

Allgemeiner Beitrag

Tristan Lay*

Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung

The potential of film aesthetics for visual cultural education

Cate Shortlands Spielfilm *Lore* im fremdsprachlichen Deutschunterricht

Cate Shortland's movie *Lore* in the German classroom

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0002>

Zusammenfassung: Der systematischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im Fremdsprachenunterricht kommt in der Unterrichtsrealität immer noch eine marginale Rolle zu. Auch wenn seit etwa zehn Jahren ein Anstieg der Forschungsarbeiten zu diesem Themenbereich in den Disziplinen, die sich mit dem Lehren und Lernen fremder Sprachen auseinandersetzen, zu konstatieren ist, besteht indes in Fachveröffentlichungen der letzten Jahre Konsens darüber, dass der gezielte Filmeinsatz im landeskundlichen Sprachunterricht eher sporadisch ausfällt. Vor dem Hintergrund einer sich bereits vollzogenen visuellen Zeitenwende, die auch und insbesondere die Lebenswelt und Perzeptionsgewohnheiten unserer Lerner tiefgreifend verändert hat, ist die marginale Bedeutung und der aktuelle Stellenwert des Mediums Film in institutionalisierten Bildungskontexten kritisch zu hinterfragen. Eine stärkere Auseinandersetzung mit fremdsprachigen Filmen in der Sprach- und Kulturvermittlung kann beispielsweise durch die Erarbeitung und Bereitstellung von leicht adaptierbaren und modifizierbaren Didaktisierungsvorgaben gefördert werden. Dieser Beitrag möchte anhand des Spielfilms *Lore* Möglichkeiten der Filmästhetik zur sprachlich-kulturellen Bildung von Deutschlernern aufzeigen, indem auf die Arbeit mit filmischen Gestaltungsmitteln für den Unterricht eingegangen wird, deren ästhetische Einbindung Voraussetzung einer erfolgreichen Kommunikation zwischen Film und Rezipient darstellt.

Stichwörter: Filmdidaktik, Filmästhetik, Medienkompetenz

*Kontaktperson: Tristan Lay, E-Mail: tristan.lay@sydney.edu.au

Abstract: The systematic implementation of film-specific work in foreign language teaching still plays a minor role in classroom reality. Although there has been an increase in research into this subject area in the disciplines dealing with the teaching and learning of foreign languages for about ten years, the consensus in scholarly publications over the last few years is that targeted use of film in language teaching is more often sporadically implemented. Against the background of a visual turn that has already taken place and which has also profoundly changed the lifestyles and perception habits of our learners, the marginal significance and importance of the medium film in institutionalized educational contexts must be critically questioned. The greater involvement of foreign-language films in language and cultural education can, for example, be promoted by the development and provision of easily adaptable and modifiable didactic specifications. Based on the feature film *Lore*, this contribution seeks to highlight the possible role of the study of film aesthetics to the linguistic and cultural education of German language learners, in that it details how means of filmic representation, whose aesthetic integration is a prerequisite for successful communication between film and audience, may be studied in the classroom.

Keywords: Teaching German through film, film aesthetics, media literacy and education

1 Einführende Bemerkungen: Medienwelten als Lebenswelten

In modernen Gesellschaften wird das Leben der Menschen zunehmend von Bildern und Bildschirmen bestimmt und beeinflusst. Die fortschreitende Technisierung hat in den Industrie- und Schwellenländern dazu geführt, dass Smartphones, Tablets, Computerbildschirme, TV-Apparate und Infoscreens nunmehr kaum aus dem privaten und beruflichen Alltag wegzudenken sind. Die Lebenswelt unserer Lerner, die im digitalen Bildzeitalter aufgewachsen sind (sogenannte *Digital Natives*), wird im Wesentlichen durch die Dominanz von Bildmedien und Bildlichkeit geprägt. Visuelle Bilder nehmen bei der Erschließung der Welt eine zentrale Funktion ein; sie prägen nicht nur unser Leben, sondern auch unser Lernen. Ingelore Oomen-Welke und Michael Staiger (2012: 11) weisen darauf hin, dass die (muttersprachliche) Deutschdidaktik sich lange Zeit einzig und allein am „Primat der Schrift- und Buchkultur“ orientiert habe:

„Bilder dienten nur dann als Unterrichtsgegenstand, wenn es sich um sprachliche Bilder handelte; graphische waren höchstens Sprech- oder Schreibenanlass. Versteht man mit Neuß

Visualität neben Literalität als ‚Kultur- und Kommunikationsmuster‘, das immer bedeutender wird, so erwächst hieraus für die Schule die Aufgabe, Wahrnehmungsbildung zu ermöglichen und visuelle Kompetenz zu fördern“.

