände in Deutschland. In Rio verband sich bei vielen Deutschlernenden das von offizieller Seite verbreitete Bild eines völlig illusorischen, enormen Wohlstandes bei gerechter Verteilung und sozialer Absicherung mit der Vorstellung von aggressiven, manchmal gar faschistoiden oder langweiligen Perfektionisten, die menschlicher Wärme entbehren. Typisch waren Äußerungen wie: *„Ich habe gesehen, daß bei Euch dieselben Zustände herrschen wie bei uns. Nur auf einem höheren Niveau. Aber die Strukturen sind dieselben.“* Auf der anderen Seite enthusiastische Beiträge wie: *„Seit sieben Jahren lerne ich Deutsch, und ich habe schon viele Filme im Unterricht gesehen. Aber ich habe den Eindruck, ich habe zum erstenmal etwas von Deutschland gesehen.“* Oder: *„Das wirkt alles so unglaublich echt. Ich glaube, ich kenne die Frau Hinz.“*

Die Person, die dem in Brasilien vorherrschenden Klischee des ‘typischen Deutschen’⁴⁶⁷ entsprach, war Ulli, der konsequenterweise vielfach eine große Antipathie auslöste, während die anderen Personen auf viel Sympathie und Mitgefühl stießen.

Einerseits klärte der Film auf und wirkte einer - im positiven wie im negativen - unrealistischen Mythenbildung entgegen, andererseits führte die Desillusionierung nicht zu Frustrationen, da die Serie den Mythos durch einen realistischen, personenorientierten Zugang ersetzte und quasi vermenschlichte. Einige Lernende verbalisierten das ganz konkret: *„Mir hat so gut gefallen, daß ich Gesichter sehen konnte. Diese Gesichter... Ich habe das Gefühl, ich konnte richtig in die Leute hineinsehen. Ich habe mich so gefreut darüber. Auch, daß die Deutschen auch sympathisch sein können. Und daß so ein Film bei Euch entstehen kann. Wir denken ja immer, da ist alles nur High Tech.“*

Die Aufklärung funktionierte selbstverständlich nicht bei allen Rezipienten gleich. Auf eine vollständige Akzeptanz stieß der Film bei Lernenden, die wenig Kontakt zu Deutschland oder Deutschen hatten und bei denjenigen (einem sehr geringen Anteil), die Deutschland schon besucht hatten. Eine Lernerin artikuliert ihre Abwehr: *„Was ihr immer zu jammern habt. Ich arbeite beim X (einer großen deutschen Sendeanstalt in Brasilien), und ich seh doch, wie die dort arbeiten. Die leben wie die Fürsten und haben immer was zu klagen.“*

Hier bewirkte die eigene Erfahrung, die mit in Brasilien lebenden, privilegierten Deutschen gemacht worden war, einen Halo-Effekt, der durch den Film nicht korrigiert wurde. Die Situation der privilegierten Auslandsdeutschen wurde verallgemeinert und auf die Realität in Deutschland projiziert.

- Die Serie regte in den brasilianischen Gesprächsgruppen ausnahmslos dazu an, über die politische Situation im eigenen Land zu reden. Das geschah zum Teil direkt. Die Lernenden sprachen über das große soziale Elend, die politische Korruption und ihre Ohnmachtsgefühle. Aber auch darüber, wie sie persönlich in ihrem kleinen Bereich Einfluß zu nehmen suchen (Etwa: *„Von mir erhalten die zwei Obdachlosen, die vor meinem Haus wohnen, regelmäßig eine bestimmte Geldsumme. Und wenn sie krank sind, kümmere ich mich um sie.“*) und welche Veränderungsmöglichkeiten denkbar sind. Besprochen wurde auch, wie die Sozialgesetzgebung in Deutschland durchgesetzt werden konnte und welche Anregungen Brasilien übernehmen könnte. Durch

⁴⁶⁷ Tatsächlich handelt es sich um einen Typus, mit dem Brasilianer/innen in Brasilien eher Kontakt haben als mit Robert Tomašek oder Frau Hinz oder dem Arbeitsamtspersonal, da in der Regel nur Angehörige bestimmter Milieus die notwendige Mobilität für einen Brasilienaufenthalt besitzen. Insofern basiert das, was hier als ‘Klischee’ bezeichnet wird, auf einer realen Erfahrung. Der Klischeebegriff ist allein deshalb angemessen, weil typische Charakteristika einer kleinen Teilmenge gleichgesetzt werden mit der Gesamtmenge der ‘Deutschen’.

die Thematisierung solcher individueller Maßnahmen und Überlegungen entstanden indirekt unmittelbare Handlungsanregungen unter den Gruppenmitgliedern, die besonders in - dann häufig auf portugiesisch ablaufenden - Zwiegesprächen zwischen Älteren (sozial engagierteren) und Jüngeren (sozial praktisch weniger engagierten) zum Ausdruck kamen.

Der unvermutet wichtige Aspekt der *Handlungsorientierung* wurde ganz deutlich durch eine praktische Maßnahme. In der Konversationsklasse mit sieben Teilnehmer/innen führte die Filmvorführung zu einem intensiven Gespräch übers Kino unter dem Aspekt sozialpolitischer Einflußmöglichkeiten von Film. Die einzelnen Lernenden stellten ihre Lieblingsfilme vor. Miteinander einigte man sich auf die für Brasilien überragende Bedeutung des Films *Pixote. O lei do mais fraco* (1980)⁴⁶⁸ des Soziologen und Filmemachers Hector Babenco. Auch dieser Film operiert mit Laiendarstellern, die sich selbst spielen. Er ist im Favela-Milieu angesiedelt. Das Gespräch führte dazu, daß sich zwei Lerngruppen in den nächsten Unterrichtsstunden dazu entschlossen, den Film gemeinsam mit ihrem deutschen Gast anzuschauen. Das sei jetzt einfach wichtiger.

Diese unerwartete Handlungsinitiierung, die durch die Präsentation von *Hauptstraße 117* bei einem mittelständischen Publikum ausgelöst wurde, das von der sozialen Problematik nicht direkt betroffen war, bestätigt die These von der potentiellen meinungsverändernden Kraft eines die beschriebenen Gestaltungskriterien erfüllenden Sprachlehrfilms. Vermutlich ist die Ausbalancierung von dramatischen Konflikten und Situationskomik innerhalb einer sozialrealistischen Themenorientierung für diesen Effekt verantwortlich. Nach Aronson ist die Chance einer Handlungsmodifikation dann besonders groß, wenn kognitive Dissonanzen⁴⁶⁹ (ein innerer Widerspruch als Handlungsauslöser) an reale Handlungsperspektiven gekoppelt werden.⁴⁷⁰ Im Film kamen diese realen Handlungsperspektiven modellhaft durch das Verhalten der Frau Hinz - ihre aktive Zuwendung zu den Tomašeks bei einer eigenen lustvollen, lebensbejahenden Lebensführung - zum Vorschein wie durch Hinweise auf institutionalisierte Hilfen (Arbeitsamt, Sozialhilfe, deren Wirkung indirekt durch den Lebensstandard der Tomašeks vermittelt wird. Die Lernenden holen sich die Information durch Nachfragen selbst ein. Das Begleitmaterial liefert den Lehrenden entsprechende Informationen).

Der Deutschunterricht beeinflusste in Brasilien auf diese Weise inhaltlich das brasilianische Alltagsleben der Lernenden. Hier lag eine echte Handlungsmotivation vor, ein bruchloser Übergang von der Unterrichtssituation ins 'richtige' Leben und damit eine Intensivierung des Lernstoffs, die alle Erwartungen übertraf.

Die Rezeptionsvariante aus Rio de Janeiro mag lokalspezifisch sein. Dennoch weist sie auf mögliche Potentiale des filmischen Mediums hin.

Bei den italienischen Studenten konnte kein derart drastischer Übertragungs-Effekt auf die eigene Lebenssituation festgestellt werden. Die Diskussion orientierte sich vornehmlich am Filminhalt, an den Personen und ihren Handlungen.

⁴⁶⁸ Deutsch: *Asphalt-Haie*.

⁴⁶⁹ Hier könnte die erregte kognitive Dissonanz (Spannungszustand zwischen zwei sich psychologisch widersprechenden Ansichten oder Verhaltensweisen) lauten: Viele haben keine Chance. Das ist ungerecht. Mir geht es gut. Doch was tue ich gegen das Unrecht? Zum Phänomen der kognitiven Dissonanz und ihrer Rolle bei der Meinungsbildung vgl. Aronson (1994), S. 188-199, S. 203-248.

⁴⁷⁰ Vgl. ebd. S. 103f.

Folgende Themenkreise wurden angesprochen:

1. Die gute Verständlichkeit des Films

Die Lernenden konnten den Film gut verstehen. Sie interessierten sich für die ‘echten’, lebendigen Dialoge in ‘echten’ Situationen. *„Wir haben vor allem davon profitiert, die gesprochene Sprache zu hören. Denn abgesehen von unserer Lehrerin haben wir kaum Gelegenheit, Dialoge zu hören, wie man sie wirklich täglich in Deutschland spricht.“* Die Lernenden beurteilten als hilfreich, sich vergewissern zu können, in welchen sozialen Kontexten wie gesprochen wird.

2. Der authentische Film als bevorzugtes Medium zum Spracherwerb

Einige Studenten berichteten über den einzigartigen Zugang, den filmische Originalversionen mit Untertiteln zu einer Zielsprache schaffen.⁴⁷¹ Mit *Hauptstraße 117* sahen sie diesen Zugang schon auf dem untersten Anfängerniveau ermöglicht. Der Film wurde als echte Alternative zu einem im klassischen Sinne ‘authentischen’ Kinofilm verstanden. Eine zusätzliche Version mit Untertiteln wurde als wünschenswert betrachtet.

3. Themenwahl

Fast alle Gesprächsteilnehmer betonten ihr Interesse an der Thematisierung des alltäglichen Lebens in Deutschland und wußten die Möglichkeit zu schätzen, Einblicke in unterschiedliche soziale Räume zu gewinnen. Die Blickrichtung auf das Soziale, die die Ost-West-Problematik einbezog, erwies sich als besonders interessant. Ebenso der vielperspektivische Zugang zu ganz unterschiedlichen deutschen Lebenswirklichkeiten. Die Diskussion wurde vor allem in Bezug auf die Figur des Robert Tomašek lebhaft. Es fanden, wie schon in den Experteninterviews berichtet, Auseinandersetzungen um die Bewertung der Figur statt. Die Originaltöne der Lernenden bestätigen die Beobachtungen der Expert/innen: *„Robert steht im Mittelpunkt. Mich hat er ziemlich amüsiert. Auch dieses Gesicht. Aber er ist auch eine Person, die mich sehr berührt hat.“*

„Mir gefällt Robert nicht. Er ist zu schwach. Am Ende hatte er sogar einen Arbeitsplatz. Es ist doch klar, daß sich alles ändert, wenn einer sein Leben verändert. Der sollte sich auch ein bißchen informieren über das, was er vorfindet. Vorher. Außerdem weiß ich nicht, warum man gleich drei Kinder haben muß. Also, im Sinne von: eins geht. Aber dann, wenn einer sieht, was das bedeutet, sind das ein bißchen viel. Gut, das ist eine, wie ich glaube, wenig besonnene Wahl. (...) Daß das Leben dann härter wird, bezweifle ich nicht. Aber im Grunde sehe ich Robert als sehr, sehr schwach an. Wirklich in sich drin schwach.“

„Ich zum Beispiel fand Toni unsympathisch und Robert sympathisch. Im Film erschien mir Toni sogar rassistisch. Deshalb fand ich ihn unsympathisch.“

4. Konkretheit und Einbindung der Sprache in einen Kontext

⁴⁷¹ Die Bedeutung von Musik und ‘echten’ Filmen bei der außerschulischen Beschäftigung mit Fremdsprachen belegen ebenfalls die empirischen Ergebnisse der Studie von Hu (1997) zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland.

Im Gegensatz zum abstrakten Lernen mit Printmedien wurde die Konkretheit des Films gelobt. Durch den Film findet, wie ein Student es formulierte, eine ‘Kontextualisierung’ statt, er bietet die Chance, „*sofort unmittelbar in einen Zusammenhang einzutreten wie in den des Fernsehens oder den, eine Reise nach Deutschland zu machen. Für mich ist das sehr wichtig, daß gerade beim Sprachstudium ein gewisser Kontext entwickelt wird. Zum Beispiel frage ich mich oft: Benutze ich jetzt diesen Satz oder einen anderen? Wann muß ich diesen benutzen, wann jenen? In der Klasse ist es oft schwierig, so einen Kontext herzustellen.*“

Einig war man sich darüber, eine lebendige Vorstellung von Lebensformen in Deutschland gewonnen zu haben. (Lediglich zwei Teilnehmende hatten Deutschland bereits besucht.)

5. Abbau von Vorurteilen

Die Urteile über Deutschland und ‘die Deutschen’ hatten bei der italienischen Gruppe ähnliche Tendenzen wie bei den Brasilianern. Sie waren jedoch noch rigoroser, einseitiger, obwohl hier genauso wenig eigene Erfahrung mit dem Land und seinen Bewohnern vorhanden war wie dort. Die Student/innen äußerten ihre Überraschung darüber, daß das, was sie sahen, so wenig ihrem Deutschlandbild entsprach. Gleichzeitig zweifelten sie nicht an der Glaubwürdigkeit des Gesehenen, sondern empfanden es als realistisch und echt.

3.4.3.2.1 Ergebnisse der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen bestätigten insgesamt die bisherigen Ergebnisse. Einige Indizien erhärteten sich stark, neue Facetten der Filmwirkung wurden deutlich.

Klarer als durch die anderen methodischen Verfahren kam durch die Gruppendiskussionen das *meinungsbildende Potential* zum Vorschein. In der italienischen Gruppe wurde nach Aussagen einiger Lernender ihr durch negative Vorurteile geprägtes Deutschlandbild korrigiert, während in Brasilien ein Deutschlandbild, das durch eine Mischung aus Mythisierung und Dehumanisierung geprägt war, modifiziert wurde. Die Zuschauenden empfanden *menschliche Nähe* und schätzten die wirtschaftlichen und sozialen Strukturen Deutschlands nach der Filmrezeption *realistischer* ein als vorher. Ob die Meinungsänderungen dauerhaft waren, konnte nicht überprüft werden.

Eine gelungene *Anknüpfung* des didaktischen Materials *an die Realitäten der Lernenden* äußerte sich in Brasilien in *konkreten Handlungen*, die quasi als Zeichen einer brasilianisch-deutschen Verbrüderung fungierten.

Die Lernenden schätzten die *Vielfalt der Lebenswirklichkeiten*, die *soziale Relevanz* der Themen und die *Konkretheit, Lebendigkeit* und *Plastizität* der vermittelten Bilder. *Glaubwürdigkeit* und *Authentizitätseindruck* spielten eine wichtige Rolle.

Bei den Anfängern waren die Aspekte der *guten Verständlichkeit* und das Gefühl eines ‘echten’, ‘*authentischen*’ und *kontextualisierten Spracheindrucks* von großer Bedeutung.

Die Bedeutung der *rezeptiven Authentizität* kam durch den Vergleich mit 'echten' Filmen zum Ausdruck, die ein den Studenten beliebtes Medium für den Spracherwerb darstellten. *Hauptstraße 117* wurde als ein gleichartiges Medium akzeptiert.

3.4.3.3 Präferenzkontrolle - eine dokumentarische Filmreihe und *Hauptstraße 117* im Vergleich

Zur Überprüfung der aus den Vortests mit der Lindenstraße und den Trickfilmen gewonnenen Hypothese, daß eine sozialrealistische Serie anderen Formen sprachdidaktischer Filme überlegen sei, wurde nochmals eine Lernerbefragung in Deutschland durchgeführt.

Eine Anfängergruppe 'Deutsch als Fremdsprache' der Volkshochschule Velbert mit 18 Teilnehmer/innen arbeitete von Oktober bis November 1996 in einem Extensivkurs (sechs Unterrichtsstunden pro Woche) mit *Hauptstraße 117*, eine Vergleichsgruppe mit zwölf Teilnehmern lernte im Rahmen eines Bildungsurlaubs für ausländische Arbeitnehmer/innen mit Grundkenntnissen im November 1996 mit der ebenfalls von der Autorin erstellten dokumentarischen Sprachlehrevideoreihe *German for Trade Unionists*. Der Dokumentarfilm, der ein Alltagsporträt einer Arbeiterfamilie und der Familie eines leitenden Angestellten einer Velberter Firma liefert (vom 'Heimatbonus' konnten also beide Filme profitieren), versucht, den hier entwickelten Authentizitätskriterien für Filme gerecht zu werden. Sie konnten aufgrund der Eigenarten des Genres jedoch nur im Hinblick auf die 'Darstellungsauthentizität' hinreichend erfüllt werden.

Die Unterrichtsversuche wurden von derselben Lehrperson mit vergleichbaren Methoden durchgeführt.

Nach Abschluß des Kurses wurden die Lernenden gebeten, die für sie positivsten und negativsten Unterrichtselemente zu nennen. Während in dem Kurs, der mit *Hauptstraße 117* arbeitete, alle Lernenden unter anderem die Arbeit mit dem Film als besonders positiv empfanden, waren es in der Vergleichsgruppe lediglich zwei. Zwei Lerner nannten den dokumentarischen Film als besonders negatives Unterrichtselement.

Im Extensivkurs waren zunächst beide Filme parallel eingesetzt worden. Der Dokumentarfilm wurde hier ebenfalls von zwei Lernenden als interessant empfunden, er wurde jedoch mangels allgemeinen Interesses abgesetzt. Im Gegensatz zum Filmpersonal von *Hauptstraße 117* konnten zu den porträtierten Personen kaum emotionale Bezüge entwickelt werden.

Abermals erwies sich das sozialrealistischen Familienserienkonzept als überlegen.

Zusammenfassung

Der Anlaß für diese Untersuchung war einerseits die ungenügende Qualität von sprachdidaktischen Filmbeiträgen für die Anfängerstufe, andererseits die wissenschaftliche Position, die systematische, einer grammatisch/lexikalischen Progression folgenden Sprachlehrfilme für ungeeignet hielt, die Lernmotivation und die Leistung positiv zu beeinflussen.

Mit dem Saarbrückener Projekt war nachgewiesen worden, daß 'authentische', für den muttersprachlichen Markt produzierte Filme - und nur solche - bei einem systematischen Einsatz im Fremdsprachenunterricht die Lernmotivation positiv beeinflussen und erfolgreich zur Langzeitspeicherung beitragen können. Aufgrund von frustrierenden Überforderungswirkungen sind in diesem Sinne 'authentische' Filme für den Anfängerunterricht jedoch ungeeignet. Bei dem Versuch, herauszufinden, welche spezifischen filmischen Eigenschaften bzw. welche Aspekte der Ton-Bild-Synchronisation den leistungssteigernden Effekt bewirken, kam es im Saarbrückener Projekt, wie beschrieben, zu kontradiktorischen Aussagen. Die gesuchte/n Variable/n konnten nicht identifiziert werden.

Ein Anliegen dieser Studie war es, diese Frage weiterzuverfolgen.

Das andere lag darin, die einzigartigen Potentiale des Mediums Film deutlich zu machen, die gerade im Anfängerunterricht für Erwachsene, für die die Sprache nicht den primären semiotischen Code darstellt, wichtige Funktionen einnehmen können. Wie läßt sich der Gewinn, den im oben genannten Sinne 'authentische', für die Anfängersituation aber ungeeignete Filme dem Sprachunterricht bringen können, in didaktisch sinnvollen Filmen für erwachsene Anfänger aufheben? Welche Kriterien müssen beachtet werden?

Anhand von 10 Thesen wurden die filmischen Leistungen beschrieben und, soweit möglich, empirisch überprüft. Als das zu favorisierende Genre stellte sich die sozialrealistische Familienserie heraus. Ihre Dramaturgie der Endlosigkeit, bestimmt durch eine elliptische Erzählform, durch Mehrsträngigkeit, Verflechtung und Cliffhanger kommt den Rahmenbedingungen für den Sprachlehrfilm entgegen: eine angemessene Kürze läßt sich mit einer systematischen und kleinschrittigen sprachlichen Progression verbinden, die an ein beliebiges kommunikatives Lehrwerk anschließbar ist. Trotzdem läßt diese Dramaturgie die Darstellung langfristiger Entwicklungen zu und gibt damit einerseits Raum für Identifikationsprozesse und Empathiebildung, andererseits läßt sie allmählich ein differenziertes, explizit perspektivisches, komplexes und dennoch bewußt offenes Fremdbild entstehen.

Mit dem Modellfilm ließ sich nachweisen, daß eine typische Seriedramaturgie mit einer narrativen, vielperspektivischen Struktur und mit einer Blickrichtung auf das private und intime Leben unter den beschriebenen didaktischen Rahmenbedingungen auch auf einer Anfängerstufe möglich ist. Die Voraussetzung dafür war die Aufgabe der Dialogorientierung zugunsten einer Bildorientierung. Das Postulat der rezeptiven Authentizität konnte eingelöst werden, wie der Vergleich lernender Betrachter mit muttersprachlichen Rezipienten und mit *Lindenstraßen*-Zuschauern belegte.

Im Mittelpunkt der Untersuchung standen 1. die motivierenden, 2. die persuasiven und 3. die mnemotechnischen Funktionen von Film.

1. Als motivierend erwies sich die Familienserienkonzeption sowohl in der theoretischen Wirkungsantizipation wie in der Rezeptionsstudie zum Modellfilm. Das Argumentationszentrum bildete die Kombination aus einem integrativen, weltzugewandten und einem instrumentellen, am Lernerfolg orientierten Motivationsbegriff. Der Aspekt der integrativen Motivation dominierte gleichwohl die Ergebnisse der empirischen Untersuchung. Die Erfolgsorientierung war, wenn auch präsent, so doch deutlich untergeordnet.

Die durchgängig sehr hohe Akzeptanz der Modellserie bei den Lernenden konnte durch folgende Eigenschaften begründet werden:

An erster Stelle wurden die authentischen Kommunikationssituationen genannt, die sich aus der Filmrezeption ergaben. Verantwortlich dafür waren vor allem die inhaltliche Relevanz, die Glaubwürdigkeit, die vielen Identifikationschancen, die Anknüpfbarkeit an die Lebenswelt der Lernenden, der hohe sozialwissenschaftliche Informationsgehalt, der Serienreiz und das ausgewogene Verhältnis von (Melo-)Dramatik und Komik.

Zudem hatte die Serie eine integrierende Wirkung. Neben einer sozialintegrativen Funktion konnte ein positiver Einfluß auf die Unterrichtsteilnahme festgestellt werden. Nähe und Einfühlung entstanden zudem nicht allein bezüglich der dargestellten Figuren, sondern es konnte in einigen Fällen auch beobachtet werden, daß sich das Verhältnis der Gruppenmitglieder untereinander intensivierte.

Besondere Erfolgserlebnisse wurden durch die Sprachkargheit des Films erzeugt. Er wurde eindeutig als positive Unterstützung des Lernprozesses empfunden. Die dichte landeskundliche Information wurde subjektiv als Lernerfolg verbucht, ebenso wirkte die allmähliche Erschließung des immanenten filmischen Kontextes.

Bei den Lernerbefragungen stellte sich heraus, daß die ästhetische Eigenständigkeit der Serie und ihre handwerkliche Sorgfalt einen wesentlichen Beitrag zur Akzeptanz leisteten.

Als *zentrale Kriterien* für die Akzeptanz erwiesen sich die drei Aspekte der *'kommunikativen Authentizität'*, die ein Film hervorrufen soll, der *'rezeptiven Authentizität'* und der *'Darstellungsaauthentizität'*. Wo eines der drei Postulate nicht eingelöst wurde, sank die Bedeutung des Filmeinsatzes im Unterricht. Das konnte anhand von Präferenzbefragungen festgestellt werden, in denen verschiedene Filmtypen miteinander verglichen wurden. Einen rezeptionsanalytischen Beleg dafür lieferten auch die Videoprotokolle, die einzelne Sequenzen des Modellfilms *'werkimmanent'* vergleichbar machten.

2. Die Analyse der spezifischen Rezeptionsbedingungen im Sprachunterricht führte zu der Einsicht, daß ein didaktischer Film eine erheblich intensivere meinungsbildende Funktion haben kann, als sie dem Fernsehfilm normalerweise zugestanden wird. Selektive Wahrnehmungsmechanismen können vor allem bei einer wahrnehmungssensibilisierenden Didaktisierung weitgehend ausgeschaltet werden.

Daher erhielten die Überlegungen zu der thematischen Orientierung von Sprachlehrfilmen eine besondere Relevanz. Eine ideologiekritische Analyse zur Bildvermittlung führte zu dem Ergebnis, daß sich der didaktische Film an der sozialen Wirklichkeit zu orientieren habe, am privaten und intimen Leben, in dem Politisches aufscheint. Innerhalb dieser Orientierung geht es um die Darstellung eines *'vielstimmigen'* sozialen Tableaus, einer bildsemiotischen *'Redevielfalt'*, die durch das Prinzip des Dokumentari-

schen (der 'Darstellungsaauthentizität') innerhalb eines dramatischen, narrativen Syntagmas zum Vorschein kommen kann. Was im Land der Zielsprache kollektiv unbewußt 'gemacht' wird, kann den Lernenden im Ausland, wie einige Fallbeispiele zeigten, auf diese Weise einsichtig werden.

Die Reaktionen der Lernenden auf den Modellfilm belegten die Annahme einer besonderen persuasiven Filmwirkung im Unterricht. In den Gruppendiskussionen nach Unterrichtsversuchen mit der Modellserie in Brasilien und Italien berichteten die meisten Lernenden von Korrekturen sowohl idealisierender beziehungsweise mythisierender als auch dehumanisierender Deutschlandbilder. Durch die Selbstdarstellung 'echter' Menschen in einem fiktionalen Rahmen konnten Nähe und Empathie und damit eine Öffnung für die an die Figuren gekoppelten Inhalte erreicht werden

3. Die dritte wichtige spezifische Funktion von Film im Anfängerunterricht betrifft seinen Beitrag zur Langzeitspeicherung des Lernstoffs. Hier ging es um Hinweise auf die optimale Ton-Bild-Synchronisation.

Aufgrund hirnpfysiologischer Befunde und konnektionistischer Konzepte der Informationsverarbeitung wurde die These entwickelt, daß Filme dann wirksame kognitive Markierungen setzen, wenn sie das reduzierte Sprachmaterial des Unterrichts mit anderen, bedeutungsvollen semiotischen Systemen (Bild, Musik, Geräusche) auf eine Weise vernetzen, die den Lernstoff in einen mimetischen Bezug zu einem komplexen, realitätsbezogenen Zeichensystem setzt und ihn, der poetischen Funktion Jakobsons entsprechend, stimmig in eine kohärente Ästhetik integriert. Der Mimesis- und der Poesis-Begriff lieferten Kriterien für die Art der Eingliederung des Wortmaterials: Nicht eine simple, inhaltlich unmotivierte Kombination schöner Bilder und Musik mit banalen Texten, wie es in marktüblichen didaktischen Filmproduktionen so gängig ist, sondern eine symbolisch wie ästhetisch bedeutungsvolle semiotische Struktur muß geschaffen werden, die auch an das Sprachmaterial die Forderung nach einer selektiven Einordnung in das semiotische Syntagma des Films verlangt.

Mit anderen Worten: Der 'unnatürliche' Sprachkorpus von Anfängern muß inhaltlich und ästhetisch plausibel und wirkungsvoll in das komplexe Zeichensystem 'Film' eingebunden werden. Die Synchronisationsformen, die dieser Forderung vielleicht am ehesten gerecht werden, sind die kontrapunktisch-synchrone und die *bilddominierte* parallel-synchrone Ton-Bild-Kombination mit aktuellem Ton innerhalb eines narrativen Syntagmas. Hier kann jedoch keine andere Regel formuliert werden als die, daß das Prinzip der 'filmischen' Synchronisierung, bei der die Bildsemiotik nicht ins Hintertreffen gerät, durchgehalten werden muß.

Der Gegenstand der Bildsemiotik muß, so ergab es sich aus den Analysen der vergleichenden Präferenzbefragungen, auf die Lebenswirklichkeit im Land der Zielsprache bezogen sein, gleichermaßen aber ausreichend starke Erregungsimpulse geben. Spannung, das heißt emotionale und intellektuelle Beanspruchung, bewirkt diese positive Erregung. Durch die Videodokumentationen Lernender während der Filmrezeption konnten folgende erregende Elemente herausgefiltert werden: Die Lernenden zeigten einen visuell deutlichen Erregungsanstieg, wenn mit intensivierenden Mitteln (wie auffälliger Perspektive, intensiven Farben, Großeinstellungen etc.) emotionalisierende Effekte (z. B. Kinder, menschliche Nähe, Erotik, Schmerz) sowie Überraschungs- und Aha-Effekte verbunden wurden.

Diese Erregungsimpulse, allen voran die emotionalisierenden Impulse, beeinflussen, wie aus der Werbepsychologie bekannt ist, die Behaltensleistung positiv. Die Wirkung der gezielten emotionalen Stimuli verstärkt sich, so machte die Videodokumentation

sichtbar, wenn die Reize an einen signifikanten, dramaturgisch stringenten Kontext gebunden werden. Aha-Effekte werden meist erst durch eine Kontextualisierung möglich, so daß der serielle Aufbau neben der beschriebenen Ton-Bild-Synchronisationsform einen wesentlichen Beitrag zur Langzeitspeicherung leisten kann.

Auf die Gültigkeit der These zu mnemotechnisch wirkungsvollen Ton-Bild-Synchronisationen konnte innerhalb eines explorativ-interpretativen Testverfahrens lediglich ein erster Hinweis gegeben werden. Die These könnte methodisch sinnvoll und praktikabel durch eine wirkungsmikroskopische Untersuchung überprüft werden, die die Erregungszustände Zuschauender mißt und vergleichbar macht. Auf diese Weise könnte womöglich ein 'objektiver' Maßstab für die inhaltlichen und ästhetischen Qualitäten eines Sprachlehrfilms hergestellt werden.

Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurde deutlich, wie sehr sich die Rezeption der Lernenden von der der Lehrenden unterscheidet. Auffällig war die Tendenz unter den Lehrenden, die Aufnahmefähigkeit der Lernenden zu unter- und gleichzeitig die Schwierigkeiten, die der Videoeinsatz mit sich bringt, zu überschätzen. Eine große Unsicherheit im Umgang mit dem Medium wurde deutlich.

Bei der Beurteilung der Serie wurde evident, daß ästhetische Kriterien für die befragten Lehrpersonen einen erheblich geringeren Stellenwert besaßen als für die Lernenden. Das kann a priori zu erheblichen Fehlbeurteilungen audiovisuellen Unterrichtsmaterials führen. Die Bewußtmachung des Phänomens kann vor Fehleinschätzungen schützen.

Das Fazit: Es wurde nachgewiesen, daß auch und besonders ein didaktischer Film für den Anfangsunterricht Erwachsener das volle filmische Wirkungspotential entfalten kann, wenn er den beschriebenen Gestaltungskriterien entspricht.

Beurteilungskriterien

Die wesentlichen Beurteilungskriterien, die für den didaktischen Film im Anfangsunterricht Erwachsener entwickelt wurden, lassen sich in einen Fragenkatalog zusammenfassen:

- *Rahmenbedingungen*

1. Ist das Videomaterial ein systematischer und kontinuierlicher Teil eines Medienverbunds, beziehungsweise liegen Begleitmaterialien vor? (Sehanleitungen und Zusatzinformationen für Lehrende, Didaktisierungsvorschläge.)
2. Folgt das Videomaterial einer kleinschrittigen Progression?
3. Beträgt die Länge pro Unterrichtseinheit nicht mehr als ca. fünf Minuten?
4. Sind die sprachlichen Anforderungen auch für ungeübte erwachsene Lernende einer ersten Fremdsprache nicht zu hoch? Ist die Aussprache natürlich (regional gefärbt), die Sprechgeschwindigkeit normal?
5. Läßt die Konzentration auf das Hörverstehen noch den Genuß an der Bildwahrnehmung zu?

- *Dramaturgie*

6. Handelt es sich um einen narrativen Film?
7. Ist die Videoreihe als Serie konzipiert? Bauen die Folgen aufeinander auf?
8. Läßt die Dramaturgie Entwicklungen, Veränderungen zu?
9. Werden Spannungsbögen aufgebaut, die die Neugier provozieren? Entsteht der 'Serienreiz'? (Zum Beispiel durch 'Cliffhanger'.)
10. Provoziert die Dramaturgie Fragen? (Zum Beispiel durch eine elliptische Erzählform.)
11. Wirkt die Dramaturgie schlüssig? Ist der Lernstoff so integriert, daß er die Dramaturgie nicht sprengt oder bricht? (Ästhetische Kohärenz.)

- *Inhalt*

12. Werden relevante Inhalte angeboten, die sich an die Lebenswelt der Zuschauer anknüpfen lassen? Stehen menschliche Individuen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt?
13. Ist das Wirklichkeitsbild komplex? Folgt es dem Grundsatz der sozialen Repräsentativität?
14. Wieviel Authentisches/Dokumentarisches läßt der Film sehen? Wirken die (Laien-) Darsteller überzeugend? Werden sie als authentische Personen in die Handlung integriert? Sind Originalschauplätze zu sehen? Variieren die Schauplätze? Gewähren sie Einblicke in unterschiedliche soziale Milieus? Sind die Geschichten authentisch oder zumindest teilweise authentisch? (Darstellungsauthentizität.)
15. Liefert der Film Einblicke in das private und intime Leben? Läßt die Darstellung persönlicher Beziehungen die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durchscheinen?
16. Werden vielfältige Perspektiven gezeigt? Gibt es Belege für die gesellschaftliche Bedeutung beziehungsweise Typizität des Dargestellten?
17. Wird die Subjektivität der Bildauswahl deutlich?

- *Wirkung*

18. Wirkt die Darstellung glaubwürdig? Erhalten die Lehrenden und Lernenden Zusatzinformationen, die sie der Glaubwürdigkeit des Dargestellten versichern?
19. Kann der Zuschauer langfristig Empathie entwickeln?

20. 'Dynamisiert' die Darstellung die (emotionale und kognitive) Erregung des Zuschauers? Werden entsprechende stimulierende Reize gezielt eingesetzt?
21. Wird die Phantasie des Zuschauers herausgefordert, sein Kommentierungsbedürfnis geweckt? (Kommunikative Authentizität.)
22. Wird der Film von den Zuschauern als 'echt' empfunden? Besitzt er einen Unterhaltungs- und Informationswert, der auch das Interesse von Muttersprachlern zu wecken vermag? (Rezeptive Authentizität.)
- *Ästhetik*
23. Ist die Bildsprache erwachsenengerecht?
24. Besitzt der Film stilistische Qualitäten, die die Behaltensleistung stützen können? Ist er semiotisch durchgeformt? (Mimetische Darstellung und poetischer, dem Inhalt analoger beziehungsweise kontrastiver Gebrauch von Einstellungen, Montage, Geräuschen, Musik etc.)
25. Welche Aufmerksamkeit erhält das menschliche Gesicht? Wie wird die subjektive Kamera eingesetzt? Schafft die Ästhetik Nähe oder Distanz?
26. Besitzt der Film eine ästhetische Eigenständigkeit, eine 'Handschrift'?
27. Welche Haltung zum Filmgegenstand wird deutlich? Ist es eine 'sympathetische'?
28. Welche Haltung zum Zuschauer wird deutlich? Wird er ernst genommen?
29. Wie ist die technische Qualität? Berücksichtigt der Ton die besondere Situation der Lernenden? Ist die Bildqualität akzeptabel? Ist der Ton-Bild-Schnitt flüssig?

Literaturverzeichnis

- Adorno, T.W.: Ästhetische Theorie, hrsg. v. G. Adorno u. R. Tiedemann, Frankfurt a. M. 1970.
- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns, Bd. 2: Denkprozesse, Stuttgart 1981.
- Albrecht, G./Allwardt, U./Uhlig, P./Weinreuter, E. (Hrsg.): Handbuch Medienarbeit: Medienanalyse, Medieneinordnung, Medienwirkung, Leverkusen 1979.
- Allan, M.: Teaching English with Video, London 1985.
- Allen, R.: Projecting Illusion. Film Spectatorships and the Impression of Reality, Cambridge 1995, S. 81-119.
- Allport, G. W.: Gestalt und Wachstum in der Persönlichkeit, Meisenheim; Glan 1973³.
- Allwright, D./Bailey, K. M.: Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers, Cambridge 1991.
- Althusser, L.: Die Zukunft hat Zeit, Frankfurt a. M. 1993.
- Amner, R.: Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. Die Gestaltung des landeskundlichen Inhalts in den Deutschlehrwerken der BRD von 1955 bis 1985 mit vergleichenden Betrachtungen zum Landesbild in den Lehrwerken der DDR, München 1988.
- Anderson, J.R./Bower, G.H.: Human Associative Memory, Washington 1973.
- Anderson, J.R.: Language, Memory and Thought, Hillsdale/NJ 1976.
- Anger, H.: Befragung und Erhebung, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, hrsg. v. C. F. Graumann u.a., Göttingen 1969, S. 567-619.
- Ankerstein, H. S. (Hrsg.): Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht, Stuttgart 1972.
- Antos, G./Augst, G. (Hrsg.): Textoptimierung, Frankfurt a. M. 1989.
- Appeldorn, W. van: Handbuch der Film- und Fernsehproduktion. Psychologie - Gestaltung - Technik, 2., überarb. Aufl., München 1988.
- Aronson, E.: Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluß, Heidelberg; Berlin; Oxford 1994.
- Aufderstraße H./Bock, H./Gerdes M./Müller, J./Müller, H.: Themen neu. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch 1, Ismaning 1992.
- Aufderstraße, H./Bock, H./Gerdes, M./Müller, H.: Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch, Ismaning 1983.
- Baacke, D.: Partizipation und Massenmedien, in: Medienpsychologie - ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, hrsg. v. H. J. Kagelmann/G. Wenninger, München 1982, S. 127-154.
- Bachmann, S./Gerhold, S./Wessling, G.: Aufgaben- und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen mit Beispielen aus Sichtwechsel - neu, in: Zielsprache Deutsch 2 (1996), S. 77-91.
- Bachmüller, H.: Im Sog der Serie. Zur Inflationierung eines Genres, in: Millionen-Spiel - Programme zwischen Soll und Haben, hrsg. v. H.R. Eisenhauer/F. Hufen, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 20) Mainz 1989, S. 121-132.
- Bachtin, M.: Die Ästhetik des Wortes, hrsg. u. eingeleitet v. R. Grüber, Frankfurt a. M. 1979.
- Bachtin, M.: Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur, Frankfurt a. M.; Berlin; Wien 1985.
- Bahners, P.: Tod, wo ist dein Stachel? Das System Lindenstraße: Zur dreihundertsten Folge der Fernsehserie, in: FAZ v. 31. 8. 1991, S. 25.
- Bahners, P.: Wie in einem Luhmannschen System: beliebige Anschlußmöglichkeit. Plädoyer für Integrationssendungen, in: Ein Bild der deutschen Wirklichkeit. Der Integrationsauftrag des Fernsehens im Prozeß der deutschen Einheit, hrsg. v. P.C. Hall, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 24) Mainz 1992, S. 169-173.
- Balázs, B.: Schriften zum Film, 2 Bände, München; Berlin/DDR; Budapest 1984.
- Bandura, A./Walters, R. H.: Adolescent Agression, New York 1959.
- Bandura, A.: Vicarious Processes: A Case of No-Trial Learning, in: Advances in Experimental Social Psychology, Bd. 2, hrsg. v. L. Berkowitz, New York 1965, S. 1-55.
- Barkowski, H./Harnisch, U./Kumm, S.: Handbuch für den Deutschunterricht mit Arbeitsmigranten, 2., durchges. u. erw. Aufl., Mainz 1986.
- Barkowski, H.: Korkmazlar. Eine Videofilmserie mit integrierten Deutschlernangeboten für türkische Familien, in: Deutsch lernen 2 (1987), S. 63-75.
- Batz, R./Ohler, P.: Hörsehverstehen. Reflexionen im Umfeld eines Forschungsprojektes, in: Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Anwendung, hrsg. v. W. Bufe u.a., Tübingen 1984, S. 79-131.
- Bauer, H. L.: Was ist und wozu dient Video-Learning im Fremdsprachenunterricht?, in: Fremdsprachenlernen mit Medien, hrsg. v. K. Ehnert/ H. -E. Piepho, München 1986, S. 57-63.

- Baumgratz, G./Stephan, R. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa, München 1987.
- Bausch, K.-R./Christ, H. C./Hüllen, W./Krumm, H.-J. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen 1989.
- Beckermann, A.: Semantische Maschinen, in: Intentionalität und Verstehen, hrsg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg; Frankfurt a. M. 1990, S. 196-211.
- Beile, W.: Authentizität als fremdsprachlicher Begriff. Zum Problem von Texten gesprochener Sprache, in: Fremdsprachenlernen mit Medien, hrsg. v. R. Ehnert/H. E. Piepho, München 1986, S. 145-162.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache: Texte in Lehrwerken des Deutschen als Fremdsprache - 34 Maximen, in: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, hrsg. v. B. Kast/G. Neuner, Berlin; München 1994, S. 155-162.
- Bentele, G./Lüttrich, E. W. B. (Hrsg.): Zeichengebrauch und Massenmedien, Tübingen 1985.
- Berger, J.: Gute Nachrichten. Schlechte Nachrichten. Fünf Essays 1989-92, Leipzig 1992.
- Bernstein, B.: A Public Language: Some Sociological Implications of a Linguistic Form, in: The British Journal of Sociology, 1959, S. 311-326.
- Biechele, W.: Literatur im Fremdsprachenunterricht, in: Neuere Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremdsprache, Universität Jena 1989, S. 213-227.
- Bohm, H.: Warum „Tschetan“ und „Yasemin“ entstand, in: Kunst und Kirche 1 (1989), S. 36-37.
- Boosch, A.: Motivation und Einstellung, In: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. G. Solmecke, Paderborn; München; Wien; Zürich 1983, S. 21-40,
- Borchers, H.: Never-Ending Stories. American Soap Operas and the Cultural Production of Meaning, Tübingen 1991.
- Bourcellier, P./Kamps, S.: Italienisch für Mollis und Müslis, Wuppertal 1983.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede, Frankfurt a. M. 1982.
- Bourdieu, P.: Sozialer Raum und Klassen, Frankfurt a. M. 1985.
- Brandi, M.-L./Helmling, B.: Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen, München 1985.
- Brandi, M. -L.: Video im Deutschunterricht. Fernstudieneinheit 13, Berlin; München 1997.
- Bredella, L./Lenz, G. H. (Hrsg.): Der amerikanische Dokumentarfilm: Herausforderungen für die Didaktik, Tübingen 1994.
- Bredella, L.: Der amerikanische Dokumentarfilm: Zugang zur amerikanischen Wirklichkeit?, in: Der amerikanische Dokumentarfilm: Herausforderungen für die Didaktik, hrsg. v. L. Bredella/G. H. Lenz, Tübingen 1994, S. 81-108.
- Brügelmann, H.: Pädagogische Fallstudien: Methodenschema oder Schizophrenie, in: Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen, hrsg. v. D. Fischer, Konstanz 1982. S. 62-68.
- Brusch, W./ Stiller H. (Hrsg.): Lust auf Sprachen. Schlüssel zu Europa - Tor zur Welt. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongreß Hamburg 1994, Hamburg 1995.
- Bryant, J./Zillmann, D. (Hrsg.): Perspectives on Media Effects, Hillsdale/NJ 1986, S. 17-40.
- Bufe, W./Deichsel, I./ Dethloff, U. (Hrsg.): Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audiovisuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen, Tübingen 1984.
- Bufe, W./Deichsel, I./ Dethloff, U.: Zur Einführung, in: Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen, hrsg. v. W. Bufe u.a., Tübingen 1984, S. 9-18.
- Bufe, W./Scherer, H.: Fernsehen und Textverständnis: Theoretische Voraussetzung - empirische Forschung - Konsequenzen für die Praxis, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, Bd. 7, hrsg. v. A. Wierlacher u.a., Heidelberg 1981, S. 94-210.
- Bufe, W.: Alternativer Fremdsprachenunterricht: Videointerviews vor Ort, in: Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen, hrsg. v. W. Bufe u.a., Tübingen 1984, S. 209-309.
- Bühler, K.: Sprachtheorie - Die Darstellungsfunktion der Sprache, mit einem Geleitwort von F. Kainz, Stuttgart 1965².
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Handbuch Medienarbeit. Medienanalyse. Medieneinordnung. Medienwirkung, Opladen 1991.
- Burstall, C./Janieson, M./Hargreaves, M.: Primary French in the Balance, Slough 1974.
- Buttjes, D.: Bedeutung und Interesse. Zur Inhaltsorientierung durch Landeskunde, in: Motivieren und Motivation im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. G. Solmecke, Paderborn; München; Wien; Zürich 1983, S. 85-93.
- Buttjes, D.: Landeskundliche Didaktik und landeskundliches Curriculum, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1989, S. 112-119.

- Buttjes, D.: Landeskundliches Lernen im Englischunterricht. Zur Theorie und Praxis des inhaltsorientierten Fremdsprachenunterrichts, Paderborn 1981.
- Buttjes, D.: Schulfernsehen im Englischunterricht: fach- und medienpezifische Leistungen am Beispiel des Westdeutschen Schulfernsehens, in: Die Neueren Sprachen 79 (1980), S. 378-394.
- Butzkamm, W.: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache, Tübingen 1989.
- Conrady, P.: Bücher sind zum Lesen da. Jugendbücher für Deutsch als Fremdsprache. Darstellung von konstitutiven Elementen und Konsequenzen für Analysen und Auswahl, in: Zielsprache Deutsch 25 (1994), S. 19-24.
- Craik, F. I. M./Tulving, E.: Depth of Processing and the Retention of Words in Episodic Memory, in: Journal of Experimental Psychology 104 (1975), S. 268-294.
- Craik, F. I. M./Lockhart, R. S.: Levels of Processing: A Framework for Memory Research, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour 11 (1972), S. 671-684.
- Crawford, P.I./Turton, D. (Hrsg.): Film as Ethnography, Manchester/NY 1992.
- Cressey, P.: Der soziale und psychische Hintergrund der Filmerfahrung, in: Materialien zur Theorie des Films, hrsg. v. D. Prokop, München 1971, S. 382-388.
- Cropley, A. J.: Motivation for Participation in Adult Education, in: Motivation for Adult Education. Working Papers Presented to the European Conference and Motivation for Adult Education Organized by the German Commission for UNESCO and the UNESCO-Institute for Education, Hamburg 1983, S. 21-34.
- DAAD (Hrsg.): Umriss einer phänomenologischen Landeskunde, in: Dokumentationsband des BENELUX-Germanistentreffen, Köln, 29.10.-3.11.1991, Bonn 1991, S. 357-383.
- Damasio, A. R.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München 1994.
- Dittmann, A. T./Parloff, M. B./Boomer, D. S.: Facial and Bodily Expression: A Study of Receptivity of Emotional Cues, in: Psychiatry 28 (1965), S. 239-244.
- Doelker, C.: Die Bild-Ton-Relation in Film und Fernsehen, in: Video im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. H. v. Faber/D. Eggers, München 1980, S. 16-20.
- Dufresne-Tasse, C.: Eleven Positions and Certain Considerations Concerning Adult Student Motivation, in: Motivation for Adult Education, hrsg. v. J. Knoll, Bonn 1985, S. 74-95.
- Duhamel, G.: Die Maschinerie der Verdummung, in: Der Querschnitt 1 (1931), o. S.
- Eck, A./Legenhausen, L./Wolff, D.: Telekommunikation und Fremdsprachenunterricht: Informationen, Projekte, Ergebnisse, Bochum 1995.
- Edelhoff, C.: Authentizität im Fremdsprachenunterricht: Landeskunde - Texte - Lernende, in: Zielsprache Deutsch 4 (1986), S. 23-50.
- Edelhoff: Authentizität im Fremdsprachenunterricht, in: Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle, hrsg. v. C. Edelhoff, München 1985, S. 7-30.
- Eggert, H.: Fernsehsucht und Lesewut. Verständigung über das Thema „Fernsehen in der Schule“, in: Der Deutschunterricht 33 (1981), S. 9-25.
- Ehlich, K.: Kommunikationsbrüche - vom Nachteil und Nutzen des Sprachkontakts, in: Zielsprache Deutsch 2 (1992), S. 64-74.
- Ehlich, K.: „Quantitativ“ oder „qualitativ“? Bemerkungen zur Methodologiediskussion in der Diskursanalyse, in: Das Gespräch während der ärztlichen Visite, hrsg. v. K. Köhle/H.-H. Raspe, München 1982, S. 298-312.
- Ehnert, R. (Hrsg.): Einführung in das Studium Deutsch als Fremdsprache, Frankfurt a. M. 1989.
- Ehnert, R./Eppeneder R. (Hrsg.): Video im Fremdsprachenunterricht, München 1987.
- Ehnert, R./Piepho, H. -E. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen mit Medien. Festschrift für Helm von Faber zum 70. Geburtstag, München 1986.
- Ehnert, R.: Kleine Typologie für die Verwendung von Videofilmen im Fremdsprachenunterricht, In: Info DaF 4 (1983), S. 28-33.
- Ehnert, R.: Video im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, in: Video im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. R. Ehnert/R. Eppeneder, München 1987, S. 11-22.
- Eisenhauer, H.R./Hufen, F. (Hrsg.): Millionen-Spiel - Programme zwischen Soll und Haben, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 20) Mainz 1989.
- Eismann, V./Enzensberger, H. M./Eunen, K./van/Helmling, B./Kast, B./Mummert, I./Thurmair, M.: Die Suche. Das andere Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Berlin; München 1993.
- Ellgring, H.: Audiovisuell unterstützte Beobachtung, in: Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 203-208.
- Ellis, R.: Understanding Second Language Acquisition, Oxford 1985.
- Engelkamp, J.: Sprache und Emotion, in: Emotionspsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, hrsg. v. H. A.Euler/K. H. Mandel, München 1983, S. 262-267.