Eine gezielte wissenschaftliche Auseinandersetzung zur systematischen Ausbildung von Bildkompetenz ist seit der Allgegenwärtigkeit von Bildern in der Wirklichkeit nun auch stärker in den Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion gerückt. Dass das Verstehen und Lernen mit ihnen nicht per se vorausgesetzt, sondern indes gelernt werden muss, scheint sich fächerübergreifend durchgesetzt zu haben. Die erhöhte Aufmerksamkeit¹ in der Erforschung von visuellen Bildern im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen deckt sich bisweilen nicht mit der methodisch-didaktischen Ausrichtung der Unterrichtspraxis. So werden dort Bilder und Bildmedien nicht systematisch, sondern eher akzidentiell genutzt; sie führen in vielen Regionen der Welt immer noch ein Schattendasein.

2 Visuelle Bilder und Filmästhetik in der sprachlich-kulturellen Bildung

Die Auslösung einer ästhetischen Erfahrung erfolgt nicht ausschließlich in Museen oder Kunstgalerien, sie kann praktisch überall stattfinden, sofern die Begegnung mit dem Phänomen mit einem sinnlich-affektiven Staunen einhergeht:

„Das Staunen kann beschrieben werden als ein Gefühl der Überraschung, Verwunderung und Faszination, das die Voraussetzung für die Öffnung zu neuen Erkenntnissen darstellt und das Anlass dazu bietet, in Reflexion über das Wahrgenommene zu kommen.“ (Chen: 2014: 262).

Möglichkeiten für die Entdeckung dieser Art des Staunens finden sich heutzutage zunehmend in unserem Alltag; so belegen und verdeutlichen z. B. Entwicklungen in Architektur, Fotografie, Grafik- und Produktdesign die zunehmende Verflechtung von Kunst und Alltag in unserer Gesellschaft. Gerade das Medium Film bietet diverse Möglichkeiten für sinnliche und ästhetische Anknüpfungspunkte und eignet sich daher ausgezeichnet für die Ausbildung und den Ausbau von Visual Literacy. Die Förderung von Prozessen der Bewusstmachung, Wahrnehmungs-

¹ Eine intensive wissenschaftliche Auseinandersetzung zum Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht ist seit 2007 zu konstatieren (vgl. Koreik 2015: 204).

und Aufmerksamkeitsschulung führt dazu, dass das dominierende unwillkürliche Umgebungssehen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen thematisiert und explizit gemacht wird. Die Einbindung sinnlicher Wahrnehmung in Sprachlernprozesse erfolgt insbesondere durch das kulturell bedeutsame Sehen. Die Sensibilisierung der Wahrnehmung bzw. die gezielte Schulung des Sehverstehens erscheint zwingend, denn darin liegt die Basis für alle weiteren Prozesse des kulturbezogenen Lernens und Verstehens (siehe Chen 2014: 263).

Wenn Lernende Bilder im fremdsprachlichen Unterricht sehen und lesen lernen, beschäftigen sie sich einerseits mit den diskursiven und ästhetischen Dimensionen. Andererseits werden kulturelle Deutungsmuster und deren emergente Eigenschaften und Relevanz untereinander diskutiert und sie lernen, neue Perspektiven auf ihre Umwelt zu entwickeln. Ästhetische Bildung nimmt sich diesen und weiteren Zielen an:

„Ästhetische Bildung ist ausgelegt auf ein sinnlich orientiertes und subjektbezogenes Wahrnehmen und Deuten von Wirklichkeit [, in dessen Kontext sollen] Sensibilität, Fantasiefähigkeit, Imaginationskraft und Kreativität ebenso entfaltet werden wie das kritische emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern und (audio-) visuellen Medien bestimmten Welt (Kirchner u. a. 2006: 11)“.

Inge Christine Schwerdtfeger (1989: 20). stellte Ende der 1980er für den Kontext des fremdsprachlichen Deutschunterrichts die These auf, dass die Arbeit mit dem plurimedialen Hybridmedium Film und insbesondere die mit Filmen verbundenen Übungsformen und Unterrichtsmethoden es ermöglichen, „(...) ein anderes Gefüge von kognitiven und emotionalen Kräften in den Schülern anzusprechen und eine andere Äußerungsbereitschaft der Schüler zu schaffen, als sie bisher im Fremdsprachenunterricht vorherrschte“.

„Filme stellen keine Drucktexte dar“ (Lay 2009: 113). Bilder sind von ihrer Eigenheit her nicht-linear. Sie laden durch ihre spezifische Charakteristik zu unterschiedlichen Deutungen der dargestellten oftmals komplexen Sachverhalte ein. Streng genommen existieren keine richtigen oder falschen Vermutungen des Rezipienten, sondern lediglich leichter oder schwieriger nachvollziehbare Interpretationen. Der Film ist auf die ständige Mitwirkung des Publikums angewiesen. Zuschauer müssen die Handlungsabfolge in ihrer Bedeutung dechiffrieren und das Gesehene mit dem Ungesehenen neu zusammensetzen, da die Geschichte, die erzählt wird, im Film selbst nicht vollständig vorhanden ist (vgl. Hickethier 2012: 53). Die präsentierten audiovisuellen Inhalte werden also individuell strukturiert, organisiert und mit sprachlichem Vor- und Weltwissen sowie vorhandenen Film-erfahrungen der Lernenden in Verbindung gesetzt. „Nicht *der Film* vermittelt Bedeutung, sondern *der Zuschauer* erkennt aufgrund bestimmter Bedingungen in ihm Bedeutungen“ (Hickethier 2012: 108, Hervorhebung im Original). Die Bildung

von Hypothesen findet aufgrund der medialen Eigenheiten auch und gerade bei der Rezeption von Filmen statt.²

Im Fremdsprachenunterricht muss die vorherrschende kognitive und kompetenzorientierte Ausrichtung erweitert werden und die Bandbreite der menschlichen Sinne sollte bewusster und zielgerichteter in die Unterrichtspraxis einfließen. Denn für einen erfolgreichen Lernprozess sind über funktionale und kognitive Herangehensweisen hinaus ebenso affektive und ästhetische Zugänge zur fremden Sprache relevant und sinnvoll (siehe Rösler 2012: 269). Die Auseinandersetzung mit der Kunst- und Kommunikationsform Film sollte nicht in erster Linie aus funktional-pragmatischen Gründen im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, sondern sie stellt eine grundlegende ästhetische Erfahrung dar, die den Lernenden einen wichtigen individuellen subjektiven Zugang zur Zielfremdsprache ermöglicht. Für die ästhetische Gestaltung fremd- und zweitsprachlicher Kommunikationsprozesse stellt die Involvierung der audiovisuellen Sprache des Mediums ein immenses Potential dar.

Durch die Beschäftigung mit Filmen kann ferner der sinnlichen Wahrnehmung und den damit einhergehenden evozierten Emotionen, Gedanken und Eindrücken größere Bedeutung im Unterricht beigemessen werden, als dies gegenwärtig der Fall ist. Es besteht in der Fachdiskussion weitgehend Konsens darüber, dass neben Kognition auch Emotion und Sinneserfahrung stets den Lernprozess begleiten. In der pädagogischen Unterrichtspraxis treten diese Variablen jedoch in einem sehr disparaten Verhältnis auf: Während im Primarbereich Emotionen und Impressionen einen hohen Stellenwert genießen und erfahrungsorientiertes, ganzheitliches Lernen gefördert wird, kommt diesen mit fortschreitendem Alter eine bemerkenswert fortlaufend nachgeordnete Rolle zu: die Mittel- und Oberstufe (in der BRD) orientiert sich weitgehend an rationale Denkprozesse, deklaratives Wissen und bleibt insgesamt recht wahrnehmungsarm. Die Hochschule beschäftigt sich weitgehend theoretisch, sodass sinnlich orientiertes Wahrnehmen und die subjektbezogene Interpretation der Realität im Lernprozess gänzlich ausgespart bleibt.