- Englisch, F.: Bildanalyse in strukturhermeneutischer Einstellung. Methodische Überlegungen und Analysebeispiele, in: *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*, hrsg. v. D. Garz/K. Kraimer, Opladen 1991, S. 133-176.
- Enigma, Institut für Markt- und Sozialforschung: „Lindenstraße“. *Qualitative Untersuchung. Ergebnisse aufgrund von 8 Gruppendiskussionen im Oktober/November 1991, im Auftrag des WDR, Köln 1991.*
- Erdheim M.: *Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß*, Frankfurt a. M. 1992⁴.
- Ernst T./Lenk M.: *Filmwirkung*, in: *Handbuch Medienarbeit: Medienanalyse, Medieneinordnung, Medienwirkung*, hrsg. v. G. Albrecht u.a., Leverkusen 1979, S. 151-188.
- Esselborn, K.: *Neue Beurteilungskriterien für audiovisuelle Lehrmaterialien*, in: *Zielsprache Deutsch 2* (1991), S. 64-78.
- Esser, A. (Hrsg.): *Handbuch Schulfernsehen. Ein Kompendium für Studium, Fortbildung und Praxis*, Weinheim; Basel 1977.
- Faber, H. v.: *Technische Medien im Fremdsprachenunterricht*, in: *Einführung in das Studium Deutsch als Fremdsprache*, hrsg. v. R. Ehnert, Frankfurt a. M. 1989, S. 53-73.
- Faber, Helm v.: *Möglichkeiten und Grenzen der Didaktisierung von Film- und Videoprogrammen am Beispiel Deutsch als Fremdsprache*, in: *Technische Medien im Sprachunterricht. Referate des internationalen wissenschaftliche Symposions 1978 in Klagenfurt*, hrsg. v. A. Melezinek, Konstanz 1978, S. 79-87.
- Farni, K. -H.: *Zu Hause am Normpol*, in: *Die Zeit*, Nr. 2 (1992), S. 53.
- Faulstich, W.: *Die Filmanalyse*, Göttingen 1995².
- Faulstich, W.: *Einführung in die Filmanalyse*, 3., vollst. neu bearb. u. erhebl. erw. Aufl., Tübingen 1980.
- Festinger, L.: *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston; White Plains/ NY 1975.
- Festinger, L.: *The Motivation Effect of Cognitive Dissonance*, in: *The Assesment of Human Motives*, hrsg. v. Gardner, L., New York 1958, S. 65-86.
- Feuer, J.: *Melodrama, Serienform und Fernsehen heute*, in: *Frauen und Film 42* (1987), S. 12-23.
- Fillmore, C.: *The Case for Case Reopened*, in: *Syntax and Semantics 8: Grammatical Relations*, hrsg. v. J. Cole/J. M. Sadock, New York 1977.
- Fillmore, C.: *The Case for Case*, in: *Universals in Linguistic Theory*, hrsg. v. E. Bach/R. Harms, New York 1968, S. 1-88.
- Fischer, D. (Hrsg.): *Fallstudien in der Pädagogik. Aufgaben, Methoden, Wirkungen*, Konstanz 1982.
- Fischer, R. P./Craik, F. I. M.: *The Interaction between Encoding and Retrieval Operations in Cued Recall*, in: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory 3* (1977), S. 701-711.
- Fischer-Rosenthal, W.: *Biographische Methoden in der Soziologie*, in: *Handbuch qualitative Sozialforschung*, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 252-256.
- Flick, U./Kardorff, E.v./Keupp, H./Rosenstiel, L.v./Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden, Anwendungen*, München 1991.
- Flick, U.: *Stationen des qualitativen Forschungsprozesses*, in: *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 148-173.
- Flimm, J.: *Große Welt auf kleiner Bühne*, in: *Millionen-Spiel. Programme zwischen Soll und Haben*, hrsg. v. H. R. Eisenhauer/F. Hufen, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 20) Mainz 1989, S. 75-80.
- Földes, C.: *Zum Deutschlandbild der DaF-Lehrwerke: von der Schönfärberei zum Frustrerport? Ein Diskussionsbeitrag*, in: *Deutsch als Fremdsprache 1* (1995), S. 30-32.
- Forman, M.: *Der Schauspieler*, in: *Filmemacher bei der Arbeit*, hrsg.v. E. Oumano, Frankfurt a.M. 1989, S. 148-152.
- Freudenstein, R.: *Die Funktion des Films im fremdsprachlichen Unterricht*, in: *Das visuelle Element im Fremdsprachenunterricht*, hrsg. v. H. S. Ankerstein, Stuttgart 1972, S. 66-72.
- Freudenstein, R.: *Über Medioten und Mediatoren. Zum Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht am Ende der achtziger Jahre*, in: *Fremdsprachen lernen mit Medien*, hrsg. v. R. Ehnert/H. -E. Piepho, München 1986, S. 24-34.
- Frey, D./Irlle, M. (Hrsg.): *Theorien der Sozialpsychologie*, Bd. 2: *Gruppen- und Lerntheorien*, Bern 1978.
- Frey-Vor, G.: *Charakteristika von Soap Operas und Telenovelas im internationalen Vergleich*, *Media Perspektiven 8*, 1990, S. 14-23.
- Frey-Vor, G.: *Coronation Street. Epitome der britischen Alltagsserie oder: Durch die Dramaturgie der Unendlichkeit geronnener Sozialrealismus*. *Mitteilungen des Studienkreises für Rundfunk und Geschichte 14, 1* (1988), S. 35-44.

- Frey-Vor, G.: Die Lindenstraße - ein Gegenstand für den Deutschunterricht?, in: Der Deutschunterricht 6 (1990), S. 32-47.
- Friedrich, W. (Hrsg.): Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung, Berlin 1970.
- Fröhlich, W. D./ Zitzlsperger, R./Franzmann, B. (Hrsg.): Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, Weinheim; Basel 1992.
- Fröhlich, W. D.: Medienwirkung unter dem Mikroskop? Ein Plädoyer für interdisziplinäre Medienforschung, in: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, hrsg. v. W. D. Fröhlich u.a., Weinheim; Basel 1992, S. 60-97.
- Gadamer, H. -G.: Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, 6., durchges. Aufl., Tübingen 1990.
- Gardner, R. C./Lambert, W. E.: Attitudes and Motivation in Second Language Learning, Rowley/Mass. 1972.
- Geißendörfer, H. -W.: Wie Kunstfiguren zum Leben erwachen - zur Dramaturgie der Lindenstraße, in: Rundfunk und Fernsehen 1 (1990), S. 48-55.
- Geißler, K. A./Kade, J.: Die Bildung Erwachsener. Perspektiven einer subjektivitäts- und erfahrungsorientierten Erwachsenenbildung, München; Wien; Baltimore 1982.
- Gerbner, G./Gross, L./Morgan, M./Signorielli, N.: Living with Television: The Dynamics of the Cultivation Process, in: Perspectives on Media Effects, Hillsdale/N. Y. 1986, S. 17-40.
- Gordan, T.: Parent Effectiveness Training. The „No-Lose“ Program for Raising Responsible Children, New York 1970.
- Götze, L.: Vom Nutzen der Hirnforschung für den Zweitsprachenerwerb, in: Lust auf Sprachen: Schlüssel zu Europa - Tor zur Welt. Beiträge zum internationalen Fremdsprachenkongreß 1994, hrsg. v. W. Bruschi/H. Stiller, Hamburg 1995, S. 57-78.
- Götze, L.: Zum Stand der Hirnforschung - Konsequenzen für den Zweitsprachenerwerb, in: Von lernenden Menschen. Erst- und Zweitspracherwerbsprozesse. Festschrift für Bernhard Weisgerber zum 65. Geburtstag, Rheinbreitbach 1994, S. 178-190.
- Götze, L.: Fünf Lehrwerkgenerationen, in: Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht, hrsg. v. B. Kast/G. Neuner, Berlin; München 1994, S. 29-30.
- Groeben, N./Vorderer, P.: Leserspsychologie: Lesemotivation - Lektürewirkung, Münster 1988.
- Grollmann, E./Friedrichs, S.: Das Video-Projekt „Deutschland - Ein Wochenende“, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 29, hrsg. v. A. Wolff/H. Rössler, Regensburg 1990, S. 417-426.
- Großklaus, G.: Kultursemiotischer Versuch zum Fremdverstehen, in: Das Fremde und das Eigen. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik, hrsg. v. A. Wierlacher, München 1985, S. 391-312.
- Grotjahn, R.: Empirische Forschungsmethoden. Überblick, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1989, S. 383-387.
- Grotjahn, R.: Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie, in: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, hrsg. v. J.-P. Timm/H.-J. Vollmer, Bochum 1993, S. 223-248.
- Habermas, J.: Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Die Freiheit der Selbstvergewisserung und des Selbstseinkönnens, in: Die Zeit, Nr. 50 (1995), S. 59-60.
- Hall, P. C.: Ein Bild der deutschen Wirklichkeit. Der Integrationsauftrag der deutschen Einheit, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 24) Mainz 1992.
- Hall, P.C. (Hrsg.): Ein Bild der deutschen Wirklichkeit. Der Integrationsauftrag des Fernsehens im Prozeß der deutschen Einheit, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 24) Mainz 1992.
- Hecht, S.: Einführung, in: Jochem, K.: Hauptstraße 117. Begleitheft mit Unterrichtsvorschlägen zur Videoserie, München 1995, S. 3-19.
- Hecht, S.: Warum eine didaktisch angepaßte Videoserie für den Anfängerunterricht 'Deutsch als Fremdsprache' mit erwachsenen Lernenden von 16-100?, in: Zielsprache Deutsch 2 (1992), S. 90-94.
- Henning, W.: Einige Fragen des Aufbaus von Interviewbögen und der Interviewerausbildung, in: Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung, hrsg. v. W. Friedrich, Berlin 1970, S. 74-90.
- Hermann, G.: Affektive Variablen und Fremdsprachenlernen im Spiegel empirischer Forschung, in: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. G. Solmecke; Paderborn; München; Wien; Zürich 1983, S. 57-76.
- Hildebrand, B.: Fallrekonstruktive Forschung, in: Handbuch qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 256-259.

- Holenstein, E.: Einführung: von der Poesie und der Plurifunktionalität von Sprache, in: Jakobson, R.: Ausgewählte Aufsätze 1921-1971, hrsg. v. E. Holenstein/T. Schelbert, Frankfurt a. M. 1979, S. 7-60.
- Holland, N. N.: *The Dynamics of Literary Response*, New York 1968.
- Holz, A.: *Phantasmus*, Stuttgart 1984.
- Hörmann, H.: *Meinen und Verstehen. Grundzüge einer psychologischen Semantik*, Frankfurt a. M. 1978.
- Hu, A.: „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Eine empirisch-qualitative Studie zu subjektiven Sprachlernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland, Bochum 1997.
- Hunziker, H. W.: *Audiovisuelles Lernen und kreatives Denken, Theorie und Praxis der Lernplanung und AV-Programmgestaltung*, Zürich 1973.
- Huschke-Rhein, R.: *Systempädagogische Wissenschafts- und Methodenlehre, Bd. 2: Qualitative Forschungsmethoden und Handlungsforschung*, Köln 1987.
- INFAS: *Zeitkritik im Fernsehen. Zuschauer, Einstellungen, Wirkungen*, Bonn-Bad Godesberg 1968.
- Issing, L. J. (Hrsg.): *Medienpädagogik im Informationszeitalter*, Weinheim 1987.
- Jaglom, H.: Schauspieler, in: *Filmemacher bei der Arbeit*, hrsg. v. E. Oumano, Frankfurt a.M. 1989, S. 150-152.
- Jakobson R.: *Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971*, hrsg. v. E. Holenstein/T. Schelbert, Frankfurt a. M. 1979.
- Jakobson, R.: Die neueste russische Poesie. Texte der russischen Formalisten II, hrsg. v. W.-D. Stempel, München 1972, S. 19-135.
- Janßen-Holldieck, I.: Redundante, assoziative oder komplementäre Bilder? Zur Problematik der Planung und Interpretation von Bild/Text-Bezügen, in: *Fernsehen und Fremdsprachenlernen*, hrsg. v. W. Buße u.a., Tübingen 1984, S. 67-77.
- Jantsch, E.: *Die Selbstorganisation des Universums, Design for Evolution: Self-Organization and Planning in the Life of Human Systems*, New York 1978.
- Jecker, J. O./Maccoby, N./Breitrose, H. S./Rose, S.: Teacher Accuracy in Assessing Cognitive Visual Feedback from Students, in: *Journal of Applied Psychology* 48 (1964), S. 393-397.
- Jecker, J. O./Maccoby, N./Breitrose, H. S.: Improving Accuracy in Interpreting Non-Verbal Cues of Comprehension, in: *Psychology in the Schools* 2 (1965), S. 239-244.
- Jochem, K.: *Hauptstraße 117. Begleitheft zur Videoserie aus dem Ruhrgebiet*, München 1995.
- Kaiser, F.-J. (Hrsg.): *Die Fallstudie. Theorie und Praxis der Fallstudiendidaktik*, Bad Heilbrunn 1983.
- Kast, B./Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin; München 1994.
- Kast, B.: *Jugendliteratur im kommunikativen Deutschunterricht*, München 1985.
- Keim, L.: Kriterien für die Beurteilung der Authentizität von Lehrwerken, in: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, hrsg. v. B. Kast/G. Neuner, Berlin; München 1994, S. 162-179.
- Keitz, B. v.: *Wirksame Fernsehwerbung. Die Anwendung der Aktivierungstheorie auf die Gestaltung von Werbespots*, Würzburg 1983.
- Klapper, J. T.: Die gesellschaftlichen Auswirkungen der Massenkommunikation, in: *Grundfragen zur Kommunikationsforschung*, hrsg. v. W. Schramm, München 1964, S. 85-98.
- Klapper, J. T.: *The Effects of Mass-Communication*, New York 1960.
- Klein, K./Saltz, E.: Specifying the Mechanisms in a Levels of Processing Approach to Memory, in: *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory* 2 (1976), S. 671-679.
- Knilli, F./Reiss, E.: *Einführung in die Film- und Fernsehanalyse. Ein ABC für Zuschauer*, Gießen 1971.
- Knoll, J. (Hrsg.): *Motivation for Adult Education*, Bonn 1985.
- Knoll, J. (Hrsg.): *Motivation for Adult Education. Working Papers Presented to the European Conference on Motivation for Adult Education Organized by the German Commission for UNESCO and the UNESCO-Institute for Education*, Hamburg 1983.
- Koch, G.: Die Physiognomie der Dinge. Zur frühen Filmtheorie von Béla Balázs, in: *Frauen und Film* 40 (1986), S. 73-82.
- Koch, G.: FilmMusikVideo. Zu einer Theorie medialer Transgression, in: *Frauen und Film* 58/59 (1996), S. 3-22.
- Koelbl, H. (Fotografie)/ Sack, M.: *Das deutsche Wohnzimmer, mit einem Beitrag von A. Mitscherlich*, München ; Luzern 1980⁴.
- Köhle, K./H.-H. Raspe (Hrsg.): *Das Gespräch während der ärztlichen Visite*, München 1982.
- Koolwijk, J. v./Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): *Techniken der empirischen Sozialforschung. Ein Lehrbuch in 8 Bänden, Bd. 4: Erhebungsmethoden: Die Befragung*, München 1974.

- Koolwijk, J. van/Wieken-Mayser, M. (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Ein Lehrbuch in 8 Bänden, Bd. 3: Erhebungsmethoden: Beobachtung und Analysen von Kommunikation, München 1974.
- Kracauer, S.: Das Ornament der Masse. Essays, Frankfurt a. M. 1963.
- Kracauer, S.: Geschichte - Vor den letzten Dingen, Frankfurt a. M. 1973.
- Kracauer, S.: Theorie des Films: Die Errettung der äußeren Wirklichkeit, Frankfurt a. M. 1985.
- Kramsch, C.: Context and Culture in Language Teaching, Oxford 1993.
- Krauß, H.: Der Unterrichtsfilm. Ein Beitrag zur Mediendidaktik, Donauwörth 1972.
- Kreutz, H./Titscher, S. Die Konstruktion von Fragebögen, in: Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 4, hrsg. v. J. v. Koolwijk/M. Wieken-Mayser, München 1974, S. 24-82.
- Kristeva, J.: Bachtin, das Wort, der Dialog und der Roman, in: Literaturwissenschaft und Linguistik, Bd. 3, hrsg. v. J. Ihwe, Frankfurt a. M. 1972, S. 345-375.
- Last und Lehre. 500 Folgen Lindenstraße, in: Der Spiegel, Nr. 20 (1995), S. 238-239.
- Leder, D.: Das Fremde und das Eigene. (Statt eines) Plädoyer(s) für Integrationsendungen, in : Ein Bild der deutschen Wirklichkeit. Der Integrationsauftrag des Fernsehens im Prozeß der deutschen Einheit, hrsg. v. P.C. Hall (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 24) Mainz 1992, S. 175-180.
- Léon, A.: Psychologie der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1977.
- Lévi-Strauss, C.: Einleitung in das Werk v. Marcel Mauss, in: Mauss, M.: Soziologie und Anthropologie, Bd. 1, München 1974, S. 7-14.
- Lévi-Strauss, C.: Primitive und Zivilisierte, Zürich 1972.
- Link, J./Link-Heer, U.: Literatursoziologisches Propädeutikum, München 1980.
- Link, J.: Die Struktur der Symbole in der Sprache des Journalismus: zum Verhältnis literarischer und pragmatischer Symbole, München 1978.
- Littlewood, S. T.: Form and Meaning, in: Modern Language Journal 64 (1984), S. 441-448.
- Lockart, R. S./Craik, F. I. M./Jacoby, L. L.: Depth of Processing, Recognition and Recall, in: Recall and Recognition, hrsg. v. J. Brown, New York 1976, S. 75-102.
- Löschmann, M./Löschmann M.: Authentisches im Fremdsprachenunterricht, in: Deutsch als Fremdsprache 1 (1984), S. 41-47.
- Lotman, J.: Aufsätze zur Theorie und Methodologie der Literatur und Kultur , hrsg. v. K. Eimermacher, Kronberg 1974.
- Luthe, H. O.: Interpersonale Kommunikation und Beeinflussung. Beitrag zu einer soziologischen Theorie der Kommunikation, Stuttgart 1968.
- Magnus, U.: Programmbegleitende Forschung - das Beispiel der „Lindenstraße“, in : Rundfunk und Fernsehen, 38. Jahrgang, Köln 1990, S. 578-587.
- Maletzke, G.: Psychologie der Massenkommunikation, Hamburg 1963.
- Manchester Department of Trade Union Education (MANCAT) (Hrsg.): Deutsch für Gewerkschafter. Niveau 1, Manchester 1995.
- Mander, J.: Schafft das Fernsehen ab! Eine Streitschrift gegen das Leben aus zweiter Hand, Reinbek 1979.
- Martinez, W.: Who Constructs Anthropological Knowledge? Towards a Theory of Ethnographic Film Spectatorship, in: Film as Ethnography, hrsg. v. P. I. Crawford/D. Turton, Manchester/NY 1992, S. 131-161.
- Masendorf, F.: Zentrale Aspekte zur Förderung lernschwacher Schüler aus der Sicht der empirischen Unterrichtsforschung, in: Interaktionskompetenz als didaktische Dimension, hrsg. v. G. Kantor/F. Masendorf, Berlin 1979, S. 19-88.
- Mayer, A.: Öffnung jugendlicher Schüler im Russischunterricht für die Zielsprachenkultur (am Beispiel von Videoarbeit), Frankfurt a.M. 1993.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse, in: Handbuch qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 209-213.
- Mayring, P.: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, 4., erw. Aufl., Neuausg., Weinheim 1993.
- Mc Keachie, J. W.: Motivation, Lehrmethoden und Lernen in Hochschulen, in: Pädagogische Psychologie, hrsg. v. F. Weinert, Köln; Berlin 1962, S. 159-187.
- Mecklenburg, N.: Die grünen Inseln. Zur Kritik des literarischen Heimatkomplexes, München 1986.
- Mecklenburg, N.: Erzählte Provinz. Regionalismen und Moderne im Roman, Königstein/Ts. 1982, S. 71-75.
- Meggle, G.: Intention, Kommunikation und Bedeutung. Eine Skizze, in: Intentionalität und Verstehen, hrsg. v. Forum für Philosophie Bad Homburg, Frankfurt a. M. 1990, S. 88-108.
- Melezinek, A. (Hrsg.): Technische Medien im Sprachunterricht. Referate des internationalen wissenschaftlichen Symposiums 1978 in Klagenfurt, Konstanz 1978.

- Merkens, H.: Teilnehmende Beobachtung. Analyse von Protokollen teilnehmender Beobachter, in: Analyse verbaler Daten. Über den Umgang mit qualitativen Daten, hrsg. v. J. H. P. Hoffmeyer-Zlotrijsk, Opladen 1992, S. 216-247.
- Metz, C.: Der fiktionale Film und seine Zuschauer. Eine metapsychologische Untersuchung, in: Psyche 11 (1994), S. 1004-1046.
- Metz, C.: Semiologie des Films, München 1972.
- Meuser, M./Nagel, U.: ExpertInneninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion, in: Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen, hrsg. v. D. Garz/K. Kraimer, Opladen 1991, S. 441-469.
- Meutsch, D./Müller, S.: Verständnis und Verständlichkeit von Fernsehen, in : Unterrichtswissenschaft 3 (1987), S. 27-42.
- Meutsch, D.: Ein Bild sagt mehr als tausend Worte? Befunde zum Bildverstehen, in: Medien und Kommunikation. Konstruktionen von Wirklichkeit, hrsg. v. Deutschen Institut für Fernstudien, Weinheim; Basel 1990, S. 45-83.
- Meutsch, D.: Text- und Bildoptimierung. Technische Voraussetzungen für die praktische Optimierung von Print- und AV-Medien: Verständlichkeitsforschung und Wissenstechnologie, in: Textoptimierung. Das Verständlichermachen von Texten als linguistisches, psychologisches und praktisches Problem, hrsg. v. G. Antos/ G. Augst, Frankfurt a.M. 1989, S. 8-31.
- Mikat, C.: Dramaturgie und Didaktik. Die Vorgaben für pädagogische Filme und Fernsehsendungen, Weinheim 1992.
- Mikos, L.: Fernsehserien. Ihre Geschichte, Erzählweisen und Themen, in: Medien und Erziehung 1 (1987), S. 2-13.
- Modleski, T.: Loving with a Vengeance: Mars Produced Fantasies for Women, Hamdon 1982.
- Mog P. (Hrsg.): Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde, in Zusammenarbeit mit H. -J. Althaus, Berlin; München 1992.
- Morin, E.: Le Cinéma ou l'Homme Imaginaire, o. O. 1956.
- Müller, B.-D.: Interkulturelle Verstehensstrategien. Vergleich und Empathie, in: Kulturkontraste im DaF-Unterricht, hrsg. v. G. Neuner, München 1986, S. 33-84.
- Müller, H.: Audiovisuelle Medien, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1989, S. 266-268.
- Mummendey, A. C.: Verhalten zwischen sozialen Gruppen. Die Theorie der sozialen Identität, in: Theorien der Sozialpsychologie: ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, Bd. 2, hrsg. v. D. Frey/M. Irle, Bern 1978, S. 185-216.
- Negt, O.: Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen, 6., völlig überarb. Neuausg., Frankfurt a. M. 1971.
- Neuner, G. (Hrsg.): Kulturkontraste im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, München 1986.
- Neuner, G./Scherling T./Schmidt, R./ Wilms, H.: Deutsch aktiv, Lehrerhandbuch, Bd. 1, München 1979.
- Neuner, G.: Verstehen in der fremden Sprache. Überlegungen zur Didaktik der Textarbeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht, in: Textarbeit-Sachtexte (1988), S. 11-26.
- Noelle-Naumann, E. (Hrsg.): Fischer-Lexikon Publizistik, Frankfurt a. M. 1971.
- Noelle-Naumann, E.: Kann das Fernsehen als Stachel der Gesellschaft wirken? Ergebnisse der Kommunikationsforschung, in: Die gesellschafts-kritische Funktion des Fernsehens, hrsg. v. D. Stolte unter Mitwirk. v. A. L. Heygster u. B. Frank, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 2) Mainz 1970, S. 79-98.
- Norman, D.A./ Rumelhart, D.E.: Explorations in Cognition, San Francisco 1975.
- Olmi, E.: Schauspieler, in: Filmemacher bei der Arbeit, hrsg.v. E. Oumano, Frankfurt a.M. 1989, S. 147-148.
- Oumano, E. (Hrsg.): Filmemacher bei der Arbeit, Frankfurt a. M. 1989.
- Paulus, J.: Sie glauben alles, was Sie lesen!, in: Die Zeit, Nr. 44 (1993), S. 38.
- Peitz, C.: Die Legende von Benny und Claudia, in: Die Zeit, Nr. 31 (1992), S. 41.
- Petermann, W.: Fotografie- und Filmanalyse, in: Handbuch qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 228-232
- Pfeiffer, W.: Fremdsprachendidaktik und Mediendidaktik, in: Fremdsprachen lernen mit Medien, hrsg. v. R. Ehnert/H. -E. Piepho, München 1986, S. 35-43.
- Piazza, B.: Gespräch mit Barbara Piazza, Co-Autorin der Lindenstraße, in: Informationen zur Lindenstraße der Pressestelle des WDR vom 19. 9. 1985.
- Picht, R.: Interesse und Vergleich - zur Sozialpsychologie des Deutschlandbildes, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 6 (1980), S. 120-132.
- Picht, R.: Kultur- und Landeswissenschaft, in: Handbuch Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. K.-R. Bausch u.a., Tübingen 1989, S. 54-60.