Die gezielte Beschäftigung mit Filmarbeit im landeskundlichen Unterricht ermöglicht es jedoch, den visuellen Blick zu schärfen und sinnlich-ästhetische Wahrnehmung sowie Emotionen in fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse zu implementieren. Die Kombination von Bild und Ton eröffnet wichtige interpretative Freiräume, sodass ein individueller, offener, lebendiger und von Neugier

² „Das Konzept der Diegese bezeichnet das fiktionale Universum, das der Zuschauer anhand des filmischen Textes konstruiert; wir sehen eine Reihe von Bildern und entwerfen fast gleichzeitig die dazugehörige Geschichte“ (Leitenstern 2012: 188).

geprägter Zugang zu neuen Perzeptionsmöglichkeiten bei der audiovisuellen Erschließung filmischer Texte³ eröffnet und gefördert werden kann, der an die eigene Lebenswirklichkeit anknüpft, emotionale Beteiligung zulässt und persönliche Bedeutungskonstruktionen auf Seiten der Lernenden ermöglicht. Durch die Annäherung an die Äußerungsbedürfnisse der Lernenden wird der Austausch von persönlich relevanten Botschaften gefördert, und damit jene Allianz von kognitiven, sozialen und affektiven Lernprozessen, die maßgeblich für den Erfolg in der Zielfremdsprache sind.

Die Vermittlung von Medienkompetenz im Allgemeinen und von Filmästhetik, Filmwirkung, Filmgestaltung und Filmsprache im Besonderen ist daher im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und in einer von Medien und Bildlichkeit dominierten Gesellschaft auch notwendig.

„Nur wer aufmerksam beobachten kann, wer Bildbotschaften nicht als eindeutig und allgemeinverständlich ansieht, sondern als eigenständige Werke, die eine andere Qualität besitzen als schriftsprachliche Texte und dementsprechend auch andere didaktische Mittel erforderlich machen, wird die vielschichtigen inhaltlichen und ästhetischen Facetten eines durchdachten Films erkennen können“ (Duve/Krüger 2006: 8).

Das spezifische Potential ästhetischen und kulturellen Lernens sollte im Fremd- und Zweitsprachenunterricht daher viel stärker als bisher ausgeschöpft werden. Anhand der folgenden ausgewählten Beispiele für filmästhetische Aufgaben- und Übungsformen zum Spielfilm *Lore*⁴ soll aufgezeigt werden, inwiefern gerade die Arbeit mit Spielfilmen im fremdsprachlichen Deutschunterricht zur Entwicklung und Förderung ästhetischen und kulturellen Lernens beitragen kann.⁵

3 Filmtexte werden im vorliegenden Kontext im Sinne von Preußner (2015: 8) aufgefasst: „(...) als ein essenziell dynamisches Phänomen, das erst in der Interaktion von textuellem Artefakt und involviertem Zuschauer entsteht. Der Rezipient wird einerseits geleitet, bestimmte Bedeutungsgehalte als sinnbezogene zu erkennen, sinnstiftende Anordnungen als Regularitäten zu durchschauen. Aber er ist andererseits auch emotional und immersiv eingebunden sowie frei in der Aktualisierung dessen, was ihm ein filmischer Text vielleicht mitteilen möchte. Bedeutung liegt nicht im Text, aber seine mögliche Erschließung wird von ihm strukturiert und gelenkt (vgl. Iser 1984; Eco 1987, S. 61–82; Asher/Lascarides 2003) – auch über den Körper des Zuschauers und seine affektiven Möglichkeiten.“ Preußner (2015: 7) weist ferner darauf hin, dass Körperlichkeit und Emotionalität als Markierungen im Filmtext verankert sind, die „unsere Betrachtungen lenken und Sympathie, Empathie und andere Regungen, Gemütszustände und Emotionen ‘ganz rational’ steuern“.

4 Siehe dazu auch den Link zur offiziellen Homepage zum Film unter den Literaturangaben.

5 Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann nur eine geringe Auswahl an Didaktisierungsvorschlägen für ästhetisches und medienkulturelles Lernen im DaF-Unterricht angeboten werden, da das Vorlegen eines kompletten Filmhefts den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Die ausgewählten Beispiele sollen vielmehr das breite Spektrum verdeutlichen, wie die Arbeit mit

Bevor ich mich diesen Beispielen widme, soll die Filmhandlung all jenen Lesern, die ihn noch nicht kennen, skizziert werden. Die Zusammenfassung dient auch zur Erleichterung des Verständnisses der nachfolgenden Unterrichtsbeispiele.

3 Synopsis

Die Filmhandlung versetzt uns nach Süddeutschland. Im Frühjahr 1945 naht das unausweichliche Ende des Zweiten Weltkriegs, Hitler nimmt sich Ende April das Leben und die Alliierten haben Deutschland besetzt. Der Film wird aus der Perspektive von Kindern geschildert. Die titelgebende Figur, Hannelore, genannt Lore, ist mit ihrer jüngeren Schwester Liesel und den etwa 5-jährigen Zwillingenbrüdern Günter und Jürgen in der Diktatur des Nationalsozialismus aufgewachsen. Bei ihren Eltern handelt es sich um ranghohe Vertreter der NSDAP. Den Glauben an Führer, Volk und Vaterland hat Lore wie die meisten Kinder und Jugendlichen ihrer Zeit durch die Jugend- und Nachwuchsorganisationen *Hitlerjugend* (HJ) und *Bund Deutscher Mädel* (BDM) sowie durch die Familie hochgradig internalisiert. Lediglich ihr jüngster Bruder Peter, noch im frühen Säuglingsalter, wurde von der Perversion der NS-Doktrin verschont. Der Vater sieht seinen jüngsten Sohn zum ersten Mal, als er 1945 aus Weißrussland angereist zur Flucht vor den Alliierten drängt. Als NS-Offizier war er mitverantwortlich für die Massenermordung von Juden. Belastende Unterlagen werden in einer Nacht-und-Nebel-Aktion vernichtet und die Familie flieht zu einem Schwarzwälder Wochenendhaus.

Die Verhaftung des Vaters erfolgt wenig später durch die amerikanische Militärregierung; die Mutter tritt daraufhin die Flucht an, um einer Verhaftung zu entgehen. Sie lässt die jüngeren Kinder in der Obhut ihrer etwa 15-jährigen ältesten Tochter Lore zurück. Lore soll sich mit ihren Geschwistern zum nächstgelegenen Bahnhof begeben, um von dort über Hamburg nach Husum weiterzureisen, von wo aus die Kinder über das Watt das Haus der dort lebenden Großmutter erreichen sollen. Nachdem sich jedoch herausstellt, dass der Schienenverkehr stillsteht, müssen sich die Kinder zu Fuß auf die etwa 900 Kilometer lange Odyssee begeben. Die Route durch vier Sektoren des zerstörten Deutschland vollzieht die Gruppe fernab von größeren Siedlungen, durch Wälder und

Filmästhetik im fremdsprachlichen Unterricht aussehen könnte. Weitere Didaktisierungsvorschläge (jedoch nicht explizit auf die fremdsprachliche Spielfilmdidaktik bezogen) finden sich im medienpädagogischen Begleitheft zu *Lore* von Twele (2012: 15–24).

über Wiesen und Äcker, weil sie ohne Passierschein und ausgedehnten Ausgangssperren Militärposten meiden müssen. Alles überflüssige Gepäck wird von ihnen zurückgelassen und die Kinder schlagen sich mit Betteln sowie dem Tausch von Wertgegenständen gegen Lebensmittel durch.