- Piepho, H. -E.: Einführung in didaktisches Denken und Handeln im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht, in: Fremdsprachen lernen mit Medien, hrsg. v. R. Ehnert/H. -E. Piepho, München 1986, S. 122-132.
- Piepho, H. -E.: Kommunikative Kompetenz und gesellschaftliche Befreiung. Zur Lernzielphilosophie des Spracherwerbs, in: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland, hrsg. v. Goethe-Institut, München 1973, S. 71-77.
- Pöppel, E.: Vom Segen der Differenz - der Vorzug des Gehirns und der Nachteil des Computers. Interviews mit Wissenschaftlern. Florian Rötzer im Gespräch mit Ernst Pöppel, in: Frankfurter Rundschau v. 12. 12. 1992, S. ZB 3.
- Pörzgen B., Witte, E.H. (Hrsg.). Selbstkonzept und Identität. Beiträge des 8. Hamburger Symposiums zur Methodologie der Sozialpsychologie, Braunschweig 1993.
- Postman, N.: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt a. M. 1983.
- Postman, N.: The First Curriculum: the Competition between Media and School, Referat für den Kongress Medien - Kultur - Bildung vom 18./19.6.1985 im Institut für Film und Bild, München. (Manuskript, 11 S., dt. Übers.)
- Pribram, K. H.: Wirklichkeit zwischen Wiedererkennen und Wiedererinnern. Sehen, Hören, Lesen und die Vorgänge im Gehirn, in: Die verstellte Welt. Beiträge zur Medienökologie, hrsg. v. W. D. Fröhlich u.a., Weinheim; Basel 1992, S. 34-59.
- Prokop, D.: Materialien zur Theorie des Films, München 1971.
- Pross, H.: Solidarität in der „Mediengesellschaft“ - oder: der Mensch im Mediennetz, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 6 (1994), S. 344-349.
- Pudowkin, V.: Film Technique and Film Acting, New York 1949.
- Raabe, H.: Video- und filmspezifisches Arbeiten im Fremdsprachenunterricht, in: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre, hrsg. v. Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, Frankfurt a.M. 1986, S. 113-132.
- Raasch, A.: Die Rolle der Pragmalinguistik im Fremdsprachenunterricht, in: Beiträge zu den Fortbildungskursen des Goethe-Instituts für Deutschlehrer und Hochschulgermanisten aus dem Ausland, Hrsg. v. Goethe-Institut, München 1973, S. 16-29.
- Radway, J.: Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature, Chapel Hill/North Carolina 1984.
- Raulet, G.: The New Utopia: Communication Technologies, in: Telos 87 (1991), S. 39-58.
- Rautenhaus, H.: Telekommunikation im Englischunterricht. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung aus fachdidaktischer Sicht, in: Log in 13 (1993), S. 40-43.
- Reichertz, J.: Objektive Hermeneutik, in: Handbuch qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 223-228.
- Reisener, H.: Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht, Ismaning 1989.
- Ricardou, J.: Der 'Nouveau Roman' und 'Tel Quel', in: Nouveau Roman, hrsg. v. W. Wehle, Darmstadt 1980, S. 117-151.
- Richter, H. J.: Die Strategie schriftlicher Massenbefragung, Bad Harzburg 1970.
- Robert Bosch Stiftung (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen. Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht, Gerlingen 1982.
- Robert Bosch Stiftung/Fondation de France (Hrsg.): La Formation Internationale des Cadres Supérieurs. International Training for Executives, Gerlingen 1988.
- Robert Bosch Stiftung/Fondation Européenne de la Culture (Hrsg.): The Role of Intercultural Mediators in Europe. Le Rôle des Mediateurs Interculturels en Europe, Gerlingen 1988.
- Rogge, J. U.: Immer wieder montags . . . erleben Lehrer das Fernsehprogramm vom Wochenende, in: Friedrich Jahresheft 3 (1985), S. 19-48.
- Rösler, D.: Deutsch als Fremdsprache, Stuttgart; Weimar 1994.
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt a. M. 1996⁴.
- Roth, G.: Neuronale Grundlagen des Lernens und des Gedächtnisses, in: Gedächtnis. Probleme und Perspektiven der interdisziplinären Gedächtnisforschung, hrsg. v. S. J. Schmidt, Frankfurt a. M. 1991, S. 127-158.
- Salomon, G.: Psychologie und Medienerziehung, in: Medienpädagogik im Informationszeitalter, hrsg. v. L. J. Issing, Weinheim 1987, S. 79-89.
- Savignon, S. J.: Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching, Philadelphia 1972.
- Schenk, M.: Medienwirkungen. Kommentierte Auswahlbibliographie der anglo-amerikanischen Forschung, Tübingen 1987.

- Scherer, H.: Audiovisuelle Informationsaufnahme. Eine theoretische Skizze, in: Fernsehen und Fremdsprachenlernen. Untersuchungen zur audio-visuellen Informationsverarbeitung: Theorie und didaktische Auswirkungen, hrsg. v. W. Bufe u. a, Tübingen 1984, S. 19-47.
- Scherer, K. R./ Wallbott, H.: Nonverbale Kommunikation, Weinheim 1979.
- Scherer, K. R./Scherer, U./Hall, J. A./ Rosenthal, R.: Differential Attribution of Personality Based on Multichannel Presentation of Verbal and Nonverbal Cues, in: Psychological Research 39 (1977), S. 221-247.
- Scherer, K. R.: Beobachtungsverfahren zur Mikroanalyse non-verbaler Verhaltensweisen, in: Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 3, hrsg. v. J. v. Koolwijk/M. Wieken-Mayer, München 1974, S. 66-109.
- Scherer, K. R.: Die Funktion des nonverbalen Verhaltens im Gespräch, in: K. R. Scherer/ H. Wallbott: Nonverbale Kommunikation, Weinheim 1979, S. 14-32.
- Scheuch, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 1, hrsg. v. R. König, Stuttgart 1967², S. 136-197 u. 707-716.
- Schiffler, L.: Einführung in den audio-visuellen Fremdsprachenunterricht, Heidelberg 1976.
- Schludermann, W.: Schulfernsehen aus mediendidaktischer Sicht, Alsbach 1981.
- Schlüpmann, H.: Die Wiederkehr des Verdrängten. Überlegungen zu einer Philosophie der Filmgeschichte aus feministischer Perspektive, in: Frauen und Film 56/57 (1995), S. 41-58.
- Schneider, R.: 'Guten Tag'. Konzeption, Bewährung und Bewältigung des Sprachfilms, in: Jahrbuch des Goethe-Instituts 1967, S. 23-34.
- Schneider, R.: Der Fernsehfilm 'Guten Tag'. Film und Fernsehen im Dienst der Sprachpolitik, in: Jahrbuch des Goethe-Instituts (1966), S. 16-20.
- Schratz, M.: Fremdsprachenunterricht als Identitätsstütze, in: Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht, hrsg. v. G. Solmecke, Paderborn; München; Wien; Zürich 1983, S. 240-270.
- Schratz, M.: Instruktion als Interaktion. Medienerfahrung als Ich-Erlebnis, in: Fremdsprachen lernen mit Medien, hrsg. v. R. Ehnert/H. -E. Piepho, München 1986, S. 45-56.
- Schratz, M.: Medien in einem kommunikativen Deutschunterricht, in: Technische Medien im Sprachunterricht. Referate des internationalen wissenschaftlichen Symposions 1978 in Klagenfurt, hrsg. v. A. Melezinek, Konstanz 1978, S. 103-116.
- Schroeder, H.: Teilnahme und Teilnahmeschwund als Problem der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1976.
- Schulz, W.: Medienwirkungen. Einflüsse von Presse, Radio und Fernsehen auf Individuum und Gesellschaft. Untersuchungen im Schwerpunktprogramm „Publizistische Medienwirkungen“; Forschungsbericht/DFG, Weinheim 1992.
- Schulze, A.: Selbstmord und Selbstmordversuche in Leipzig. Zur Erklärung suizidaler Handlungen in der DDR, Regensburg 1986.
- Schulze, G.: Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart, Frankfurt a. M. 1992.
- Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt a. M. 1974.
- Schwerdtfeger, I. C.: Das Traumauto. Didaktisierung eines Films, Bonn 1995.
- Schwerdtfeger, I. C.: Filme im Fremdsprachenunterricht, in: Lehren und Lernen mit Medien, hrsg. v. W. Theuring, Grünwald 1983, S. 92-104.
- Schwerdtfeger, I. C.: Medien und Fremdsprachenunterricht. Eine Analyse unter pragmatischem Aspekt, Hamburg 1973.
- Schwerdtfeger, I. C.: Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin; München 1989.
- Seeßlen, G.: Mythos & Mc Guffin. Über die schöne und vergebliche Suche nach Heimat im Kino, in: Die Zeit, Nr. 42 (1995), S. 81-83.
- Seiter, E.: Eco's TV Guide - The Soaps, in: Tabloid 5 (1982), S. 35-43.
- Seiter, E.: Von der Niedertracht der Hausfrau und Größe der Schurkin. Studien zur weiblichen Soap-Opera-Rezeption, in: Frauen und Film 42 (1987), S. 35-59.
- Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum (Hrsg.): Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung. Bochumer Beiträge zum Fremdsprachenunterricht in Forschung und Lehre, Frankfurt a.M. 1986.
- Siebert, H.: Research on Motivation for Adult Education in the Federal Republic of Germany, in: Motivation for Adult Education, hrsg. v. J. Knoll, Hamburg 1983, S. 35-50.
- Silbermann, A./ Zahn, E.: Die Konzentration der Massenmedien und ihre Wirkungen. Eine wirtschafts- und kommunikationssoziologische Studie, Düsseldorf; Wien 1970.
- Silbermann, A.: Neues vom Wohnen der Deutschen (West), Köln 1991.
- Six, B./Schäfer, B.: Einstellungsänderung, Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz 1985.

- Solmecke, G. (Hrsg.): Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht, vollst. rev. u. erw. Neuaufl. v.: Motivation im Fremdsprachenunterricht, Paderborn; München; Wien; Zürich 1983.
- Solmecke, G.: Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin; München 1993.
- Sow, A.: Germanistik als Entwicklungs-Wissenschaft? Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ in Afrika, Hildesheim; Zürich; New York 1986.
- Stadler, M./Kruse, P.: Über die Wirklichkeitskriterien, in: Zur Biologie der Kognition, hrsg. v. V. Riegas, Frankfurt a. M. 1990, S. 133-158.
- Stang H. -D.: Pragmadidaktik im Fremdsprachenunterricht. Begründung und Weiterentwicklung, Heidelberg 1990.
- Stolte, D. (Hrsg.): Die gesellschafts-kritische Funktion des Fernsehens, (Mainzer Tage der Fernseh-Kritik ; 2) Mainz 1970.
- Sturm, H.: Die fehlende Halbsekunde. Vom Einfluß des Fernsehens, Friedrich Jahresheft 3 (1985), S. 52-56.
- Sturm, H.: Medienwirkungen - ein Produkt der Beziehungen zwischen Rezipient und Medium, in: Die verstellte Welt, hrsg. v. W. D. Fröhlich u.a., Weinheim; Basel 1992, S. 115-130.
- Sturm, H.: Medienwirkungen auf Kinder und Jugendliche, in: Medienwirkungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Deutsche Forschungsgemeinschaft, Weinheim 1986, S. 29-46.
- Tajfel, H./ Turner, J:C: An integrative Theory of Intergroup Conflict, in: The Social Psychology of Intergroup-Relations, hrsg. v. W.G. Austin/S. Worchel, Monterey/Cal. 1979, S. 33-47.
- Theuring, W. (Hrsg.): Lehren und Lernen mit Medien, Grünwald 1983.
- Thimme, C.: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion, in: Deutsch als Fremdsprache 3 (1995), S. 131-137.
- Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie: eine Einführung, Göttingen 1993.
- Thomas, A. (Hrsg.): Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen 1996.
- Thomas, A.: Grundriß der Sozialpsychologie, Bd. 2: Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Göttingen 1992.
- Tiemann, H.-P.: Filme erleben. Zur medientheoretischen Begründung und unterrichtspraktischen Handhabung einer Film- und Fernsehdidaktik im Deutschunterricht der 5. und 6. Klasse, Münster 1991.
- Tietgens, H.: Der Wandel des Legitimationsbegriffs in der Erwachsenenbildung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 1 (1979), S. 9-13.
- Timm, J.-P./Vollmer, H.J. (Hrsg.): Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Essen, 7.-9. Oktober 1991, Bochum 1993.
- Todorov, T.: Die Eroberung Amerikas. Das Problem des Anderen, Frankfurt a. M. 1985.
- Todorov, T.: La Lecture comme Construction, in: Poétique 24 (1975), S. 417-425.
- Verfügbares Einkommen nach Haushaltsgruppen. Revidierte Ergebnisse der volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen für die Jahre 1972-1991, in: Sonderdruck aus Wirtschaft und Statistik 7 (1992), S. 418-447.
- Vester, M.: Eine Landkarte sozialer Milieus und Mentalitäten, in: Die Mitbestimmung 7/8 (1993), S. 18-23.
- Wagner, U./Zick, A.:Selbstdarstellung und Intergruppenbeziehungen: Der Social Identity Approach, in: Selbstkonzept und Identität, hrsg. v. B. Pörzgen/E. H. Witte, Braunschweig 1993, S. 109-129.
- Wallbott, H. G.: Analyse der Körpersprache, in: Handbuch qualitative Sozialforschung, hrsg. v. U. Flick u.a., München 1991, S. 232-236.
- Wasna, M.: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg, München 1972.
- Weiland, H. J.: Film und Fernsehen im Englischunterricht. Theorie, Praxis und kritische Dokumentation, Kronberg 1978.
- Weiland, H. J.: Fünfzehn Jahre Fernsehen im Englischunterricht, Kronberg 1978.
- Weidemann, A.: Die Feldbeobachtung, in: Techniken der empirischen Sozialforschung, Bd. 3, hrsg. v. J. van Koolwijk/M. Wieken-Mayser, München 1974, S. 9-26.
- Weidenmann, B./Krapp, A./Hofer, M./Huber, G. L./Mandl, H. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, 2. neubearb. Auflage, Weinheim; Basel 1993.
- Weidenmann, B.: Psychologie des Lernens mit Medien, in: Pädagogische Psychologie, hrsg. v. B. Weidenmann u.a., Weinheim; Basel 1993, S. 493-554.
- Weimann, G./Hosch, W.: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht, in: Zielsprache Deutsch 3 (1991), S. 134-142.
- Weimann, G./Hosch, W.: Kultur verstehen im Deutschunterricht, in: Info DaF 5 (1993), S. 514-523.
- Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Köln; Berlin 1967².

- Weiss, W.: Effects of the Mass Media of Communication, in: The Handbook of Social Psychology, Bd. 5: Applied Social Psychology, hrsg. v. L. Gardner/E. Aronson, Reading/Mass. 1968².
- Wember, B.: Wie informiert das Fernsehen? Ein Indizienbeweis, München 1976.
- Widdowson, H. G.: Teaching Language as Communication, Oxford 1970.
- Wierlacher, A. (Hrsg.): Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik, München 1985.
- Wolff, A./Rössler, H. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 29, Regensburg 1990.
- Wolff, A./Rug, W. (Hrsg.): Materialien Deutsch als Fremdsprache, Heft 27, Regensburg 1987.
- Zima, P. V.: Roman und Ideologie. Zur Sozialgeschichte des modernen Romans, München 1986.
- Zimbardo, P. G.: Psychologie, bearb. u. hrsg. v. F. Angermeier/J. C. Brengelmann/Th. J. Thiekötter, Anhang: Lern- und Arbeitshilfen v. K. Westhoff, 4. neubearb. Aufl., Berlin; Heidelberg 1983.
- Zinnemann, F.: On Using Non-Actors in Pictures, in: The New York Times v. 8.1.1950.
- Zipf, G. K.: Human Behaviour and the Principle of the Last Effort, New York; London 1965.

Verzeichnis der zitierten didaktischen Filme

- Alles Gute. Ein deutscher Fernsehsprachkurs, München (Langenscheidt) 1989.
- Alltagsituationen, Ismaning/München (Hueber) 1989.
- Avanti! Avanti!, München (Bayrischer Rundfunk) o.J.
- Avec plaisir, Baden-Baden (SWF in Zusammenarbeit mit WDR-ORF-SRG und den Verlagen Langenscheidt/ Hachette) 1985.
- Ça y est, j'ai compris! 1-4, Grünwald/München (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) 1982.
- Ça y est, j'ai compris! 5-8, Grünwald/München (Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht) 1985.
- Deutschland - Ein Wochenende, Bielefeld (Audiovisuelles Zentrum der Universität Bielefeld) 1986.
- Family Affair, London (Sonata Productions) 1984.
- Family Album, U.S.A., Stuttgart (Maxwell Macmillan International/ Klett) 1990.
- Follow me, Berlin u. London (BBC) 1981.
- Französisch zu Hause, Stuttgart (Klett) 1988.
- Gabi und Frank. 12 Lektionen Deutsch, München (Hueber) 1985.
- German for trade-Unionists. Beginners' Level I-III, Düsseldorf u. Manchester (Mancat) 1994.
- German for trade-Unionists. Beginners' Level IV, Düsseldorf u. Manchester (Mancat) 1995.
- Germaniko Parathiro. Fenster Deutsch, Milos (Notos) 1995.
- Guten Tag, München (Goethe-Institut/Bayrischer Rundfunk) 1966.
- Guten Tag, wie geht's?, München (Goethe-Institut/ Bayrischer Rundfunk) 1972.
- Hallo aus Berlin, London (BBC-Education/ Goethe-Institut) 1996.
- Hauptstraße 117 - eine Videoserie aus dem Ruhrgebiet, München (Goethe-Institut) 1992.
- Italienisch zu Hause, Stuttgart (Klett) 1988.
- Korkmazlar, München (Kassettenverein für ausländische Mitbürger e. V.) 1985.
- Spanisch zu Hause, Stuttgart (Klett) 1988.
- The lost secret, Berlin u. London (BBC), 1985.
- Viaje en español, S.A. (Televisión Española) 1992.
- Was? Deutsch mit Spaß, Zürich (Vistasonor) 1992.
- Welcome 1, München 1984.
- Welcome 2, München 1988.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Zirkelprozeß der Untersuchung	5
Abbildung 2: Gewichtung der Sprachfunktionen in Lehrbuch- und E-Mail-Texten	20
Abbildung 3: Analogien und Kontraste in 'Short Cuts'	39
Abbildung 4: Die wichtigste Eigenschaft eines Films	133
Abbildung 5: Schülerarbeit aus Frankreich	173
Abbildung 6 : Schülerarbeit aus Frankreich	174
Abbildung 7: Schülerarbeit aus Frankreich	175
Abbildung 8: Verhältnis von positiven und negativen Beurteilungen	184
Abbildung 9: Positive und negative Beurteilungen in Italien und Brasilien (bereinigt)	185
Abbildung 10: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117'	186
Abbildung 11: Verhältnis inhaltlicher und ästhetischer Nennungen	187
Abbildung 12: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Deutschland (Kinopublikum)	188
Abbildung 13: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Brasilien	189
Abbildung 14: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Argentinien	191
Abbildung 15: Negative und positive Charakteristika von 'Hauptstraße 117' in Italien	191
Abbildung 16: Vermissensfrage	197
Abbildung 17: Verhältnis der genannten Aspekte	198
Abbildung 18: Die Gewichtung ästhetischer Kategorien	201
Abbildung 19: Verhältnis der Beurteilungskriterien	202
Abbildung 21 und 22: f1n1 f1n2	210
Abbildung 23 und 24: f1n3 f1n4	210
Abbildung 25: f1n4	210
Abbildung 26 und 27: 2f1n1 2f1n2	211
Abbildung 28 und 29: 2f1n3 2f1n4	211
Abbildung 30 und 31: 2f1n5 2f1n6	211
Abbildung 32: f11	212
Abbildung 33: f12	213
Abbildung 34: f13	213
Abbildung 35: f14	213
Abbildung 36: f15	213
Abbildung 37: f16	214
Abbildung 38: f17	214
Abbildung 39: f18	214
Abbildung 40: f19	214
Abbildung 41: f110	215
Abbildung 42: 2f11	215
Abbildung 43: 2f12	215
Abbildung 44: 2f13	216
Abbildung 45: 2f14	216
Abbildung 46: 2f15	216
Abbildung 47: 2f16	216
Abbildung 48: 2f17	217
Abbildung 49: 2f18	217
Abbildung 50: 2f19	217
Abbildung 51: f21	218
Abbildung 52: f22	218
Abbildung 53: f23	218
Abbildung 54: f2u1	219
Abbildung 55: f2u2	219
Abbildung 56-60: f2u3-7	219
Abbildung 61: f2u8	220
Abbildung 62: f2u9	220
Abbildung 63: f31	220
Abbildung 64: f32	221

<i>Abbildung 65: f33</i>	221
<i>Abbildung 66: f34</i>	221
<i>Abbildung 67: f35</i>	221
<i>Abbildung 68: f36</i>	222
<i>Abbildung 69: f37</i>	222
<i>Abbildung 70: f38</i>	222
<i>Abbildung 71: f310</i>	222
<i>Abbildung 72: f311</i>	223
<i>Abbildung 73: f39</i>	223
<i>Abbildung 74: f312</i>	223

Anhang

Filmsequenzen der Lindenstraße, eingesetzt im Bildungsurlaub für ausländische Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Transkript

1.

Iffi und Valery auf dem Weg zur Schule. Valery schützt vor, etwas vergessen zu haben. Im Treppenhaus versteckt sie sich unter einem Treppenabsatz, während ihre Stiefmutter das Haus verläßt. Unbemerkt erreicht sie die Wohnung von Robert Engell im obersten Stockwerk.

Dauer: ca.1 min.

2.

Valery bei Robert. Sie sitzt auf dem Sofa. Er einige Meter entfernt auf dem Schreibtisch.

R.: Sag mal, wann mußt du denn zu Hause sein?

V.: Kurz vor eins. Und wenn ich durchdrehe oder so was?

Er kommt näher.

R.: Keine Sorge. Mit Koks, da kommt man unheimlich gut drauf.

Er setzt sich neben sie.

R.: Außerdem bin ich ja da. - Sag mal, kann ich dir vertrauen?

V.: Das weißt du doch.

R.: Ich bin schon oft gelinkt worden.

V.: Ich werd' nie jemandem was verraten. Nie. Ich kann das auch gar nicht.

R.(sanft, bedeutungsschwanger): Valery!

Sie schaut auf.

R.: Küß mich!

Er nimmt ihr Gesicht in die Hände und küßt sie.

R. (leise): Gut.

V.: Warum hast du das gemacht?

R.: Ein Geheimnis muß doch besiegelt werden, oder?

Dauer: ca. 40 sek.

3.

Valery liegt schlafend auf dem Sofa. Sie ist zugedeckt. Robert kommt ins Zimmer, um sie zu wecken. Während er sie sanft streichelt:

R.: Valery, hey, Valery! Du mußt aufsteh'n. Wie geht's dir denn?

V.(ohne die Augen zu öffnen, noch völlig benommen): Bißchen schwindelig und kalt. Ich hab' nichts gemerkt von dem. Ich hab' gedacht, ich könnte fliegen. Fliegen im Kopf.

R.: Bei manchen, da wirkt das Koks halt nicht so gut. Am besten, du legst dich zu Hause noch'n bißchen hin. Komm, ich helf dir.

Er deckt sie auf und hilft ihr hoch.

R.: Kannst du stehen?

Er setzt sich neben sie und legt in fürsorglich-vertrauter Geste einen Arm um ihre Schulter.

R.: Und Valery, denk daran: zu niemandem ein Wort! Auch nicht zu deiner Schwester. Du denkst daran!

Valery nickt benommen.

R.(mit gesenkter Stimme, flüsternd fast): Dieser Vormittag gehört nur uns beiden.

Dabei berührt er sie auch an der anderen Schulter und lächelt sie an.

R.: Komm ich helf dir.

Er hilft ihr auf. Sie folgt ihm mechanisch. Er bringt sie zur Tür.

R.: Wenn du willst, kannst du morgen nachmittag wiederkommen. Auch 'n bißchen eher, wenn was ist, gut?

Er zieht ihr die Jacke an. Dann beugt er sich zu ihr hinab, nimmt abermals ihr Gesicht in seine Hände, sucht intensiven Augenkontakt und lächelt sie an.

R.: Du Valery, du denkst an dein Versprechen, ja?

Sie nickt.

R.:Gut.

II

Er öffnet die Tür, schiebt sie sanft hinaus, schließt die Tür und atmet auf. Da fällt sein Blick auf Valerys Schultasche.

Dauer: ca. 1 min15 sek.

4.

Valery auf ihrem Bett. Ihre Stiefmutter Gabi zieht sie aus.

G.: Wahrscheinlich hast di' beim Maxerl angesteckt. Warum bist du denn nicht früher nach Haus gekommen, wenn's dir so elend war.

V.: Weiß nicht.

G.: Wo is'n überhaupt deine Schultasche?

V.: Vergessen.

Valery schreckt auf.

G.: Bleib liegen! Die kann der Andi ja holen.

V.: Das geht nicht.

G.: Ja freilich geht das. Komm, ich sag's ihm gleich. Schlaf a bisserl, hm?

Gabi verläßt das Zimmer, schließt leise die Tür und geht in die Küche. Da steht ihr Mann Andi mit einer Tasse Kaffee.

G.: Sei so gut und fahr an Valerys Schule vorbei. Sie hat ihren Ranzen vergessen.

A.(genervt): Schon wieder!

G.: Komm, jetzt werd nicht grantig. Ich glaub, sie kriegt eine schlimme Grippe.

Ein Schlüssel dreht sich in der Wohnungstür. Das Ehepaar wendet sich dem eintretenden Sohn Jo zu.

G.: Hallo Jo. Hast' schon frei heute?

J.: Der war so blau, der hat uns alle nach Hause geschickt.

A. (während er eine Motorradjacke überzieht) : Du, ich muß schon wieder weg.

G. (zu Jo): Geh du zur Valery, bitte, der geht's nicht gut.

(zu Andi): Wann kommst du denn wieder?

A.: Ich schätze, so gegen fünf.

Küßt seine Frau, zu Jo: Ciao.

Während die Männer die Szene verlassen, schellt das Telefon.

G.: Zenker. - Die Valery hat sich grad hingelegt. Kann ich ihr was ausrichten? - Wie's ihr geht? Warum?

Gabis Minenspiel zeugt von Überraschung. Jo kommt aus Valerys Zimmer in die Diele zurück.

G.: Na, da kann ich dazu erst überhaupt nix sagen. Am besten, sie ruft dich dann selber noch mal an. - Dank für deinen Anruf. Servus.

G.: Weißt, wer das war? Eine Schulfreundin von Valery. Wollt wissen, warum sie heut nicht in der Schule war.

J.: Irgendwas stimmt nicht mit der. Die ist total komisch drauf.

G.: Das wär ich auch, wenn ich Schule geschwänzt hätt'.

J.: Hast du der mal in die Augen geguckt? Als wenn sie was geschluckt hätte.

Schnitt

Robert Engell stellt in einem unbeobachteten Moment die Schultasche vor die Wohnungstür der Familie Zenker. Die Hausmeisterin, Frau Kling, kommt mit einem Wäschekorb aus dem Keller, schimpft im Dialekt über die Unordnung der „Zenkerbagage“ und versetzt der Tasche einen Fußtritt.

Schnitt

In der Küche der Familie Zenker. Gabi möchte von Iffi wissen, was mit Valery los ist. Iffi wendet sich mit mürrischer Miene von Gabi ab.

G.: Du sagst mir sofort, was los ist. Das ist jetzt kein Spaß mehr.

I.: Frag sie doch selber.

G.: Das hab' ich. Das weißt du genau.

Andi kommt herein. Er ist verärgert.

A.: Valerys Schultasche hat mir gerade die Kling überreicht. Sie hat sie im Treppenhaus gefunden.

Er bemerkt, das er eine Auseinandersetzung stört und unterbricht sich.

A.: Was is'n hier los?

I.: Gabi sieht Gespenster. Sie glaubt, Valery schmeißt sich irgendwelche Pillen ein.

G.: Ich glaub überhaupt nix. Sie ist nur total verstört heute. Und in der Schule war sie auch nicht. Das hat sie immerhin zugegeben.

A.: Und was sagt sie?