Auf ihrem Weg schließt sich ihnen Thomas, ein einzelgängerischer junger Mann an. Er bewahrt die Gruppe mehrmals vorm Verhungern und ruft in Lore ambivalente Gefühle hervor, denn er besitzt jüdische Papiere und wurde offenbar aus einem KZ-Lager befreit. Durch ihre Sozialisation in Nazideutschland hegt Lore eine tiefe Abneigung gegenüber Juden, doch der geheimnisvolle Fremde wird ihr ein unentbehrliches Gegenüber. In der sukzessive zur Gewissheit reifenden Ahnung, dass ihre Eltern grausame und menschenverachtende Verbrechen beginnen, keimen in der heranwachsenden Lore bald auch Zweifel an der von ihr so überzeugend vertretenen NS-Ideologie auf. Als die Kinder nach persönlichen Verlusten (einer der beiden Zwillingbrüder wird von alliierten Soldaten auf der Flucht erschossen) Wochen später – ohne die Anwesenheit von Thomas – das Haus der Großmutter erreichen, will Lore den Worten ihrer weiterhin vom Nationalsozialismus überzeugten Großmutter keinen Glauben mehr schenken.

4 Gründe für den Einsatz von Lore im DaF-Unterricht

Das filmspezifische Arbeiten mit dem Spielfilm *Lore*, der auf der gleichnamigen Novelle aus dem Roman *Die dunkle Kammer* (*The Dark Room*, 2001) von Rachel Seiffert beruht, erweist sich im fremdsprachlichen Deutschunterricht aus diversen Gründen als ertragreich:

- Der Film berührt ein breites Spektrum an Themen, die für den fächerübergreifenden Unterricht große Synergiepotentiale besitzt (siehe auch Twele 2012: 14). Der Spielfilm widmet sich historischen Themen wie dem Nationalsozialismus, dem Holocaust, der Nachkriegszeit und der Entnazifizierung. In politischer Hinsicht stehen Propaganda, sowie die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Zentrum. Auch die Thematisierung von Re-Education und dem deutschen Demokratisierungsprozess wäre denkbar. Psychologisch ist der Film äußerst interessant, da er anhand von Lores Persönlichkeitsentwicklung den Zerfall von Wirklichkeitskonstruktionen, die Kollabierung von Weltbildern und die persönliche kognitive Dissonanz verdeutlicht. Als Literaturverfilmung kann der Film *Lore* mit der Romanvorlage im DaF-Unterricht verglichen werden, es können beispielsweise Ansätze für filmisches Erzählen herausgearbeitet werden, die Symbolik des Gedichts *Abendlied* („Der Mond

ist aufgegangen“) von Matthias Claudius und das Märchen *Aschenputtel* der Gebrüder Grimm⁶ können im Filmkontext eingehend analysiert werden.

- Der Film spricht viele Handlungen an, ohne sie direkt zu zeigen. Für den Fremdsprachenlernenden bedeutet dies, selbstständig Hypothesen über den Handlungsverlauf bilden zu müssen. Die adäquate und differenzierte Erfassung und Beschreibung filmischer Sinngenerierung sollte im Unterricht gezielt genutzt werden.
- Für den interkulturellen Bezug ist es wichtig, auf die damals vorherrschenden gesellschaftlichen Normen, Werte, Weltbilder, Verhaltensweisen und -regeln, sowohl auf Seiten der Opfer als auch der Täter einzugehen.
- Das Motiv Kindheit gehört, neben Liebe und Tod, zu den universellen Themen des Kinos. In der Kulturgeschichte des deutschsprachigen Films wurde Kindheit in der NS-Zeit bislang selten thematisiert. Der Film versetzt das Publikum in die Perspektive von Täter-Kindern, deren kinematographischer Blick tiefgründige Einblicke in die Gefühlswelt kindlicher Figuren erlaubt. Die Konstruktion der Bilder von Kindern und Kindheit im Film kann ebenso Gegenstand der Analyse oder Diskussion sein wie die Verkörperung der Filmfiguren durch die kindlichen und jugendlichen Schauspieler.
- Ästhetische und filmsprachliche Aspekte: Der gesamte Film kommt mit erstaunlich wenigen Dialogen aus, sodass die Gefühlswelt der Protagonisten anders ausgedrückt und vermittelt werden muss, als durch verbale Sprache. Hier kommt der Beschäftigung mit filmspezifischen ästhetischen Gestaltungsprinzipien bzw. den Kategorien der Filmanalyse (z.B. Figuren, Ausstattung, Handlungsstruktur, Realitätsbezug der Handlung, Symbole, Narration, Bildgestaltung, Ton etc.) eine wichtige Rolle zu.