G.: Ich krieg nix raus aus ihr. und der Jo auch nicht.. Sie sagt, sie wär spazierengegangen. Allein.
 A.(ermahnend): Iffi!
 I.: Ich weiß nix.
 A.: Du, laß mich jetzt mal fragen! Diese Freundin, zu der Valery jeden Nachmittag geht, wer ist das?
 I.: Kenn ich nicht.
 A.: Und wie heißt sie?
 I.(sehr leise): Julia.
 A.: Bitte?
 I.: Ich hab' doch versprochen, die Klappe zu halten, Daddy. Bitte, frag nicht weiter.
 A.: Den Namen bitte, Iffi. (Drohend) Iphigenie!
 I.: Ich hab doch noch nie jemanden verpetzt!
 A.(mit Nachdruck): Wie heißt sie?
 I.: Robert Engell.

Dauer: ca. 3 min 30 sek

5.

Andi Zenker sitzt, wie zu Beginn Valery, bei Robert Engell auf dem Sofa. Robert gießt sich ein Glas Bier ein.
 R.: Hier war sie jedenfalls nicht heute vormittag. Ich hätte sie auch wieder weggeschickt. (Setzt sich neben Andi. Den Arm, den er zuvor um Valerys Schulter gelegt hatte, legt er nun mit demselben vereinnahmenden Gestus über die Sofalehne. Er hält Blickkontakt zu Andi.) Schließlich möchte ich mich nicht mit Ihnen anlegen.
 A.: Ich hab' ja nur gedacht, sie wüßten etwas mehr über Valery als ich. Ab einem gewissen Alter sind die Eltern die letzten, denen man von seinen Problemen erzählt.
 R.: Es freut mich, daß Sie mir vertrauen. Valery und ich, wir haben zwar eine recht intensive Beziehung. So rein platonisch. (greift schmunzelnd in seine Hosentasche, um ein silbernes Zigarettentui herauszuziehen. Nimmt sich während der folgenden Replik eine Zigarette.) Sie kennen ja meine Veranlagung. Aber ich fürchte, in dem Fall kann ich Ihnen nicht weiterhelfen.(Steckt sich die Zigarette in den Mund.) Ihre Tochter und ich, wir sprechen ausschließlich über abstrakte Themen.
 A.: Wahrscheinlich Bücher.
 R.(lächelnd): Genau. (Zündet die Zigarette an. Spricht weiter mit der Zigarette im Mund.) Valery ist außerordentlich belesen und sehr talentiert. Es macht Spaß, sich mit ihr zu unterhalten.
 A.: Ja, und von der Schule erzählt sie Ihnen nichts? Von irgendwelchen Freunden, die sie zu Unsinn verführen?
 R.: Nein. Aber ich wüßte auch nicht, warum Valery mit irgendwelchen Tabletten herumexperimentieren sollte. Dazu ist sie ganz einfach nicht der Typ. (Zieht an der Zigarette.)
 A.: Tja, das hab' ich auch immer gedacht.
 R.: (Bläst den Rauch bewußt offensiv in Andis Richtung.) Dazu ist sie viel zu ernsthaft und zu klug. (Steht auf und setzt sich auf den Schreibtisch.) Sie wissen ja, daß ich einige Erfahrungen mit Süchtigen habe. Frank Dressler. Vielleicht kennen Sie diese Geschichte.
 A.(steht auf): Ich red' ja nicht über Heroin. Um Gottes Willen! Kann auch sein, daß meine Frau und ich schon Gespenster sehen. (Lehnt sich rechtwinkling zu Robert, ohne Blickkontakt zu halten, an den Schreibtisch.) Aber man macht sich schließlich seine Gedanken. (Seufzt.) Naja. (Wendet sich wieder zu Robert) Danke, daß Sie mir zugehört haben.
 R.(aufmunternd lächelnd): Gern geschehen.
 Andi wendet sich zum Gehen. Robert hält ihn auf:
 R.: Wenn ich irgendwie weiterhelfen kann?
 Andi dreht sich um und nähert sich dem rauchenden Robert wieder.
 A.: Ja also, wenn Sie sich ein bißchen um Valery kümmern könnten? (Robert schaut auf.) Sie braucht einfach jemanden, der sie ernst nimmt. Jemanden außerhalb der Familie. Sie würden mir einen großen Gefallen tun, Herr Engell. (Hält Robert die Hand hin.) Einverstanden?
 Robert schlägt ein.
 R.: Einverstanden. Das mach ich gern.

Dauer: ca. 2 min.

Die choreographische Parallele dieser Sequenz zu den Begegnungen zwischen Valery und Robert ist augenfällig. Roberts Verhalten entlarvt sich als geübt strategisch. Er erweist sich als eine Person, die eine manipulierende Körpersprache mit großer Präzision einzusetzen weiß. Die Perfektion seiner Lüge ist bestechend.

Die Auftrittshäufigkeit der Darsteller/innen mit Sprechrollen in der Reihenfolge ihres ersten Auftritts

Darsteller	Folge. Bild	Summe
1. Ulli	1.1, 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 4.4, 4.6, 4.8, 7.5, 8.4, 8.6.	11
2. Elsbeth	1.1, 3.2, 3.3, 3.6, 4.2, 4.9, 5.1, 5.2, 6.3, 6.6, 7.2.	11
3. Tina	1.1, 2.1, 2.3, 3.1, 3.3, 3.4, 3.5, 4.4, 4.6, 4.8, 5.4, 5.6, 7.5, 8.4, 8.6.	15
4. Robert	1.2, 1.4, 2.5, 5.1, 5.3, 5.5, 5.7, 6.1, 6.2, 6.4, 7.1, 8.2, 8.5, 8.7. 14	
5. Arbeitsloser	1.2.	1
6. Susanne	1.3, 2.1, 2.2, 2.5, 3.2, 3.4, 4.10, 5.1, 6.5, 6.6, 7.1, 8.1, 8.3, 8.8 14	
7. Kai Lino	1.3, 2.5, 3.2, 3.4, 4.10, 6.5, 6.6, 8.1, 8.3, 8.8	10
8. Manuel	1.3, 2.5, 3.2, 3.4, 4.10, 6.5, 6.6, 8.1, 8.3, 8.8	10
9. Jenny	1.3, 2.5, 3.2, 3.4, 4.10, 6.5, 6.6, 8.1, 8.3, 8.8	10
10. Sachbearbeiter	1.4.	1
11. Brigitte	2.3, 2.4, 4.1, 4.3, 4.5, 4.7, 7.2, 7.3, 7.4, 7.7, 8.7, 8.8.	12
12. Cordula	3.5, 4.4, 4.6, 4.8.	4
13. Wirtin	6.2.	1
14. Älterer Herr	3.6.	1
15. Uschi	5.1, 5.3, 5.5, 7.2, 7.4, 7.6.	6
16. Harald	5.2.	1
17. Älterer Herr (o.T.)	6.3, 6.6.	2
18. Toni	5.5, 5.7, 6.1, 6.4, 8.2, 8.5, 8.8.	7
19. Kai	5.5, 5.7, 6.1, 6.4, 8.2, 8.5, 8.8.	7
20. Tourist	8.7, 8.8.	1
21. Touristin	8.7, 8.8.	1

Die HauptdarstellerInnen in Reihenfolge ihrer Auftrittshäufigkeit

1. Tina (15mal)
2. Robert/ Susanne (14mal)
3. Brigitte (12mal)
4. Ulli/ Elsbeth (11mal)
5. Jenny/ Manuel/ Kai Lino (10mal)
6. Toni/ Kai (7mal)
7. Uschi (6mal)
8. Cordula (4mal)

Abdruck der *Einführung* in das Begleitmaterial des Goethe-Instituts zu *Hauptstraße 117*⁴⁷² (mit freundlicher Genehmigung des Verlags, ohne Abbildungen)

Einführung

Entstehungsgeschichte

Wer gibt Amateuren Geld für einen Spielfilm? In der Regel niemand. Das Konzept allerdings überzeugte das Goethe-Institut und den Kommunalverband Ruhrgebiet: Eine Kopie der deutschen Fernsehserie „Lindenstraße“ von H. W. Geißendörfer sollte es sein. Auf die didaktischen Anforderungen des Unterrichts abgestimmt.

Die „Lindenstraße“ ist Seriendauerbrenner seit 1985 und hat ein völlig gemischtes Publikum gefunden. Ob Arzt oder Arbeiterin, Greis oder Jugendlicher: die „Lindenstraße“ liefert einen Querschnitt der deutschen Wirklichkeit, der bei den unterschiedlichsten Zuschauern auf großes Interesse stößt. Ein Ende der Serie ist nicht in Sicht. Sie inszeniert das Leben deutscher Durchschnittsbürger in einem Mehrfamilienhaus: genau das, was im Ausland an Informationen über den deutschen Alltag fehlt. Die Idee wurde deshalb in „Hauptstraße 117“ übernommen.

Einen Haken gab's natürlich bei unserer Miniserie: Es stand für einen Spielfilm nur sehr wenig Geld zur Verfügung. Das bedeutete, daß in „Hauptstraße 117“ mit der tatsächlich vorhandenen Realität gearbeitet werden mußte. Und am Ende erwies sich gerade das als die Stärke des Films.

Das Haus

„Hauptstraße 117“ ist ein Fachwerkhaus von ca. 1880 und steht in Velbert-Langenberg, einer recht typischen deutschen Kleinstadt mit 17.000 Einwohnern im niederbergischen Rheinland, nahe am Ruhrgebiet. Fachwerkhäuser sind charakteristisch für die Region. Sie sind aus einem Holzgerüst konstruiert, das mit einem Gemisch aus Lehm und Stroh oder Ziegelsteinen ausgefüllt wird. Auf den ersten Blick erkennt man die in unserer Region meist schwarz-weißen Fassaden. Die teurere Version dieser Bauform verdeckt allerdings die Bausubstanz: kennzeichnend für die Bürgerhäuser ist eine Verkleidung aus grauem Schieferstein. Häufig gibt es eine Schmuckfassade aus Holzkassetten, wie „Hauptstraße 117“ sie zeigt. Ihren bürgerlichen Glanz haben die alten Häuser heute meist verloren. Aus früheren Residenzen sind Mietskasernen geworden. Als Altbauten mit wenig Komfort, provisorisch nachträglich eingebauten Bädern, zugigen Fenstern und nicht abgeschlossenen Wohnungen liefern sie relativ billigen Wohnraum in dicht besiedelten Ballungsräumen, in denen Wohnungen knapp und teuer sind. Allerdings werden immer mehr Altbauten renoviert, seit es ein Denkmalschutzgesetz in Deutschland gibt, das den Abriß unrentabler Altbauten häufig verbietet. Die modernisierten Altbauten sind wiederum sehr begehrte und teure Mietobjekte. Da viele Altbauten etagenweise modernisiert werden, entstehen gerade dort sozial sehr gemischte Hausgemeinschaften, die viele Facetten deutscher Lebenswirklichkeit beherbergen. Und genau so ein Haus ist „Hauptstraße 117“ und wurde damit für filmtauglich befunden. Das wichtigste Argument freilich: In „Hauptstraße 117“ wohnt die Filmemacherin. Und sie steht sich gut mit den Mitbewohnern. Das bedeutete: Der Drehort kostet nichts.

Die Ausstattung

Die Hausbewohner ließen ihre Wohnungen aus- und umräumen und arrangierten sich für die Drehzeit etliche Tage lang mit den Heimen der Filmfiguren.

Katharina, die rothaarige Cordula im Film, besorgte die Ausstattung. Die unterschiedlichsten Bekannten stellten Requisiten zur Verfügung, Flohmärkte wurden abgegrast und Attrappen konstruiert. Die

⁴⁷² Hecht (1995)

Wohnungen wurden dem jeweiligen sozialen Status entsprechend ausgestattet. Dabei orientierten wir uns an realen Vorbildern. Wohnungseinrichtungen sind in Deutschland nicht nur deshalb sehr wichtig, weil sich ein großer Teil des Lebens aufgrund des kühlen Klimas in Innenräumen abspielt. Für die Wohnungseinrichtung verschulden sich gerade Angehörige der unteren Einkommensklassen in beträchtlichem Ausmaß. Die Teilnahme an Einrichtungsmoden gibt vielen Deutschen Selbstbestätigung und ein Gefühl sozialer Integration und Individualität.

Vier Wohnungen in „Hauptstraße 117“ stellen recht gut sichtbar unterschiedliche Einrichtungsstile und individuelle Wertmaßstäbe dar:

Brigittes Wohnung

Brigitte Kuglin lebt in einer sehr zweckmäßig eingerichteten Wohnung. Hier wird vor allem gearbeitet. Sie interessiert sich nicht für eine aufwendige Gestaltung. Zudem hätte sie gar kein Geld, das sie in die Wohnung investieren könnte. Die Kleider hängen an einer Stange, für die Wäsche gibt es eine Kommode. Bett, Schreibtisch mit Computer, Bücherregale, eine zusammengewürfelte Kochecke mit Herd, Kühlschrank und Spüle, ein winziger Eß Tisch und ein langer Arbeitstisch sind das Nötigste, das Brigitte zum Leben und Arbeiten braucht. Es gibt kein Bild an der Wand, keine Pflanzen, keine Gardinen, keinen Stil. Brigitte legt keinen sonderlichen Wert darauf, mittels ihrer Wohnung zu demonstrieren, was für ein Mensch sie ist.

Die Wohnung von Tina und Ulli

Tina und Ulli repräsentieren mit ihrer Wohnung. Beide sind außerhalb berufstätig und in ihrer Freizeit viel unterwegs. Eigentlich benutzen sie ihre Wohnung vorzugsweise zum Schlafen und zum Frühstück. Trotzdem ist ihr Zuhause dekoriert wie ein Hochzeitskuchen. Glänzende Stoffe sind zu sehen und großflächige Bilder, nutzlose Figuren, Pflanzen und dicke Teppiche. Der Gipfel des Luxus: In einem großen Wohnraum befinden sich zum Gebrauch lediglich ein extravagantes Sofa, eine Stereoanlage und ein „stummer Diener“. Der Raum erfüllt keinen anderen Zweck, als ästhetisch anzusprechen und auf den Geschmack der Bewohner zu verweisen, die sich um modische Originalität bemühen. Wir erkennen die Insignien ihres Körperkultes: Ein Windsurfboard und eine Hantel werden im Wohnzimmer zur Schau gestellt. Die Sportarten, zu denen diese Sportgeräte gehören, sind in Deutschland zur Zeit sehr beliebt. Die Wanddekorationen bestehen aus Ausstellungs-, Theater- und Ballettplakaten, die auf die kulturellen Aktivitäten der Bewohner verweisen. Ein Besucher erkennt gleich, daß die Bewohner am etablierten kulturellen Leben teilnehmen. Und er entdeckt Zeugnisse einer luxuriösen Warenwelt, die einzig um ihrer selbst willen existieren. Ein großer Halbmond unter einer künstlichen Palme empfängt uns neben einer Giraffe aus Pappmaché im Wohnzimmer. Die Pappmachéfiguren aus China kann man für 150,- bis 300,- DM in noblen Geschenkboutiquen erstehen. Sie sollen vom Witz und Charme der Bewohner zeugen. Und von ihrer Kaufkraft, denn nicht viele leisten sich solche Extravaganzen. Die Bewunderung für traditionellen Luxus und das Bemühen um einen individuellen, originellen Lebensstil drücken sich in vielen Details aus: das restaurierte BMW-Cabriolet, die Wohnung mit zwei Bädern und großzügiger Einbauküche, die edle französische Kaffeekanne etc. Eine Pointe setzt der „stumme Diener“ im Wohnzimmer. Eine Schaufensterpuppe wurde zum englischen Butler ausstaffiert. Die heimliche Sehnsucht nach einer (unzeitgemäßen) feudalen Existenz wird als Originalität verkleidet.

Uschis Wohnung

Uschi Rydzewski lebt in stilvoller, mittelständischer Eleganz. Auch sie widmet sich sehr detailverliebt der Gestaltung ihrer Wohnung, die sie sich einiges kosten läßt. Während Ulli und Tina eine moderne, junge Version dieses Wohntyps darstellen, repräsentiert Uschi die konventionelle Variante, die Stilmöbel und Antiquitäten bevorzugt. Auch sie legt Wert auf Teppiche, Pflanzen, ausgesuchte Wand- und

VIII

Tischdekorationen. Auch sie bemüht sich um eine gewisse Originalität. Im Spiegel ihres Schrankes entdecken wir ein ausrangiertes Karussellpferd. Wie bei Ulli und Tina fungiert Uschis Wohnung als Statussymbol und - wie in der Werbung zu erfahren ist - als „Ausdruck ihrer Individualität“.

Die Wohnung der Tomašeks

Die Wohnung der Tomašeks ist vor allen Dingen sehr eng. Essen, kochen, schlafen, spielen: alles findet in einem Raum statt. Das Mobiliar ist zusammengesucht. Nahezu die gesamte Einrichtung ist auf dem Sperrmüll zu finden oder lagert in deutschen Kellern und Garagen, weil die Besitzer sich mittlerweile modernere, bessere Möbel leisten konnten. Tatsächlich hat die Einrichtung keinen Pfennig gekostet. Alles wurde uns geschenkt. Bis auf das Bett, das in seiner Doppelfunktion als Schlafstatt und Schrank notwendig war, um die Kleidung für fünf Personen im kalten Deutschland unterbringen zu können. Trotzdem wird auch hier die Anstrengung sichtbar, die Wohnung schön zu gestalten. An der Wand hängen Zinnreliefs und eine Pendeluhr, vor dem Fenster Gardinen. Alle Ausstattungsgegenstände sind in Deutschland (West) längst aus der Mode gekommen. Der Fernsehapparat gehört übrigens neben dem Kühlschrank zur technischen Grundversorgung von 94% der Haushalte in der alten Bundesrepublik. Ein Telefon besaßen 1990 sogar 98% der (west-) deutschen Bevölkerung.

Die Schauspieler

Mit einem knappen Budget kann man keine großartigen Schauspieler bezahlen. Ein Film mit schlechten Schauspielern ist meist ein schlechter Film.

Die Lösung des Dilemmas: Wir verzichteten auf Profis. Stattdessen bat ich typische Menschen mit telegener Ausstrahlung mitzumachen. Erst dann wurde das Drehbuch geschrieben, den Personen sozusagen auf den Leib. Die Charaktere mußten also nicht gespielt werden. Die Darsteller hatten sich lediglich in gestellte Situationen zu begeben, wobei viele Details aus ihrer realen Biographie in die Filmbiographie übernommen wurden. Deshalb behielten wir in der Regel auch die originalen Namen bei. Lediglich Susanne und Robert Tomašek wurden „gespielt“. Die echte „Frau Tomašek“ (Name geändert) habe ich jahrelang mit ihren Kindern beobachtet. Sie wohnte im Nachbarhaus, kam aus Polen und sprach kaum deutsch. Ich habe sie in den drei Jahren unserer Nachbarschaft niemals lächeln sehen. Sie war zu schüchtern, Einladungen anzunehmen und zog sich völlig zurück. Im Film habe ich aus Anna, wie sie in Wirklichkeit hieß, eine Deutsche gemacht, denn schließlich sollte ja Deutsch gesprochen werden. Außerdem habe ich die Depressivität der Figur weniger extrem dargestellt, als sie es wirklich war.

Die Geschichten sind nicht erfunden, sondern gefunden. Es sind Begebenheiten, die ich in meiner Umgebung beobachtet oder selbst erfahren habe.

Die Namen

Als Geländer, auf das man sich inmitten der verwirrenden Personenvielfalt der Hausgemeinschaft stützen kann, dienen die Namen.

Alle namentlich erwähnten Personen besitzen eine wichtige Funktion. Je bewußter sie von Anfang an erfaßt werden, desto einfacher sind die filmischen Zeichen zu deuten. Das Erkennen von Namen erfordert die Fähigkeit, genau hinzuhören und die fremde Phonetik zu imitieren. Diese Fähigkeit wird geschult, indem der Lehrer immer wieder die Aufgabe stellt, Namen zu erhorchen. Die Lerner lassen sich schneller auf die Protagonisten ein, wenn von „Ulli“ und „Tina“ die Rede ist, als von „dem Blonden“ oder „der da“, zumal das Vokabular der Personenbeschreibung den Anfängern noch fremd ist.

Die Sprache

Von vornherein wurden nur solche Schauspieler für Sprechrollen ausgesucht, die keine besonderen Ausspracheprobleme haben, also dem Muttersprachler gut verständlich sind. Die normalen Sprechgewohnheiten sollten beibehalten werden. Die Schauspieler sprechen daher in ihrem natürlichen Tempo. Sie benutzen keine künstliche Bühnensprache, sondern ein mit leichtem Lokalkolorit gefärbtes Hochdeutsch.

Um eine authentische Wirkung der Dialoge zu erzielen, korrigierten wir in vielen Fällen die Drehbuchvorlage, wenn ein Schauspieler seine eigene Dialogvariante vorzog. Frau Hinz erschien es beispielsweise ganz unnatürlich, Ulli mit „Herr Ogiewa“ anzusprechen (Folge 1). Den würde sie in Wirklichkeit niemals mit „Sie“ anreden! Kurzerhand änderten wir das Drehbuch und ersetzten „Herr Ogiewa“ durch „Ulli“. Sofort war die Künstlichkeit der Szene verschwunden, Frau Hinz fühlte sich wieder wohl in ihrer Haut.

Auf dem Arbeitsamt (Folge 1) bittet ein markant frisierter Typ Robert Tomašek um Feuer. Peter Krenz, der Darsteller des Arbeitssuchenden, sollte eigentlich fragen: „Entschuldigung, haben Sie vielleicht Feuer?“. Diese umständliche Formulierung wäre allerdings nicht stimmig gewesen, da sie der schichtspezifischen Ausdrucksform des Darstellers, der identisch mit seiner Rolle ist, nicht entspricht.

Auf meine Frage, wie er sich in einer entsprechenden Situation verhielte, steckte Peter sich eine Zigarette zwischen die Lippen und ließ mit schrägem Blick zur Seite lediglich ein lakonisches: „Feuer?“ hören. Entsprechend wurde die Szene daraufhin gefilmt.

Wir versuchten, das Gebot der Authentizität mit dem didaktischen Anliegen in Einklang zu bringen. Auch auf einen Muttersprachler wirkt der Film glaubwürdig.

Die Figuren

Die Rollen wurden so ausgewählt, daß sie eine möglichst variantenreiche Mischung hinsichtlich Alter, Geschlecht und sozialer Lebensumstände bieten.

Bei der Beschreibung der einzelnen Charaktere ist eine Mixtur aus der Biographie der Schauspieler und der Geschichte der Filmfiguren beabsichtigt. Bis auf den Fall der Familie Tomašek stimmt der Lebensweg der fiktiven Personen mit dem der realen Menschen weitgehend überein. Die Unterschiede zwischen Film und Wirklichkeit sind in den Kurzbiographien gekennzeichnet. Die aktuell erzählten Filmgeschichten sind jedoch alle fingiert. Sie stellen mögliche Varianten, Planspiele der tatsächlichen Lebensgeschichten dar.

Es gibt die Hausgemeinschaft „Hauptstraße 117“ in Wirklichkeit nicht. Die Schauspieler kannten sich untereinander vor Drehbeginn nicht einmal.

Ulli Ogiewa

Der Verwöhnte

Geboren:	7.6.1965 in Düsseldorf
Aufgewachsen in:	Langenberg
Wohnt in:	Langenberg
Familienstand:	ledig (Freundin), keine Kinder
Ausbildung:	Industriekaufmann, studiert Betriebswirtschaftslehre
Im Film:	Bankkaufmann
Hobby:	Surfen, Rennradfahren, Bodybuilding

Zu erfahren, wie es ist, wenn man für sich allein verantwortlich ist, gilt deutschen Psychologen und Pädagogen als ein wichtiger Schritt zur Entwicklung einer selbständigen, urteilsfähigen Persönlichkeit. Im Film hat Ulli den Absprung in eine eigene Haushaltsführung geschafft. In Wirklichkeit findet er das Leben im Elternhaus wie die Mehrzahl seiner unverheirateten Altersgenossen bequemer. Die Mutter kocht und wäscht, er braucht keine teure Miete zu zahlen und lässt sich umsorgen. Ulli vertritt einen neuen Typus im Personenspektrum der alten Bundesrepublik. Er ist als Einzelkind einer mittelständischen Familie mit den Segnungen nahezu uneingeschränkter Konsums aufgewachsen und gehört zur sogenannten Erbgeneration. Die Kleinfamilie mit ein bis zwei Kindern stellt mit ca. 70% bei allen Differenzen innerhalb dieser Gruppe den Löwenanteil der deutschen Familien. Die ökonomischen Bedürfnisse der heute unter Dreißigjährigen wurden quasi von Geburt an befriedigt. Die Mütter widmen sich sehr intensiv dem Wohlergehen ihres Kindes, dem alle nur erdenkliche Förderung zuteil wird. Die Entfernung der Kinder aus der Realität mit ihren existenziellen Bedrohungen, mit Angst, Unsicherheit, Gewalt, Arbeit, sozialer Verantwortung, sozialer Abhängigkeit, Krankheit, Krieg, Tod und Unrecht führt in der Regel zu einer Verspätung des psychischen Reifungsprozesses. Die Kindheit einer in Wohlstand heranwachsenden Generation verlängert sich. Gleichzeitig entwickeln junge Erwachsene in dem Lebenskontext der Verantwortungslosigkeit häufig parasitäre und egozentrische Züge. Vom Familienleben geht es häufig, wie bei Ulli, direkt in die Zweierbeziehung. Diesen traditionellen Lebenslauf hatte die Studentenrebellion 1968 durchbrochen. Zu den Errungenschaften des Aufstandes gehörten die eigenen vier Wände, in denen junge Erwachsene nach Geschmack leben und neue Formen der Wohngemeinschaften ausprobieren konnten. Dazu gehörten allerdings auch die selbständige Finanzierung und Versorgung, die Erfahrung von Einsamkeit oder Gruppenzwängen in Wohngemeinschaften. Seit Mitte der 80er Jahre ist der Wunsch nach Selbständigkeit rückläufig. Von den freiheitlichen Ideen der 68er-Rebellion ist kaum mehr geblieben als die sexuelle Befreiung. Die erlaubt es heutigen Jugendlichen in der Regel, ihre Triebe schon im Elternhaus auszuleben. Bei gleichzeitigem Anstieg des mittelständischen Wohlstands, der dem einzelnen genügend Privatraum zur Verfügung stellt, gibt es daher nur noch wenig Gründe zum frühzeitigen Auszug aus der elterlichen Wohnung.

Der Komfort des ersten eigenen Haushalts ähnelt - wie bei Ulli und Tina - oft dem der Eltern. Das junge Paar hat es bereits zu ökonomischer Absicherung gebracht. Die Ausbildung ist abgeschlossen, man besitzt Lebensversicherung, Bausparvertrag und Einbauküche. Beruflich werden dafür Anpassungen gern in Kauf genommen. Der Blick auf die Welt beschränkt sich auf die eigene Lebensgestaltung, auf Freunde, Freizeit, Karriere, Familie. Nicht das Experiment steht im Vordergrund, sondern die Wahrung des Status quo. An anderen Lebenswirklichkeiten besteht wenig Interesse. Sie werden schlicht ignoriert. Die Beziehung Ullis zu seinen sozial benachteiligten Mitbewohnern, den Tomašeks, dokumentiert diese Tendenz. Sein Lebensstil dagegen gleicht einer Kopie der Werbewelt. Er orientiert sich vornehmlich am Erfolg.

Tina Heidermann

Die Naive

Geboren:	1.3.1971 in Wuppertal
Wohnt in:	Wuppertal
Familienstand:	ledig (Freund), keine Kinder
Ausbildung:	studiert Grundschulpädagogik
im Film:	Bürokauffrau (Sekretärin)
Hobby:	spielt Klarinette

Auch Tina wohnt in Wirklichkeit noch mit ihren beiden Schwestern im Elternhaus. Ihr Familiensinn ist so ausgeprägt wie ihr soziales Interesse. Sie studiert Pädagogik und möchte Grundschullehrerin werden.

Ihre ausgeprägte, bejahende Anbindung an die Familie, vor allem an die Mutter, wurde mittels einiger Details in die Filmhandlung integriert. Wir erfahren, daß die Einbauküche früher der Mama gehörte (Folge 3). Wir können eine enge Beziehung zur Mutter vermuten und erhalten einen Hinweis auf das soziale Milieu des deutschen Mittelstandes und die leichten Lebensbedingungen der Erbgeneration. Das Telefonat mit der Mutter in der siebten Folge bestätigt die Annahme. Die Mutter ruft ohne besonderen Grund an und fragt lediglich, was die Tochter gerade mache. Was auf dem Tisch steht und wer gekocht hat, befriedigt das fürsorgliche Interesse der Mutter am Leben der Tochter. Die Selbstverständlichkeit, mit der Tina das Telefonat entgegennimmt, deutet auf seinen alltäglichen Charakter hin. Mutter und Tochter stehen zumindest telefonisch in täglicher Verbindung. Im Film arbeitet Tina als Bürokauffrau in einer großen Kunstgalerie. „Bürokauffrau“ ist das beliebteste Berufsziel junger Frauen in Deutschland (West). Tinas Interessen beschränken sich auf ihren privaten Bereich. Die Sorgfalt, mit der sie diesen ausgestaltet, wird nicht allein durch die Ausstattung ihrer Wohnung deutlich, sondern auch an ihrer Kleidung und Ernährung. In der fünften Folge erfahren wir, daß sie morgens frisches Obst einkauft, damit sie während der Arbeit genug Vitamine zu sich nimmt. Mit ihrem Korb erinnert sie an die naive Märchenfigur „Rotkäppchen“. Alles an ihr ist gesund, weich, ahnungslos, unerfahren und kindlich. Sie wähnt ihre Welt noch in Ordnung. Aber die Phänomene der Angst, des Alterns, Vergehens und der Gewalt erscheinen auch in ihrem Leben. Sie versteht die Zeichen nur noch nicht recht. Die hämische Bemerkung Ullis (Folge 4), er finde Brigitte Kuglin alt, erschreckt Tina. Ob er das in 15 Jahren auch über sie sagen wird? Aber solchen Gedanken geht sie lieber noch nicht weiter nach. Doch Naivität, Nicht-wissen-wollen ist gefährlich. Tina scheint auf dem Weg zur Arbeit beobachtet zu werden (Folge 5). Sie tritt in die Galerie ein, und wir sehen die symbolische Szenerie eines Schattenspiels junger, tanzender Mädchenfiguren. Auf dem bewegten Vorhang wölbt sich der Bauch der Zentralfigur zum Fruchtbarkeitssymbol, als wäre sie schwanger. Wie ein Spuk lösen sich die geradezu mystisch anmutenden Schatten unter dem Dröhnen der elektronischen Rollos in den eindringenden Strahlen der Morgensonne auf.

Die Integration Tinas in das harmonische Kunst-Arrangement wird durch einen harten Schnitt abgebrochen. Ein Fahrstuhl kommt aus dem Untergeschoß hoch. Das Thema des Alterns wird bildlich wiederaufgenommen. Aus dem Dunkeln taucht neben Tinas Spiegelbild allmählich das Gesicht einer reifen Frau auf, die Chefin. Für eine Frau in einer Gesellschaft, die einen (Werbe-)Kult um jugendliche Schönheit zelebriert, wird das Altern zur Bedrohung.

Doch die Gefahr, die sich Tina ankündigt, bleibt keine abstrakte. Sowohl am Arbeitsplatz als auch zu Hause erhält sie eigentümliche Anrufe. Sie kann sich nicht erklären, wer der Anrufer sein könnte.

Das deutsche Nachrichtenmagazin „Der Spiegel“ berichtet 1993: „Der Telefonterror gegen Frauen, so belegen Erhebungen des Bundeskriminalamtes, nimmt immer mehr zu.“

Elsbeth Hinz

Die Großherzige

Geboren:	14.4.1922 in Wolfau, Niederschlesien (heute Polen)
Aufgewachsen in:	Wolfau
Wohnt in:	Langenberg
Familienstand:	verwitwet
Heirat:	1941 in Wolfau
1. Kind:	1941
Flucht:	1945
2. Kind:	1946
Scheidung:	1947
2. Heirat:	1954
verwitwet:	1961
3. Heirat:	1967

XII

verwitwet:	1993
2 Enkel	
Ausbildung:	keine, ungelernete Arbeiten
Status:	Rentnerin
Hobby:	Leben

Elsbeth Hinz lebt in einem Altenwohnhaus in Langenberg. Ihr dritter Ehemann August, der im Film noch den eleganten Heiratskandidaten spielte, ist mittlerweile gestorben. Altenwohnhäuser sind Mietshäuser, in denen es ausschließlich Wohnungen für Senioren gibt. Wer eine der raren Wohnungen bekommen kann, gilt als bevorzugt. Denn meistens erleichtert und bereichert der enge Kontakt mit Gleichgesinnten das Leben älterer Menschen in der deutschen Gesellschaft, in der für Großfamilien kaum noch Platz vorhanden ist.

Ca. 12 Millionen oder 15% aller Deutschen sind über 65 Jahre alt, das heißt, sie sind im gesetzlichen Rentenalter. Eine Vergleichszahl: 1910 waren lediglich 5% über 65.

Das Leben der Älteren spielt daher eine große Bedeutung in der deutschen Sozialpolitik. Denn mit den Stimmen der Rentner können durchaus Wahlen entschieden werden.

Im Film lebt Elsbeth seit Jahren wie viele Rentner in einer kleinen Zwei-Zimmer-Wohnung. Ihre Kinder wohnen in Norddeutschland. Sie kann auf familiäre Unterstützung nicht bauen und muß mit ihrem Leben allein zurechtkommen. Sie gibt Heiratsannoncen auf. Nicht etwa, um einen vierten Ehemann zu finden, sondern sie genießt das Abenteuer, neue erotische Kontakte zu knüpfen und zu lösen, wie es ihr gefällt. Dieses extravagante Hobby ist in ihrer Altersklasse nicht gerade gesellschaftsfähig. Deshalb behält sie es aus Angst um ihren guten Ruf für sich. In einem Buch archiviert sie ihre Begegnungen. Schließlich möchte sie kein Abenteuer vergessen. Und auf ihre Merkfähigkeit will sie sich in ihrem Alter nicht mehr verlassen. Ihre Aufzeichnungen sind streng geheim. Wichtig ist ihr absolute Diskretion. Daher wechselt sie immer die Orte ihrer Treffen. Die Aura des Geheimnisvollen, den Reiz des Verbotenen kostet sie voll aus. Ihr Geheimnis erhöht ihre Attraktivität. Elsbeth hat den zweiten Weltkrieg erlebt, die Flucht aus dem ehemaligen Osten Deutschlands. Sie hat Kinder in der Kriegs- und Nachkriegszeit bekommen, hat sie allein großgezogen und schwer gearbeitet. Mit den Männern hatte sie Pech. Trennung und Tod hat sie dreimal erlebt. Aber dafür, sagt sie, war auch die ganz große Liebe dabei. Sie hat gelernt, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen und auch unter widrigen wirtschaftlichen und privaten Umständen das Beste daraus zu machen. Sie liebt alles Üppige, Bunte, Vitale. Ihre Lebenserfahrung hat sie mit viel Einfühlungsvermögen in fremdes Leid aus-gestattet. Sie ist diejenige im Haus, die die Situation der Tomašeks an wenigen Zeichen erkennt. Sie weiß: Jemandem, der immer wortkarger wird, der sich immer mehr zurückzieht, weil er am liebsten gar nicht mehr da sein möchte, so jemandem wie den Tomašeks haben die Umstände übel mitgespielt. Da muß man helfen. Sie tut, was in ihrer Macht steht. Sie vermittelt Robert Tomašek eine Arbeit (leider nicht die richtige) und versucht, zumindest durch ihre Freundlichkeit und ihr Entgegenkommen zu zeigen, daß sie um die schwierige Lebenslage der Tomašeks weiß. Sie erinnert sich an die eigene Vergangenheit, die Armut, die Verantwortung für die Kinder, das Mißtrauen der Mitmenschen, die ihr als alleinstehender Mutter, als Außenseiterin der Gesellschaft eher mit Skepsis als mit Anteilnahme begegneten. Am schlimmsten ist, das weiß sie, wenn andere so tun, als wäre man gar nicht da. Und wenn man nicht mehr den Mut hat, sich darüber zu beschweren. Deshalb versucht sie, Susanne Tomašek zu ermutigen.

Robert Tomašek

Der Zerstörte

(in der Wirklichkeit: Robert Nemecek)

Geboren:	25.1.1960
In	Prag/Tschechoslowakei
Aufgewachsen in:	Langenfeld seit 1968

Wohnt in: Köln
 Familienstand: ledig (Freundin), keine Kinder
 Ausbildung: Studium der Musikwissenschaft,
 Theaterwissenschaft und Philosophie
 Beruf: Fachjournalist, Pianist

(im Film: Robert Tomašek)

Geboren: 11.1.1957 in Prag/Tschechoslowakei
 Aufgewachsen in: Prag
 Wohnt in: Langenberg seit 1990
 Familienstand: verheiratet, drei Kinder
 Ausbildung: keine
 Beruf: arbeitslos

Robert hat eine doppelte Biographie, denn die Übereinstimmungen zwischen Fiktion und Realität beschränken sich in diesem Fall auf den Geburtsort.

Es ist kaum möglich, eine Person vor der Kamera auf Kommando agieren zu lassen, die sich tatsächlich in der miserablen Situation befindet, die sie darstellen soll. Jemand, der die Hoffnung auf ein besseres Leben aufgegeben hat, stellt sich normalerweise nicht noch öffentlich aus. Deshalb mußte ein Schauspieler für die Rolle gefunden werden.

Robert Tomašek ist einer der vielen Verlierer der neunziger Jahre. Nach dem Zusammenbruch des 'Ostblocks' gibt es für ihn im Kapitalismus kaum Existenzchancen. Im sozialistischen Prag konnte er seine Familie mit illegalen Schwarzmarktgeschäften gut versorgen. Im Westen wäre er ein guter Manager gewesen, ein Organisationstalent. 1990 emigrierte er wie viele Menschen aus dem 'Ostblock' mit seiner deutschen Frau und seinen drei Kindern nach Deutschland. Sie hofften auf das große Glück im goldenen Westen, im Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Diese Hoffnung erwies sich schnell als Trugschluß. Die Familie landete in einem sogenannten Übergangswohnheim für Ostausiedler. Zwei Jahre lang lebten die fünf Personen in einem 20 Quadratmeter großen Zimmer. Im kühlen deutschen Klima ist man auf genügend Wohnraum sehr angewiesen, denn das Leben findet hauptsächlich in Innen-räumen statt. Die Enge belastete alle Familienmitglieder sehr. Einer ging dem anderen auf die Nerven. Dazu fühlten sie sich in ein Ghetto verbannt. Kontakte zu einheimischen Deutschen konnten nicht entstehen. Die Wohnheime der Übersiedler gelten als schlechte Adresse, die Einheimische lieber meiden. Zwei Jahre lang suchten die Tomašeks nach einer bezahlbaren Wohnung angemessener Größe. Als Familie mit drei Kindern haben sie jedoch kaum eine Chance, eine günstige Wohnung zu bekommen. Kinder sind bei Vermietern oft unerwünscht. Der Wohnungsmangel nimmt immer mehr zu, so daß die Tomašeks 1992 eine Wohnung beziehen, die mit 40 Quadratmetern für eine Familie viel zu klein, dafür aber sehr teuer ist.

Durchschnittlich stehen einer westdeutschen Familie mit drei Kindern 21 Quadratmeter Wohnraum pro Kopf, also 105 qm, zur Verfügung. Ein noch längerer Aufenthalt im Übergangsheim schien den Tomašeks allerdings unerträglich. Die Ehe war bereits zerrüttet. Die Unterhaltung bestand nur noch aus gegenseitigen Vorwürfen.

Die Familie lebt von Sozialhilfe, die ihre Existenz sichert. Robert, der in Prag sehr beliebt war und erfolgreich seine Geschäfte abwickelte, hat auf dem deutschen Arbeitsmarkt nur geringe Chancen. Geschäftskontakte hat er hier nicht, für die Selbständigkeit fehlt ihm Startkapital und eine Ausbildung kann er nicht vorweisen. Unzählige Male war er auf Arbeitsämtern, um einen Job zu finden. Immer wieder wird ihm mitgeteilt, daß es für ihn nichts gibt. Mit welchen Worten und Gesten die Angestellten der Arbeitsämter ihm das klarmachen, weiß er mittlerweile. Deshalb wartet er das Ende des Gesprächs auf dem Arbeitsamt in der ersten Folge auch nicht mehr ab. Die einzigen Hilfsarbeiten, mit denen er seine Familie ernähren könnte, sind schwere körperliche Arbeiten. Doch Robert ist kein Praktiker und besitzt keine kräftige körperliche Konstitution. Den Anforderungen körperlicher Schwerstarbeit ist er nicht gewachsen. Er betrachtet seine Situation realistischerweise als ausweglos. Seine Energien sind längst verbraucht. Zu groß waren die Hoffnungen, zu groß die Enttäuschungen. Inmitten einer

XIV

Wohlstandsgesellschaft gehört er, der als Kapitalist im Sozialismus immer prächtig durchgekommen ist, nun zum unerwünschten Abschaum der Gesellschaft. Zum Arbeitslosenheer, das keine Aussicht auf Veränderung hat. Dazu leidet er unter den ständigen Vorhaltungen seiner Frau, den beengten Wohnverhältnissen und der sozialen Isolation. Wären doch die Kinder nie geboren! Nicht mehr da sein! Eine andere Lösung kann er sich nicht vorstellen. Er flüchtet sich in den Alkohol und die Zerstreuung des Fernsehens. Als Frau Hinz ihm die Stelle bei der Gerüstbaufirma vermittelt, greift er zu, obwohl er weiß, daß er körperliche Schwerstarbeit nicht leisten kann und Höhenangst hat. 25 Kilogramm muß er stemmen im Akkord (das heißt, er wird nach Leistung bezahlt). Die feindselige Haltung seines Kollegen Toni entmutigt ihn zusätzlich. Als Mensch mit Qualitäten nimmt ihn niemand mehr wahr. Der Absturz vom Gerüst wiederholt lediglich physisch, was seiner Psyche schon geschehen ist.

Susanne Tomašek geb. Krenn

Die Enttäuschte

(in der Wirklichkeit: Susanne Hecht)

Geboren: 15.5.1962 in Langenberg
Aufgewachsen in: Langenberg
Wohnt in: Langenberg
Familienstand: ledig, ein Kind
Ausbildung: Studium der Filmwissenschaft, Germanistik und Italianistik
Beruf: Hausfrau, Mutter, Dozentin, Filmemacherin
Hobby: Singen

(im Film: Susanne Tomašek)

Geboren: 1.10.1960 in Recklinghausen
Aufgewachsen in: Oer-Erckenschwick bei Recklinghausen
Lebte von 1979-1990 in Prag
Wohnt in: Langenberg seit 1990
Familienstand: verheiratet, drei Kinder
Ausbildung: Konditorin, abgebrochen
Status: Hausfrau

Auch der Lebensweg der realen Susanne deckt sich nicht mit dem der Filmfigur. allerdings haben die wirkliche und die fiktive Susanne eines gemeinsam: Beide wissen, wie schwer Einkaufstaschen sind, zumal wenn man sie zusammen mit einem Kleinkind in den dritten Stock tragen muß. Die Film-Susanne hatte die miefige Welt der kleinen Stadt im Ruhrgebiet satt. 1979 machte sie Urlaub in Prag, verliebte sich in den unkonventionellen Robert Tomašek und blieb da. Ihre Eltern verziehen ihr das nie. Als sie 1986 bei einem Autounfall ums Leben kamen, ging die schwangere Susanne nicht einmal auf die Beerdigung. Die ersten Jahre in Prag waren sehr glücklich. Mit den Kindern jedoch wurde das Geld knapper, der Kontrast zwischen dem eigenen Leben und dem Lebensstandard der West-Touristen immer größer. Als Roberts Geschäfte nach dem Zusammenbruch des 'Ostblocks' nicht mehr funktionieren, entschlossen sich die Tomašeks, nach Deutschland, in Susannes Heimat, zu gehen. Wohnungsnot und Arbeitslosigkeit hatten sie allerdings nicht erwartet.

Susanne bereut, daß sie sämtliche Kontakte nach Deutschland abgebrochen hat. Auf Robert kann sie nicht mehr bauen. Der hat längst alle Hoffnung aufgegeben, fühlt sich nur noch überflüssig und als Versager. Durch die Kinder ist sie ans Haus gebunden, kann selbst keine Initiative ergreifen. Und Robert ist schon so depressiv, daß sie ihm die Verantwortung für die Erziehung unmöglich überlassen kann. Bis sie Kindergartenplätze für alle Kinder bekommt, muß sie sicher noch zwei Jahre lang warten. Zurück nach Prag? Manchmal hält sie das für das Beste. Aber sie weiß, daß die wirtschaftliche Situation dort

katastrophal ist. Den Prager Freunden geht es miserabel. Aber immerhin sind Freunde da. Hier in Deutschland fühlt sie sich so unendlich allein. Die einzigen Gesprächspartner sind die Kinder. Und die machen ihr Sorgen. Jenny ist viel zu schüchtern und ängstlich. Manuel viel zu frech. Und Kai Lino nörgelt den ganzen Tag herum und ißt schlecht. Sie selbst wird immer depressiver. Manchmal besteht sie nur noch aus Mutlosigkeit. Soll sie sich von Robert trennen? Wenn sie eine Wohnung fände für sich und die Kinder, würde sie es vielleicht wagen. Allerdings fühlt sie sich auch verantwortlich für ihn. In Prag hatte er für die Existenz der Familie gesorgt. Deutschland ist dagegen ihre Heimat. Nach Roberts Unfall wird ihr klar, daß es nun allein auf sie ankommt.

Manuel, Jenny und Kai Lino Tomašek

Die Kinder

Manuel (Kleinholz)

Geboren: 14.8.85 in Velbert
wohnt in: Langenberg

Jenny (Kleinholz)

Geboren: 19.5.87 in Velbert
Wohnt in: Langenberg

Kai Lino (Hecht)

Geboren: 9.11.89 in Essen
Wohnt in: Langenberg, Hauptstraße 117

Die Situation der Eltern wird an den Kindern nicht spurlos vorübergehen. Die Mutter ist überfordert, niedergeschlagen und fast immer ernst. Den Vater erleben die Kinder meist nicht ansprechbar vor dem Fernseher. Zum Glück sind sie zu dritt und unterhalten sich gegenseitig. Weil sie noch nicht zur Schule gehen und keine Kindergartenplätze bekommen haben, erleben sie den Kontrast zwischen ihren Lebensbedingungen

und denen der meisten anderen noch nicht. Denn Freundschaften entwickeln sich in deutschen Kindergärten und Schulen häufig auf der Basis gemeinsamer Konsumgüter. Die Attraktivität eines Kindes wird durch seine Markenkleidung gesteigert. Da können die Tomašeks nicht mithalten.

Uschi Rydzewski

Die Disziplinierte

Geboren: 7.9.1938 in Essen
Aufgewachsen in: Essen
Wohnt in: Essen
Familienstand: geschieden
Heirat: 1959
1. Kind: 1959
2. Kind: 1966
Lebte von 1967 bis 1979 in Saudi Arabien, Algerien, Portugal und Indonesien
Scheidung: 1980
4 Enkel
Lebensgefährtin
Ausbildung: Einzelhandelskauffrau (Verkäuferin)
Status: Hausfrau

Im Film:	Halbtagsstätigkeit als Sekretärin bei der Firma Motzkau Gerüstbau
Hobby:	Tanzen. Lesen. Sprachen

Bei Uschi ist alles tiptop. Wohnung, äußere Erscheinung, Gesundheit und Seelenleben: alles wird gepflegt. Die vierfache Oma hält ihr Leben in Ordnung. Wie Elsbeth hat sie sehr früh geheiratet, weil sie schwanger war. Nach vielen unruhigen Jahren im Ausland mit ihrem Ex-Gatten bestimmt sie ihr Leben endlich selbst. Mit ihrer Halb-tagstätigkeit als Sekretärin bei der Gerüstbaufirma Motzkau verdient sie genug für ihren Lebensunterhalt. Zusätzlich kann sie auf finanzielle Rücklagen aus ihrer Ehe zurückgreifen. Sie hat endlich Zeit für sich, ihre Wohnung und ihre Bekannten. Während ihrer Ehe war sie immer nur für die anderen da: für den Mann, die Kinder, die Eltern. Zugegeben: manchmal gibt es Tage, an denen sie sich ganz leer und sinnlos fühlt. Ewig derselbe Trott. Wie das Karussellpferdchen in ihrem Wohnzimmer kommt sie sich hin und wieder immer noch vor. Es hatte ihr gleich gefallen, als sie es zufällig vor einem Trödeladen sah. So vielversprechend geschmückt, war es doch immer gefesselt ans Gestänge des Karussells. Es war viel herumgekommen, hatte viel gesehen, aber niemals eingegriffen, niemals mitgemacht. Überall funktionierte es auf dieselbe Weise, die andere ihm bestimmten. Genauso wie Uschi immer funktioniert hatte, bis sie sich von ihrem Ehemann trennte. Sie muß auf der Hut sein, nicht abermals ein Karussellpferdchen zu werden. Denn wieder belasten sie die Kinder mit Aufgaben, für die sie nicht zur Verfügung stehen möchte. Als Babysitter springt sie häufig ein. Und täglich ruft Tochter Tanja an, um sich Kochanleitungen geben zu lassen. Nicht etwa um der Mutter selbst willen, sondern um sie zu benutzen. Wie ein Putzlappen kommt sie sich oft vor. Nach Gebrauch landet der in einer Abstellkammer, um auf die nächste Benutzung zu warten.

Uschi präsentiert mit ihrer Korrektheit und Perfektion typisch deutsche Eigenschaften. Ihre Skepsis und ihr Unmut resultieren teilweise gerade aus den Zwängen, die sie sich selbst schafft. Sie ist ein Kind der Wirtschaftswunder-Generation, die den Wiederaufbau Deutschlands nach dem zweiten Weltkrieg vorangetrieben hat. Nach einer entbehreungsreichen Kindheit, geprägt von Gewalt, Zerstörung und Armut, mußten die Heranwachsenden in der Aufbauphase der fünfziger Jahre fleißig mitarbeiten. Auf Leistung und Effizienz kam es an. Uschi hat gelernt, sehr diszipliniert und schnell zu arbeiten. Sie hat Schwierigkeiten, sich zu entspannen, das Leben leicht zu nehmen.

Heute leben die meisten aus Uschis Generation in Wohlstand und vergessen häufig, daß sie ihren Reichtum nicht allein der eigenen Hände Arbeit verdanken, sondern daß sie auch von der Machtposition der Industrienationen auf dem Weltmarkt profitieren. Die eigenen Kinder leben in großem Luxus, für den anderswo Menschen zu Billiglöhnen arbeiten.

Uschi weiß noch, was ein Leben bedeutet, das von Existenznot bestimmt ist. Daran denkt sie nicht gern. Daß ihre Kinder allerdings den Wohlstand, in den sie hineingeboren sind, wie eine Selbstverständlichkeit hinnehmen und weder an die Vergangenheit denken, noch die Wirklichkeit Unterprivilegierter in der eigenen Umgebung oder in anderen Teilen der Welt wahrnehmen, versteht sie nicht.

Als geschiedene Frau liefert sie ein Beispiel für die wachsende Instabilität der Ehen in Deutschland. Die meisten Ehen halten zwar auch in Deutschland ein ganzes Leben lang. Doch immer mehr Menschen machen von der Möglichkeit Gebrauch, sich vom Lebenspartner zu trennen. Um allein zu bleiben, einen anderen zu heiraten oder mit ihm zusammenzuleben. In Deutschland wird nahezu jede dritte Ehe geschieden.

Uschi hat es geschafft, nach zwanzig Jahren Hausfrauendasein wieder in die Berufswelt einzusteigen. Für die Frauen stellt das häufig ein großes Problem dar, da ihnen aufgrund ihres Alters nach der sogenannten „Erziehungs- und Hausfrauenphase“ mangelnde Berufserfahrung und Flexibilität unterstellt werden. Außerdem leiden viele Frauen an Minderwertigkeitskomplexen, denn Hausarbeit und Kindererziehung genießen in Deutschland keine große öffentliche Beachtung. In den Großstädten helfen Organisationen mit Beratungen und Nachschulungskursen, Hausfrauen den Wiedereinstieg in die Arbeitswelt zu ermöglichen. Uschi ist stolz auf ihre Selbständigkeit und Ungebundenheit. Das Zirkuspferd darf sich nur nicht wieder einfangen lassen.

Brigitte Kuglin

Die Ratlose

(in der Wirklichkeit: Bettina Dürr)

Geboren:	2.12.1955 in Düsseldorf
Aufgewachsen in:	Düsseldorf
Wohnt in:	Velbert, Bologna und Reggiolo/Norditalien seit 1979
Familienstand:	ledig (Lebensgefährte), keine Kinder
Ausbildung:	Studium der Geschichte, Germanistik, Publizistik
Beruf:	freie Publizistin
Im Film:	Reiseleiterin und Dolmetscherin

Ein großzügiges Lachen, Hektik und jede Menge Pannen: Bettina Dürr alias Brigitte Kuglin. Bettinas Name wurde verändert, um mögliche Verwechslungen zwischen Tina (Namenskürzel von „Bettina“) und Bettina auszuschließen. Durch die Namensänderungen sollte zudem in Erinnerung gerufen werden, daß die erzählten Geschichten trotz vieler Übereinstimmungen mit der Wirklichkeit fiktiv sind. Bettina Dürr pendelt seit vielen Jahren zwischen Velbert und der norditalienischen Poebene. Sie schlägt sich mit Übersetzungen, Dolmetschertätigkeiten und journalistischer Arbeit durchs Leben.

Im Film hat sie als Brigitte Kuglin noch nicht die Existenzform gefunden, die sie befriedigen würde. Was die Arbeit angeht, muß sie ständig Zugeständnisse machen. In Gefühlsangelegenheiten läßt sie sich allerdings nicht beirren. In der Ferne gibt es wohl einen gewissen Klaus. Doch für ein Zusammenleben reicht ihr das nicht. Insgeheim wartet sie immer noch auf die ganz große Liebe. Ihre sentimentale Ader suggeriert die ihr zugeordnete Musik. Die argentinische Milonga und das wehmütige brasilianische Volkslied, die ihre Affinität zum Süden andeuten. Wir sehen Brigitte fast nur im Zusammenhang mit ihrer Arbeit. Permanent muß sie anderen Menschen auswendiggelernte Dinge aufsagen. Doch hinter der Berufsfassade steckt eine Menge emotionaler Sprengstoff. Brigitte ist eine, die auf Suche ist. Sie verkörpert in vielfacher Hinsicht einen neuen Typus deutscher Wirklichkeit:

- Sie lebt allein, führt ein sogenanntes „Single-Dasein“. Mit einem Anteil von 35% liegt der Einpersonenhaushalt an der Spitze deutscher Haushaltsformen.
- Brigitte arbeitet freiberuflich. Die freiberufliche Tätigkeit beschränkte sich ursprünglich größtenteils auf Rechtsanwälte, Ärzte, Architekten und Künstler. Abgesehen von den Künstlern sind das Personengruppen, die überdurchschnittlich gut verdienen. Da in den vergangenen 15 Jahren der Anteil der Akademiker in Deutschland gestiegen ist und Deutschland sich erstmals mit Akademikerarbeitslosigkeit konfrontiert sieht, versuchen immer mehr Personen mit Universitätsbildung, mittels „Jobs“ über die Runden zu kommen. Sie haben keinen festen Arbeitgeber, sondern bieten kurzfristige Dienste an. Es gibt freie Übersetzer, Journalisten, Publizisten, Dozenten, Regisseure, Cutter etc. Sie werden in der Regel unterdurchschnittlich bezahlt und profitieren kaum von der deutschen Sozialgesetzgebung. Ihre finanzielle Zukunft, vor allem die Versorgung im Alter, ist sehr ungewiß. Der Vorteil dieser meist erzwungenen Existenzform: Es gibt keinen Chef.
- Brigitte gehört zu der wachsenden Zahl deutscher Frauen, die aus freier Entscheidung kinderlos und unverheiratet bleiben. Vor allem Frauen mit akademischer Bildung, wie Brigitte sie hat, entschließen sich dazu, keine Kinder in die Welt zu setzen. Die Gründe dafür sind sehr vielfältig: akademische Berufe sind oft interessanter als andere und werden besser bezahlt. Kinder und Beruf sind jedoch schwer miteinander zu vereinbaren. Viele möchten für Kinder nicht auf Luxus und Wohlstand verzichten. Kinder machen abhängig vom Mann, vom Geld, vom Staat. Mit Kindern findet man schlechter Wohnraum und Arbeitsplätze. Kinder sind laut. Das stört in Deutschland. Und Kinder

XVIII

machen sehr viel Arbeit, die öffentlich kaum beachtet wird. Viele stellen sich auch die Frage: Kann man in diese Welt, deren Hauptproblem die Überbevölkerung ist, noch Kinder setzen, obwohl Geburtenkontrolle bei uns durch Verhütungsmittel möglich ist? Brigitte hat für sich entschieden. Doch mit ihrer Freiheit weiß sie noch nichts Rechtes anzufangen.

Harald Neumann

Der Unsichtbare

(Harald Feyen)

Geboren:	25.10.49 in Mettmann bei Düsseldorf
Aufgewachsen in:	Mettmann
Wohnt in:	Mettmann
Familienstand:	verheiratet, 1 Kind
Im Film:	ledig
Ausbildung:	Lehrer
Beruf:	freier Künstler, Dozent für zeichnerische Darstellung an der Fachhochschule Düsseldorf
Im Film:	Lehrer

Einmal bekommen wir ihn zu Gesicht, den alleinstehenden Lehrer aus dem Dachgeschoß. Frau Hinz übergibt ihm die abonnierte Zeitung, die jeden Morgen für ihn vor der Tür liegt (Folge 5). Daran ist zu erkennen, daß er auch im Hause wohnt. Harald ist verschlossen und lebt zurückgezogen. An Hausflurgesprächen mag er sich nicht betei-ligen. Er ist höflich und umgänglich, aber sehr distanziert. Mehr wird nicht verraten.

Das Geld

	Einkommen netto/Monat (in DM)	Sonstige Einkünfte (in DM)	Miete (kalt) (in DM)	besondere Belastungen (in DM)	Auto
Elsbeth	Rente: 2200		360		
Brigitte	Honorare ca.: 1900		360	Krankenversicherung: 210	Mitsubishi rot
Tina + Ulli	Gehalt: 2400 (inkl. 13. Monatsgehalt) Gehalt: 3600 (inkl. 13. Monatsgehalt)		1400		BMW
Uschi	Gehalt: 1600	Mieteinkünfte aus Immobilie: 1500	1400	an Tochter Tanja: 500	Fiat uno schwarz
Susanne + Robert	Sozialhilfe:- 1696 später Lohn: 2800 (20 DM/h)	Kindergeld: Manuel: 70 Jenny: 130 Kai Lino: 220	550		
Harald	Gehalt: 4330 (inkl. Ortszuschlag u. 13. Monatsgehalt)		550	Alimente: 800 Krankenvers.: 230	Toyota

Das durchschnittliche Nettoeinkommen der Haushalte in Deutschland (West) betrug 1991 54.000 DM. Das entspricht 4.500 DM monatlich, pro Kopf ca. 2.200 DM.

Unsere Modellhaushalte verdienen durchschnittlich 41.500 DM pro Jahr. Pro Kopf sind das ca. 1.900 DM. Ohne die Tomašeks verdienen die Bewohner ca. 2.900 DM pro Kopf. Das vergleichsweise geringe Jahreseinkommen kann durch die etwas unterdurchschnittliche Haushaltsgröße erklärt werden. Der Anteil der Einpersonenhaushalte im Film beträgt 60%. In Wirklichkeit liegt er bei gut einem Drittel. Durchschnittlich wohnen in Deutschland (West) 2,4 Personen in einem Haushalt.

Die Einkommenssituation der Bewohner von „Hauptstraße 117“ kann als typisch angesehen werden, wenn man beachtet, daß Personen mit sehr hohem Einkommen in der Regel nicht in einem Mietshaus wohnen. Das etwas unter dem Durchschnitt liegende Pro-Kopf-Einkommen kann also nicht durch sehr hohe Einkünfte (wie beispielsweise die der Galerie-Besitzer) ausgeglichen werden.

Transkript *Hauptstraße 117*

Folge 1

Szene 1: Ulli holt Brötchen

Morgen. Ein junger Mann kommt im Dauerlauf, springt die Freitreppe hinauf, eine Tüte mit Brötchen in der Hand. Dynamisch, gut gelaunt, Frühaufsteher. Detail Hausnummer. Schwenk auf Türschloß. Schließt die Tür auf, pfeift dabei. Grüßt die Flur putzende Elsbeth Hinz.

Ulli: Guten Morgen, Frau Hinz!
Frau Hinz: Guten Morgen, Ulli!

Springt in den 1. Stock, öffnet Wohnungstür, legt Brötchen in einen Korb, auf einem Tablett ist alles fürs Frühstück vorbereitet. Gießt Kaffee in die Kanne, pfeift und trägt das Tablett in das Schlafzimmer.

Ulli: Der Kaffee ist fertig.

Das Bett von Tina ist leer. Klospülung. Badezimmertür öffnet sich.

Ulli: Aber Tina!

Szene 2: Im Arbeitsamt 1 (im Wartezimmer)

Auf der Rolltreppe von der U-Bahn ins Freie. Weg zum Arbeitsamt. Robert tritt in die Eingangshalle, blickt um sich, geht vorwärts in die Leere der Halle. Rauchverbots-Zeichen. Im Wartesaal ein Rauchender, ein Gameboy-Spielender. Austreten einer Zigarre mit dem Schuh. Eine Angestellte geht vorbei. Anerkennendes Pfeifen. Grinsen. Ein Angestellter geht vorbei. Das Grinsen erstirbt. Robert setzt sich auf einen leeren Stuhl.

Robert: Guten Tag, Ist hier noch frei?
Arbeitssuchender: Hm. Feuer?
Robert: Ja.

Der Arbeitssuchende bietet Robert eine Zigarette an. Robert nimmt an.

Robert: Danke.

Szene 3: Zu Hause bei Familie Tomašek

Susanne wickelt Kai Lino. Manuel spritzt Jenny an. Jenny weint.

Susanne: Kai Lino. Die Hose.
Susanne: Was machst Du denn da, Manuel!

Szene 4: Im Arbeitsamt 2 (Aufnahme der Angaben zur Person)

Robert sitzt am Schreibtisch eines Sachbearbeiters in einem Büro des Arbeitsamts. Der Sachbearbeiter schreibt die Antworten auf der Maschine.

Robert: T- O- M- A- Š- E- K.
 Beamter: Also Tomašek.
 Robert: Ja.
 Beamter: Und wo wohnen Sie?
 Robert: 5620 Velbert
 Langenberg, bei Essen,
 Hauptstraße 117.
 Beamter: Geboren?
 Robert: 11.1.1957
 Beamter: Wo sind Sie geboren?
 Robert: Praha.
 Beamter: Wie bitte?
 Robert: Prag.
 Beamter: Staatsangehörigkeit?
 Robert: Ich bin Tscheche.
 Beamter: Familienstand?
 Robert: Verheiratet.
 Beamter: Wie heißt Ihre Frau?

Robert steht auf und tritt ans Fenster.

Robert: Susanne Tomašek,
 geborene Krenn.
 Beamter: Ihre Frau arbeitet?
 Robert: Nein.
 Beamter: Haben Sie Kinder?
 Robert: Drei.
 Beamter: Wie alt sind die Kinder?
 Robert: Fünf, sechs, zwei.
 Beamter: Tja ..., und was sind Sie
 von Beruf?

Er bekommt keine Antwort mehr. Robert ist weg.

Beamter: Aber Herr Tomašek!

Folge 2

Szene 1: Begegnung im Treppenhaus 1

Tina kommt mit dem Wäschekorb aus ihrer Wohnung, läßt die Tür angelehnt, geht in die Waschküche. Im Treppenhaus unten begegnet ihr Susanne. Sie grüßen einander verhalten:

Tina: Guten Tag.
 Susanne: Guten Tag.

Susanne trägt die Taschen die Treppe hoch, stellt sie auf dem Absatz ab, greift sie noch einmal, sie sind sichtlich schwer. Kommt an Tinas Tür vorbei. Sieht, daß sie nur angelehnt ist. Sie muß die Taschen nochmals absetzen.

Szene 2: Susanne geht in Tinas Wohnung.

Sie widersteht der Neugier nicht. Langsam drückt sie die Tür auf, tritt in die Diele, die sofort in den Wohnküchenbereich übergeht. Eine sehr großzügig geschnittene Wohnung. Ihr Blick verweilt auf Gegenständen, die sie besonders berühren (z. B. frischer Blumenstrauß, teurer Nippes, Fotos, liebevolle Details, ein Schmuckstück, das nachlässig auf einer Kommode abgelegt ist, etc.). Sie hebt den Deckel einer Spieluhr an, Musik ertönt.

Unten im Treppenhaus fällt laut die Haustür ins Schloß. Susanne zuckt zusammen, läßt den Deckel los, der laut zuschlägt.

Szene 3: Begegnung im Treppenhaus 2

Die Kamera geht nach unten ins Parterre zu Tina und Brigitte. Brigitte sieht sehr müde aus, hat einen Koffer und eine Reisetasche neben sich abgestellt. Schließt gerade ihre Wohnungstür auf, die neben der Tür zur Kellertreppe liegt. Tina hat mit ihrem Wäschekorb - jetzt trägt sie einen andersfarbigen mit frischer Wäsche - fast einen Zusammenstoß verursacht. Sie geben sich, wegen des Korbes und aus Unsicherheit nicht die Hände.

Tina:	Oh, Entschuldigung!
Brigitte:	Macht nichts
Tina:	Übrigens, ich bin Tina Heidermann. Wir wohnen im 1. Stock.
Brigitte:	Ah ja. Ich bin Brigitte Kuglin. Entschuldigung, ich komme gerade aus Mailand, und ich bin sehr ...
Tina:	Okay. Ich bin schon weg. Tschüß.
Brigitte:	Tschüß.

Szene 4: Brigitte telefoniert.

Wir folgen Brigitte in ihre Wohnung. Etwas vernachlässigt, nicht gerade liebevoll eingerichtet. Sachlich. Ein großer Raum mit durch eine Theke abgetrennter Küchenecke, Bett/Sofa, Schrank, Schreibtisch, Computer, Bücher. Sie stellt den Koffer ab, zieht den Mantel aus. Läßt das Rolleau hoch. Schaltet Musik ein. Gießt Wasser in die Kaffeemaschine, schüttet Kaffeepulver in den Filter etc. Zieht die Schuhe aus, nimmt das Telefon, legt sich damit aufs Sofa. Während der Kaffee gekocht wird, telefoniert sie, wählt eine Nummer, die der Zuschauer verfolgen kann. Wartet auf eine Verbindung: Lächelt, wenn der Angerufene sich meldet.

Brigitte:	Hallo? Hallo Klaus, ich bin wieder da.
-----------	--

Szene 5: Bei Tomašeks

Robert liegt auf dem Bett vor dem Fernseher. Kinderstunde. Trinkt Bier. Die Kinder lümmeln sich um ihn herum. Robert schaltet mit der Fernbedienung von einem Fernsehprogramm zum nächsten. Susanne

steht vor dem Fenster mit Blick auf eine schwarze Schieferwand. Grübelt. Sie räumt das Geschirr ab. Der Kontrast zu Tinas Wohnung ist sehr deutlich. Ihr Blick geht zu Robert auf dem Sofa. Auf einmal spricht sie Robert an:

Keine Antwort.

Eindringlich.

Schreit.

Susanne: Du arbeitest also nicht.

Susanne: Das geht nicht.

Susanne: Robert! So geht das nicht!

Susanne: Robert!

Folge 3

Szene 1: Auf dem Marktplatz

Früher Nachmittag. Tina und Ulli kommen vom Einkaufen. Gehen durch eine Fußgängerzone zum Parkplatz. Ulli balanciert ein Paket aus der Konditorei.

Ulli: Weiblich oder männlich?
 Tina: Weiblich.
 Ulli: Ist sie ledig oder verheiratet?
 Tina: Ledig.
 Ulli: Kommt sie aus Essen?
 Tina: Ja.
 Ulli: Wohnt sie auch in Essen?
 Tina: Nein.
 Ulli: Ist sie Deutsche?
 Tina: Ja.
 Ulli: Wohnt sie auch in Deutschland?
 Tina: Ja.
 Ulli: In Süddeutschland?
 Tina: Falsch.
 Ulli: Hm. Ich weiß. Sie studiert Sprachen in Hamburg.
 Tina: Ja. Und wie heißt sie?
 Ulli: Hm. Ach ja, richtig. Sie heißt Cordula.
 Tina: Genau. Heute kommt Cordula.

Sie sind am Auto angekommen.

Szene 2: Im Treppenhaus

Susanne kommt mit den Kindern ins Treppenhaus. Elsbeth, sehr schick gemacht, schließt gerade ihre Wohnungstür im Parterre ab. Sieht die Kinder, erfreut:

Beugt sich zu den Kindern, gibt ihnen die Hand. Kramt für jeden ein Bonbon aus der Tasche. Schaut Susanne an. Die sieht verheult aus.

Frau Hinz:	Hallo, wie geht's?
Kind:	Lino!
Frau Hinz:	Guten Tag, Kai-Lino! Guten Tag, Manuel! Guten Tag, Jenny! Er möchte nicht arbeiten?
Susanne:	Er findet nichts.
Frau Hinz:	Ich frag mal die Frau Rydzewski, die arbeitet bei Motzkau, die haben immer was. Tschüß ihr drei! Alles Gute!

Szene 3: Auf der Straße vor dem Haus 117.
--

Elsbeth öffnet die Haustür. Tina und Ulli kommen dynamisch die Treppe hoch. Grüßen Elsbeth sehr freundlich:

Ulli:	Guten Tag, Frau Hinz.
Tina:	Guten Tag, Frau Hinz.
Frau Hinz:	Guten Tag ihr zwei.

Szene 4: Im Treppenhaus

Sie treffen im Eingang auf Susanne, die immer noch unten steht und Kinder und Taschen mühsam zusammenpackt. Sie grüßen distanziert und flüchtig.

Ulli:	Tag.
Tina:	Tag.

Szene 5: In der Wohnung von Tina und Ulli
--

Laufen in Eile, aber gut gelaunt die Treppe hinauf. Die Kamera folgt ihnen. Ulli stellt das Kuchenpaket auf dem Tisch ab und setzt sofort das Kaffeewasser auf. Tina räumt schnell die eingekauften Sachen in den Schrank. Beide sind noch im Mantel. Es klingelt. Tina drückt auf den elektrischen Türöffner, zieht den Mantel schnell aus. Ulli deckt den Tisch. Tina öffnet die Tür:

Cordula und Tina umarmen sich. Ulli kommt dazu und gibt Cordula die Hand.

Schaut sich um.

Tina:	Hallo, da bist du ja schon.
Cordula:	Hallo. Na?
Ulli:	Guten Tag, ich bin Ulli
Cordula:	Ich bin Cordula.

Cordula: Die Wohnung ist ja toll!
 Tina: Findest du?
 Cordula: Ja, gemütlich.
 Die Küche ist praktisch
 Tina: Die ist von Mama!
 Hier ist das Gästebad.
 Cordula: Nicht schlecht.
 Entschuldige mal.

Sie geht in das Gästebad und schließt die Tür. Ulli zieht die Jacke aus. Cordula kommt wieder aus dem Bad.

Cordula: Und das ist das
 Wohnzimmer.
 Sind die Möbel alle
 neu?
 Tina: Nein, nur die Couch.

Cordula setzt sich. Zustimmung.

Cordula: Mm, nicht schlecht.
 Und sehr bequem.
 Tina: Komm, das Bad ist toll!

Szene 6: Im Café

Elsbeth in einem Café. Die Bedienung kommt:

Bedienung: Guten Tag. Bitte sehr?
 Frau Hinz: Ein Wasser bitte.
 Bedienung: Gerne.

Elsbeth ist ziemlich steif aber doch erwartungsfroh-aufgeregt mit Blick durch das Fenster auf die Straße. Ein älterer Herr tritt ein, Nelke im Knopfloch. Er sieht sie, lächelt ihr zu. Er kommt an ihren Tisch, verbeugt sich leicht:

Herr: Entschuldigung. Sind Sie Frau Hinz?

Folge 4

Szene 1: In Brigitte's Wohnung

Brigitte in ihrer Wohnung, ausgehbereit. Ein Blick noch in den Taschenspiegel, Lippenstift. Das Radio wird ausgeschaltet, sie steckt schnell noch ein Fachbuch über die Region ein und verläßt in Eile (immer leicht hektisch) die Wohnung. Im Flur begegnet sie Elsbeth (barfuß und mit Lockenwicklern), die gerade Müll rausbringt. Rauscht mit grüßender Geste an Elsbeth vorbei.

Szene 2: Im Treppenhaus

Elsbeth folgt langsamer zur Tür, stellt den Mülleimer ab, öffnet den Briefkasten. Sie holt mehrere Briefe heraus und vergißt aus lauter Neugier den Mülleimer. Die Absender studierend bewegt sie sich so schnell sie kann in die Wohnung zurück.

Szene 3: Brigitte fällt über das Fahrrad

Brigitte hastet in der Altstadt eine Treppe hinauf, stolpert über ein abgestelltes Fahrrad, reißt sich dabei ein Loch in ihre Strumpfhose.

Sie läuft zurück zum Auto.

Brigitte:

So'n Mist!

Szene 4: Fahrradausflug

Tina, Cordula und Ulli fahren auf Fahrrädern am Rheinufer entlang.

Szene 5: Am Auto

Brigitte wechselt die kaputte Strumpfhose auf dem Beifahrersitz sitzend.

Szene 6:

Tina, Cordula und Ulli in der Fußgängerzone, schieben ihre Fahrräder. Essen Eis. Kichern.

Cordula:

Schön hier.

Tina:

Hmm.

Cordula:

Die Kirche ist schön.

Tina:

Ja.

Tina:

Du Ulli, das ist doch die Kuglin.

Ulli:

Wo?

Tina:

Da ist doch das Denkmal, die Frau da.

Ulli:

Da hinten?

Tina:

Ja, genau die

Cordula:

Was macht die denn da?

Tina:

Du, die ist Reiseleiterin oder so.
Kommt!

Szene 7: Stadtführung in Hattingen

Brigitte nah vor Sankt Georg.

Brigitte:

Guten Tag zusammen.

Touristen:

Hallo. Guten Tag.

Brigitte:

Mein Name ist Brigitte Kuglin. Wir sind heute hier in Hattingen. Die Stadt hat 60.000 Einwohner und ist 600 Jahre alt. Diese Kirche heißt Sankt Georg und ist ca. 550 Jahre alt.

Szene 8: Beim Eisessen

Tina, Ulli und Cordula essen Eis, kichern.

Tina: Du, Ulli, wie findest du
denn die Kuglin?
Ulli: Alt.

Die beiden Frauen schauen sich an.

Szene 9: Frau Hinz und ihr Album

Elsbeth am Küchentisch. Vor ihr liegen die Briefe ausgebreitet, Fotos. Betrachtet gründlich eine Fotografie. Schreibt in Blockschrift in eine Tabelle. Sie klebt das Foto daneben.

Elsbeth: Karl August Winkler,
78 Jahre.

Es klingelt. Sie räumt Fotoalbum und Briefe weg. Geht zur Tür.

Szene 10: Susanne telefoniert wegen der Wohnung

Susanne telefoniert am Küchentisch, vor ihr liegt eine WAZ. Wir sehen, wie Jenny und Kai Lino während des Telefonats in aller Ruhe die gesamten Salz-, Zucker-, Milch-, und Kakao-vorräte zusammenkippen.

Susanne: Tomašek. Guten Tag.
Die Wohnung in der
Zeitung. Ist die noch
frei?
...
Wie groß ist die
Wohnung denn?
...
75 Quadratmeter, aha. ...
3 Zimmer, Küche, Bad.
...
Und, ja
...
Und die kostet 825
Mark?
Ah ja.
...
Wo liegt die Wohnung?..
...
Sofort? Das geht nicht,
ich hab' kein Auto.
...
Wir sind fünf Personen,
wir haben drei Kinder.
...
Keine Kinder.
...
Vielen Dank. Auf
Wiederhören.

Folge 5

Szene 1: Robert wird abgeholt

XXVIII

Uschi klingelt an Tomašeks Tür. Susanne öffnet (einsilbig, leblos) Kinderlärm im Hintergrund.

Frau Rydzewski: Herr Tomašek! Herr Tomašek.
Susanne: Er kommt sofort, Frau Rydzewski.
Uschi: Jetzt aber schnell!

Beide sehr schnell die Treppe herunter. Robert zieht sich beim Herauskommen noch an, auf der Treppe bindet er sich den Schnürsenkel. Die Kamera springt nach außen:

Sie kommen aus dem Haus, Uschi ist schnell an der Fahrertür. Er tritt in Hundekot.

Elsbeth sieht es.

Robert: Scheiße.
Elsbeth: Ach.

Zieht sich vorsichtig ins Haus zurück.

Szene 2: Im Treppenhaus

Sie läuft Harald fast in die Arme, der ebenfalls die Zeitung zum Frühstück holen will. Sie drückt ihm sein Exemplar in die Hand:

Frau Hinz: Tag, hier is'se schon Herr Neumann.

Szene 3: Im Auto von Frau Rydzewski

Uschi und Robert im Auto. Uschi spricht mit Robert als Ausländer sehr deutlich. Ruhrtal und Industrieanlage werden eingeblendet, bzw. aus dem Auto heraus gefilmt.

Frau Rydzewski: Die Wohnung ist natürlich viel zu klein. 5 Personen und 40 Quadrat-meter. Was kostet sie denn?
Robert: 550 Mark. Das ist sehr viel.
Frau Rydzewski: Ich verdiene nichts, und wir haben die Kinder. Hier ist übrigens das Ruhrtal. Schön, nicht?
Robert: Oh ja, sehr schön.
Frau Rydzewski: Sie suchen bestimmt eine neue Wohnung.
Robert: Ja, natürlich, aber es gibt zu wenige, und die sind teuer.

Robert zerstreut, desinteressiert

Frau Rydzewski versucht, den Fauxpas zu überspielen.

Szene 4: Tina geht zur Arbeit

Eine Flasche wird geworfen, Tina blickt sich um, nimmt die Flasche, tut sie in eine Abfalltonne. Man sieht, daß sie über einen Monitor überwacht wird. Auf einem 2. Monitor sieht man, wie sie die Bürotür aufmacht. Sie tritt in das Büro, legt ab, läßt die Jalousien hochfahren. Der Raum wird langsam hell.

Tina: Guten Morgen, Frau Neher.
 Frau Neher: Guten Morgen, Frau Heidermann, wie geht's?
 Tina: Gut.

Szene 5: Abfahrt mit dem LKW

Uschi und Robert sind auf einem Gerüstlagerplatz angekommen. Sie springen aus dem Wagen. In einem startbereiten LKW sitzen zwei Männer. Uschi ruft den Fahrer, während Robert zum LKW rennt.

Uschi: Herr Motzkau, das ist Herr Tomašek!

Die Beifahrertür öffnet sich und Toni winkt Robert hektisch heran. Der Motor geht an. Robert springt auf. Skeptischer Blick Uschis.

Szene 6: In der Galerie

Frau Neher bestellt über die Gegensprechanlage.

Frau Neher: Eine Tasse Kaffee mit Milch bitte und eine Tasse Tee. Und bitte ein Glas Wasser.
 Tina: Ja, gut.

Das Telefon klingelt.

Tina: Galerie Neher, Heidermann, Guten Tag
 ...
 Hallo!

Tina: Trinkt Herr Neher auch Tee.

Das Telefon klingelt erneut.

Frau Neher: Nein, morgens Kaffee.

Tina: Galerie Neher, Heidermann, Guten Tag. Wie bitte?
 Hallo, wer ist da bitte?

Für sich.

Tina: Komisch.

Szene 5: Im LKW

Der LKW fährt durch die Stadt.

Robert: Tomašek.
 Beifahrer: Wie heißt du?
 Robert: Tomašek.

	Beifahrer:	Sprichst du auch Deutsch, hey?
	Fahrer:	Toni! Woher kommst du denn, Robert?
<i>Fahrt auf dem Ruhrschnellweg</i>	Robert:	Aus Prag.
<i>Keine Antwort.</i>	Robert:	Ist das die Ruhr?

Folge 6

Szene 1: Gerüstbau auf der Margarethenhöhe

Gerüstbauarbeiten auf der Margarethenhöhe. Kai, Toni und Robert arbeiten. Hochstemmen der Teile im Detail. Angestrenzte Gesichter Robert sieht fertig aus. Toni arbeitet unten, Robert in der Mitte, Kai oben. Toni ruft nach oben.

Toni:	Los, Robert.
Toni:	Komm Kai, wir essen jetzt.
Kai:	Okay, wir machen Mittag.
Toni:	Wat nimmst du?
Kai:	Ich nehm' Kartoffelsalat, n' Kotelett und n' Ei.
Toni:	Pommes?
Kai:	Nee.
Toni:	Tomašek?
Robert:	Ich gehe. Was ißt du, Toni?
Toni:	Pommes, Wurst. Nee, lieber auch Kartoffelsalat.
Robert:	Trinkt ihr Kaffee?
Toni:	Nee, wir haben noch Mineralwasser.
Robert:	Okay.

Robert holt Essen. Bevor er in eine Pommestube geht, sucht er eine Kneipe. Die Kamera übernimmt seinen suchenden Blick. In der Kneipe kauft er eine Cola und einen Flachmann.

Szene 2: In der Kneipe

Bedienung:	Bitte schön?
Robert:	Eine Cola und einen Flachmann, bitte.
Gast:	Wat schon wieder?

Vor der Tür schüttet Robert einen Teil der Cola weg und gießt aus dem Flachmann in die Büchse. Trinkt.

Szene 3: Im Terrassen-Restaurant

Restaurant-Terrasse . An einem Tisch sitzt Frau Hinz. Vor sich ein Buch mit Brief und Foto. Ihr Blick geht über die Landschaft.

Bedienung:	Guten Tag!
Frau Hinz:	Guten Tag.
Bedienung:	Was bekommen Sie?
Frau Hinz:	Ich nehme ein kleines Glas Sekt.
Bedienung:	Und was möchten Sie essen?
Frau Hinz:	Jetzt nichts.
Bedienung:	Ja, danke.

Blick zum Eingang. Karl August Winkler tritt ein. Grüßt.

Szene 4: Auf dem Gerüst

Roberts Kopf groß. Er schläft in der Mittagssonne auf dem Gerüst. Toni beugt sich über ihn, rüttelt ihn, um ihn zu wecken:

Toni:	Hey du, arbeiten. Hey, wir arbeiten.
-------	--------------------------------------

Robert wehrt ab, Robert brummelt.

Robert:	Was denn, ... ach.
Toni:	Du Kai.
Kai:	Ja,
Toni:	Der Tscheche trinkt.

Szene 5: Auf der Straße

Susanne und Kinder auf der Straße.

Manuel:	Mama ich möchte 'n Eis.
Susanne:	Manuel, hier ist eine Banane.
Manuel:	Nein, Eis.
Susanne:	Nein. Komm Manuel.

Szene 6: In der U-Bahn - Sperrengeschoß

Jugendliche Rapper.

Karl August verabschiedet sich von Elsbeth. Er gibt ihr einen nicht enden wollenden Handkuß. Sie wird verlegen, so in aller Öffentlichkeit. Er entfernt sich rückwärts gehend und legt zum Zeichen der vereinbarten Diskretion den Finger auf den Mund. Manuel entdeckt sie

„

Manuel:	Hallo, Frau Hinz!
---------	-------------------

Elsbeth dreht sich um, sieht Susanne, die die Kinder daran hindert, auf sie zuzulaufen. Die Situation ist beiden Frauen sichtlich peinlich. Die U-Bahn hält in diesem Moment vor ihr.

Folge 6a - Entwurf (Diese Folge ist im Testmaterial nicht enthalten.)	
Sequenz 1	
Uschi im Büro am Telefon	Uschi: Ja, Firma Motzkau, Rydzewski hier. Herr Motzkau, ich mach jetzt Feierabend
Kai Motzkau im LKW am Autotelefon:	Kai: Okay, Frau Rydzewski, n' schönen Tag noch. - Tschüß.
Während Kai sich verabschiedet, beobachtet er Robert, der sich draußen nach einer Ringschraube bückt. Er hält sich schmerzvoll den Rücken. Geringschätziger Seitenblick von Toni, der sich behende in den LKW schwingt.	Kai: Is' was?, Robert? Robert: Nein, nein, alles in Ordnung.
Sequenz 2	
Uschi in ihrer Küche. Das Radio läuft Sie bereitet gut gelaunt einen Kuchenteig zu. Da zerbricht ihr ein Ei.	
Sequenz 3.	
Toni kommt nach Haus. Seine südländisch aussehende Frau (ein Portugiesin) öffnet. Sie hat ein Baby auf dem Arm, zwei weitere kleine Kinder um sich herum. Begrüßungskuß. Toni nimmt das Baby, liebkost es. Er begrüßt die anderen Kinder mit einer rührenden Zuwendung	
Sequenz 4	
Robert beim Arzt.	Sprechstundenhilfe: Her Tomašek, bitte!
Sequenz 5	
Uschi will sich von Elsbeth ein Ei leihen. Elsbeth, sehr schick, kommt gerade nach Haus. Uschi ruft von der Treppe aus.	Uschi: Hallo Elsbeth! Hast du vielleicht ein Ei für mich? Tanja und Alexander kommen heute. Alexander isst doch so gern Käsekuchen.
Tina kommt rein.	Elsbeth: Tut mir leid Uschi. Ich hab keine Eier mehr. Uschi: Ach, Frau Heidermann, sie haben doch bestimmt ein Ei für mich in der Tasche.
Tina nimmt ein Ei aus ihrer Tasche und wirft es Uschi zu. Die verfehlt es, es platscht auf den Boden. Alle lachen.	
Sequenz 6	
Toni zu Hause im Gespräch mit seiner Frau. Er trinkt Kaffee, sie steht am Herd.	Toni: So ist es auf jeden Fall: Tomašek ist da Ich verdiene weniger.

	Sie:	Das geht so nicht. Was macht der Kai denn da? Wir brauchen das Geld. Mensch, wir haben Kredite. Und ihr arbeitet Akkord! Ihr seid keine Beamten! Ihr seid auch kein Sozialamt. Tut mir ja leid für den Tomašek. Aber der kann das einfach nicht.
	Toni:	Sag das mal Kai!

Sequenz 7

Robert beim Arzt. Oberkörper frei.	Arzt:	Gerüstbauer sind Sie jetzt? Das können Sie nicht machen. Der Rücken! Und die Höhenangst! Das geht nicht.
	Robert:	Was kann ich tun?
	Arzt:	Mein Freund Doktor Geiges ist Personalleiter hier nebenan bei Woeste. Das ist eine Gießerei.
Schreibt etwas auf.		Nehmen Sie das hier mit. Gehen Sie mal vorbei. Vielleicht kann er helfen.
	Rob. (froh):	Danke.

Sequenz 8

Uschi, Tina und Elsbeth in Uschis Küche. Während Uschi weiter Kuchen macht, trinken alle Kaffee und unterhalten sich.	Tina:	Sie ist komisch.
	Uschi:	Er auch. - Naja, er ist schüchtern. Er hat Angst. Aber ist ist auch irgendwie charmant. Er hat was.
	Elsbeth:	Das finde ich auch. Die ganz Familie ist eigentlich sympathisch.
Man hört lautes Gepolter von oben. Uschi kommentiert den Krach mit saurer Miene:	Uschi:	Und das sind die Kinder!

Sequenz 9

Robert in der Fabrik, im Gespräch mit dem Freund des Arztes.	Mann:	Tut mir wirklich leid. Aber wir entlassen. Leider. Da kann ich wirklich nichts machen. Tut mir wirklich leid. Alles Gute, Herr Tomašek.
---	--------------	---

Folge 7**Szene 1: In der Wohnung bei Familie Tomašek**

In der Wohnung der Tomašeks. Susanne sitzt am Küchentisch und putzt Gemüse. Sie hat geweint. Robert liegt auf dem Bett. Er schaltet an der Fernbedienung herum. Ruft in die Küche bzw. den Küchenteil:

Robert: Susanne! -
Aha, du sprichst nicht mehr mit mir.

Trinkt. Flucht.

Robert: (Auf Tschechisch)

Szene 2: Im Treppenhaus

Elsbeth putzt den Flur. Uschi kommt ins Haus.

Frau Hinz: Guten Tag, Uschi.
Uschi: Guten Tag Elsbeth, Wie geht's?

Frau Hinz: Danke, gut.
Wie arbeitet denn der Herr Tomašek?

Uschi: Heute arbeitet er nicht.

Brigitte hetzt vorbei.

Brigitte: Hallo.

Die beiden Frauen unterbrechen kurz ihr Gespräch, grüßende Geste zurück.

Uschi, Elsbeth: Hallo.

Uschi kommt näher zu Frau Hinz, senkt die Stimme.

Uschi: Der trinkt. Schon zum Frühstück.

Frau Hinz: Au, mein Gott.

Szene 3: Im Auto

Brigitte im Auto. Sie versucht, es an-zulassen. Der Motor startet nicht gleich.

Brigitte: Auch das noch!

Szene 4: Am Telefon

Uschi in ihrer Wohnung am Telefon. Während sie telefoniert, beobachtet sie durchs Fenster Brigitte.

Harald, der zufällig vorbeikommt, schiebt ihr das Auto an.

Uschi: Ja. ah ... aha.
Und Ulli? Ja, Hm. Also du schneidest das Hähnchen in Stücke, würzt es mit Salz, Pfeffer, Curry, Thymian und Basilikum. Dann in Öl braten. Ach, Tania, du machst das schon. Fleischbrühe dazugeben und 20 Minuten kochen. 3 Löffel Öl. Und 'n halber Liter Wasser.

Szene 5: Beim Essen

Tina: Mm, der Fisch ist phantastisch. Sehr gut.

Ulli: Nimm doch noch was.

Das Telefon klingelt.

Tina: Nein danke, du. Ich möcht' nicht mehr.

Tina: Heidermann.
Ja, hallo Mama, wie geht's?
Wir essen. Fisch, Salat, Reis. Ulli kocht.
Ja, sehr bequem. Als Nachtisch?
Ulli, was gibt's als Nachtisch?

Ulli: Mousse au Chocolat.
Tina: Mousse au Chocolat.
Danke. Ja, danke.
Tschüß.

Das Telefon klingelt erneut.

Tina: Heidermann.
Hallo, wer spricht da, bitte. Hallo!

Szene 6: Gymnastik und Telefongespräch

Uschi am Telefon. Während sie spricht macht sie Gymnastik auf einer Matte:

Im Radio: Und auf ... ab, auf ... ab (etc.).

Uschi: Ja, ja. Du kochst das Gemüse in Salzwasser. Ja, ein Löffel Salz.
Tanja, warum kaufst du kein Kochbuch?

Beim letzten Satz hält sie in der Gymnastik inne.

Szene 7: Vor der Villa Hügel.

Parkplatz vor der Villa Hügel. Brigitte schließt die Fahrertür ab, öffnet die hintere Tür und holt ihre Handtasche. Sie angelt einen Zettel heraus. Um eine Hand fürs Lesen freizubekommen, legt sie den Schlüssel, vertieft in ihre Lektüre, auf den Sitz. Automatisch drückt sie den Knopf herunter, vertieft in die Lektüre und gleichzeitig in Eile. Auswendig wiederholt sie die Daten, die auf dem Zettel stehen, während sie schnell auf die Villa zugeht:

Brigitte: Villa Hügel ist genau 120 Jahre alt. Bei Krupp arbeiten 100.000 Leute.

Blick Brigittes auf die Villa. Kamera entfernt sich. Panoramaaufnahme. Schwenk von der Villa zum parkenden Auto. Detail: Schlüssel im Wagen.

Szene 1: Bei Familie Tomašek

Susanne kniet mit den Kindern über einem Buch von Ali Mitgutsch auf dem Ehebett.

Susanne:	Was machen die, hm?
Jenny:	Jenny. Die kaufen.
Susanne:	Die kaufen. Die kaufen Obst. Die kaufen Obst hier. Und ... was macht der?
Manuel:	Der spielt Flöte.
Susanne:	Der spielt Flöte. Der macht Musik, ja.
Kai Lino:	Und der?
Susanne:	Und der? Der ist ein Clown.
Susanne:	Was ist das denn?
Kai Lino:	Ein Regenschirm.
Susanne:	Ein Regenschirm.
Kai Lino:	Und das?
Susanne:	Was ißt der?
Manuel:	Obst.
Susanne:	Obst.
Manuel:	Apfel.
Susanne:	Und, was ist das? Ein ... Butterbrot.
Manuel:	Wo?
Susanne:	Da, der ißt 'n Butterbrot
Susanne:	Und ... och, was ist denn das?
Manuel:	'Ne Maus.
Susanne:	Das ist 'ne Maus.
Manuel:	Was is'n das.
Kai Lino:	No, das ist doch ein Hund.
Susanne:	Ein Hund.
Susanne:	Und was machen wir jetzt, Jenny.
Jenny:	Einkaufen.
Susanne:	Wir gehen einkaufen, Mm.
Jenny:	Papa auch.
Susanne:	Papa arbeitet.

Szene 2: Auf dem Gerüst

Toni, Kai und Robert arbeiten.

Szene 3: Susanne und Kinder

Susanne schleppt Kai Lino, und Tüten voller Altglas zum Glascontainer. Jenny und Manuel schwirren ebenfalls um sie herum.

Susanne: Kai Lino! Kai Lino!
Tschüß.
Manuel: Komm, Kai Lino
Susanne: Kai Lino

Szene 4: Tina und Ulli treffen sich in der Stadt.

*Ulli kommt aus der Bank. Tina holt ihn ab.
Sie küssen sich.*

Tina: Hallo!
Ulli: Hallo!
Tina: Ich möcht' was essen.
Und einen Kaffee.
Ulli: Wir gehen ins Alto-
Café, okay?
Tina: Mm, Apfelkuchen.

Szene 5: Auf dem Gerüst

*Robert schwitzend bei der Arbeit. Toni muß
ein Werkzeug vom LKW holen. Es entsteht
ein Moment Pause. Robert holt seinen
Flachmann aus der Jackeninnentasche bzw.
Hosentasche und trinkt.*

Toni: Moment mal.

Szene 6: Vor der Musikkapelle

*Tina und Ulli vor dem Opernhaus. In einiger
Entfernung eine Kapelle, der sie sich nähern,
bis Tina ausruft:*

Tina: Oh, nein!
Ulli: Was ist los?
Tina: Das ist mein Frisör! Der
spielt
Saxophon.
Ulli: Der da?
Musik.

Szene 7: Auf der Margarethenhöhe

Ein Mann mit Bart und Sonnenbrille.

*Brigitte mit einer kleinen Gruppe auf dem
Marktplatz Margarethenhöhe:*

Tourist: Eine Frage hab ich
noch: Wie alt is'n die
Margarethen-höhe
eigentlich?
Brigitte: Die Margarethen-höhe
ist 90 Jahre alt.
Die Margarethen-höhe
hat ein Zentrum. Das ist
hier der Marktplatz. Es
gibt hier Fleisch,
Gemüse, Obst, Käse,
Blumen ...

Touristin: Entschuldigung, ich habe auch eine Frage: Gibt's hier ein Kino?

Brigitte: Nein, die Margarethenhöhe ist sehr klein.

Touristin: Danke.

Brigitte: Sie sprechen aber gut Deutsch.

Touristin: Woher kommen Sie?

Brigitte: Ich komme aus Shanghai, also aus der Volksrepublik China.

Touristin: Ah ja, das ist interessant.

Szene 8: Auf dem Gerüst

Susanne am Altglascontainer. Gibt den Kindern Flaschen zum Hineinwerfen.

Robert auf dem Gerüst. Er fühlt sich sichtbar schlecht.

Verschwommener Blick Roberts vom Gerüst nach unten, wo man undeutlich Brigitte mit ihrer Gruppe wahrnimmt.

Susanne mit den Kindern am Container. Kai aus Untersicht groß. Schaut vom Gerüst aus nach unten.

Glas klirrt, im selben Moment Brigitte groß. Entsetzt.

Toni schreit.

Man sieht zweimal den Mann mit Bart und Sonnenbrille.

Toni: Robert!

Anschreiben zum Fragebogen**Fragebogen zum Einsatz der Videoserie *Hauptstraße 117***

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich arbeite an der Ruhr-Universität Bochum an einer Dissertation über unterrichtsbegleitende Videofilme für den Sprachunterricht erwachsener Anfänger. Meinen theoretischen Ansatz konnte ich - freilich nur im Rahmen einschränkender Bedingungen - in ein praktisches Modell umsetzen. Es ist der Beginn der Video-Endlosserie *Hauptstraße 117*.

Einen wissenschaftlichen Nutzen mit weiteren praktischen Auswirkungen hat dieses Modell lediglich, wenn daran Reaktionen der Zielgruppe überprüft werden. Ein Teil meiner Rezeptionsforschung besteht in einer Erhebung mittels des beiliegenden Fragebogens. Es wäre der Arbeit von allergrößtem Nutzen, wenn Sie den Fragebogen nach Abschluß der Unterrichtsphase mit *Hauptstraße 117* im Unterricht ausfüllen lassen würden und über (...) an mich zurücksenden ließen.

Ich bitte Sie, selbst ebenfalls einen Fragebogen auszufüllen und mit dem Vermerk 'KursleiterIn' zu versehen.

An einem zusätzlichen Feedback von Ihrer Seite bin ich in jedem Fall außerordentlich interessiert. Wenn Sie also Zeit und Lust haben, ist ein weiterer, freier Kommentar jederzeit höchst willkommen.

Für mich ist ein möglichst hoher Rücklauf sehr wichtig, da der Fortgang der Arbeit davon abhängt.

Für die Unterstützung meinen herzlichsten Dank.

Mit freundlichen Grüßen

Fragebogen

Einsatz: nach Abschluß der Unterrichtsphase mit *Hauptstraße 117*

01. **Alter:** _____ 02. **Nationalität:** _____ 03. **Geschlecht:** _____

04. **Beruf:** _____ 05. **Lernniveau:** _____

I. Welche Aussagen treffen auf die Serie *Hauptstraße 117* nach Ihrem Empfinden zu? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an. Unter 'Sonstiges' können Sie eigene Beobachtungen und Meinungen ergänzen.

A

1. Ich halte die Serie für realitätsnah.
 2. Sie ist abwechslungsreich. Es passiert immer etwas.
 3. Ich habe mich gut unterhalten.
 4. Ich fand die Charaktere gut ausgewählt.
 5. Einige (oder alle) Darsteller fand ich sehr gut.
 6. Die dargestellten Menschen haben mich im großen und ganzen interessiert.
 7. Es war mir möglich, mich in die eine oder andere Figur hineinzuversetzen.
 8. Die Ausstattung hat mir gefallen.
 9. Die Serie war gut gefilmt/handwerklich gut.
 10. Es gab einige amüsante oder auch ironische Stellen.
 11. Ich empfand die Darstellung als authentisch, lebensecht, glaubwürdig.
 12. Ich fand die Serie spannend. Sie hat meine Aufmerksamkeit voll beansprucht.
 13. Ich war manchmal innerlich bewegt/ gerührt.
 14. Ich empfand die Serie als kritisch. Sie macht soziale Problemzusammenhänge bewußt.
 15. Es ging nicht um Unwesentliches.
 16. Ich fand die Darstellung vielschichtig und genau.
 17. Allmählich fügten sich scheinbar überflüssige Bilder zu einem kompletten Mosaik zusammen. Ich fand es interessant, diese allmähliche Entwicklung zu verfolgen, und ich würde gern wissen, wie sich die Personen und ihre Geschichten weiter entwickeln.
-
18. Alles in allem hat mir die Serie gut gefallen.
 19. Sonstiges:
-

B

1. Ich halte die Serie für übertrieben und unglaubwürdig. So ist das Leben einfach nicht.
 2. Ich habe mich stellenweise stark gelangweilt.
 3. Die Handlungen waren mir zu banal.
 4. Die Handlungen waren mir viel zu durchsichtig und zu dumm.
 5. Die Handlungsstränge waren mir zu kompliziert und unzusammenhängend. Ich konnte dem Lauf der Erzählungen nicht immer folgen.
 6. Die einzelnen Bilder waren zu kurz. Die Personen blieben Schemen und konnten mein Interesse nicht wecken.
 7. Mir gefielen die (oder die meisten) Darsteller nicht.
 8. Die Dargestellten Charaktere interessierten mich nicht.
 9. Die Ausstattung war nicht angemessen.
 10. Die Serie war schlecht gefilmt/handwerklich schlecht.
 11. Es handelte sich um eine Filmgattung, die mir grundsätzlich nicht gefällt.
 12. Ich habe mich stellenweise nicht gut gefühlt, fand manches peinlich, Befangenheit verursachend.
 13. Ich fand das Video zu pädagogisch.
-
14. Alles in allem hat mir die Serie nicht besonders gut gefallen.
 15. Sonstiges:

- II. Auf der folgenden Liste stehen die Hauptpersonen der Serie. Welche Personen sind Ihnen persönlich am sympathischsten? Welche interessieren Sie am meisten? Kreuzen Sie bitte das Zutreffende an. Wenn Sie weitere Anmerkungen zu den Darstellern machen möchten, haben wir Ihnen unter „Sonstiges“ Platz gelassen.**

	sympathisch	interessant	erinnere mich nicht
1. Ulli, 25, Bankangestellter			
2. Tina, 21, Sekretärin			
3. Cordula, 21, Tinas Freundin			
4. Elsbeth Hinz, 70, Rentnerin			
5. Uschi Rydzewski, 50, (gibt Kochanltg.)			
6. Brigitte, Kuglin, 38, (Reiseleiterin)			
7. Susanne Tomašek, 31, Hausfrau u. Mutter			
8. Robert Tomašek, 36, Gelegenheitsarbeiter			
9. Jenny Tomašek, 5			
10. Manuel Tomašek, 6			
11. Kai-Lino Tomašek, 2			
12. Toni, Gerüstbauer			
13. Kai Motzkau Gerüstbauunternehmer			
14. Sonstige:			

**III. Was hat Sie persönlich am meisten an der Serie interessiert?
Worin liegen für Sie die Stärken des Films?**

IV. Was hat Ihnen nicht gefallen? Worin liegen für Sie die Schwächen des Films?

**V. Wird Ihnen der Film in Zukunft im Unterricht fehlen? Kreuzen Sie
Zutreffendes bitte an:**

Die Serie wird mir

- bestimmt fehlen. Ich empfand sie als Bereicherung.
- ein wenig fehlen.
- nicht fehlen.
- Mir ist es gleichgültig, ob die Serie weitergeht oder nicht.

**VI. Hat die Serie Ihnen beim Deutsch-Lernen geholfen? Kreuzen Sie
Zutreffendes bitte an.**

- ja
- nein

VII. Glauben Sie, das das Deutschlandbild, das der Film vermittelt, zutrifft?

- ja
- nein

**VIII. Haben Sie etwas mehr über Deutschland oder ‘die Deutschen’ oder über das
Leben in Deutschland gelernt?**

- ja
- nein

Vielen Dank für ihre Mühe !