5 Filmästhetische Aufgaben- und Übungsformen⁷

5.1 Beispiel: Filmplakat

Auf dem Filmplakat zu *Lore* (siehe dazu den Link zur offiziellen Homepage zum Film unter den Literaturangaben) ist die Hauptdarstellerin Saskia Rosendahl auf einer Einzeldarstellung (Still) in amerikanischer Einstellung abgebildet (*medium shot*), mit der unscharfen Natur im Hintergrund. Die vorliegende Einstellung –

⁶ Es handelt sich im Film beim zurückgelassenen Buch um die Ausgabe *Das neue Aschenbrödel* von Gustav Nieritz.

⁷ Die vorliegenden Beispiele wurden erfolgreich im Klassenverband mit Lernenden auf B2-Niveau erprobt.

zwischen Nah und Halbnah – hebt die Körpersprache der Protagonistin hervor. Man sieht die leicht ineinander verschränkten Finger und ihr Blick wird von der Kamera poetisch eingefangen. Dieser wirkt melancholisch und leicht verloren; er geht aus dem Bild heraus. Als Betrachter fragt man sich, wohin ihr Blick wohl wandert und wo er verweilt. Mit ihrem Gretchenzopf und dem blumigen Kleid wirkt sie ein wenig kindlich; richtet man den Blick etwas genauer auf den geschlossenen Mund, erkennt man wunde Lippen.

Aufgabe: Schreiben Sie eine mögliche Lebensgeschichte der abgebildeten Person in Kleingruppenarbeit nieder.

5.2 Beispiel: Filmsprache

Die Gedankenwelt und der Bewusstwerdungsprozess von Lore werden im Film nicht nur durch verbale Sprache transportiert, vielmehr wird der innere Kampf der Figuren im Allgemeinen und Lores Seelenlandschaft im Spezifischen durch Bilder und Töne veranschaulicht.⁸ Gedreht wurde der Film überwiegend an authentischen historischen Schauplätzen (Abbildung der realen, außerfilmischen Architektur) mit einer bewegten Kamera (*subjektive Kamera*), die dicht an den Figuren bleibt und so den Eindruck eines laufenden Beobachters erzeugt. Die Figuren im Film werden sehr oft in Groß- und Nahaufnahmen gezeigt. Detailaufnahmen von Gesichtern und anderen Körperteilen sind häufig anzutreffen, die eine (fiktive) Annäherung bzw. Nähe zu den dargestellten Personen suggerieren und dadurch Aussagen über Zustände und Befindlichkeiten der Protagonisten ermöglichen. Das Hervorheben von Gestik und Mimik und das Zeigen intimer Regungen der Figuren charakterisiert einerseits die Abgebildeten. Andererseits wird die empathische Identifikation des Zuschauers mit den Figuren durch den Einsatz von *Close ups* erhöht. Das visuell Gezeigte wird so mit emotionalen Qualitäten versehen und Bedeutungen werden akzentuiert.

Die Handkamera trägt mit ihren harten Schwenks gleichfalls wie die schnelle Montage dazu bei, die Unsicherheit, Hektik, Ängstlichkeit und Orientierungslosigkeit der gezeigten Figuren zum Ausdruck zu bringen. Auch das Chaos und der Kriegsschrecken werden dadurch hervorgehoben (siehe Twele 2012: 10).

⁸ Im Film finden sich viele dialoglose Szenen, die sich eignen für das Anfertigen von Audiodeskriptionen als adressatenorientierte Beschreibungsaufgabe. Für Auswahlkriterien und den beispielhaften Entwurf einer Audiodeskription siehe exemplarisch Burger (2016).

Lores emotionale Öffnung und Annäherung an Thomas sowie die Erkenntnis, dass der von ihr so bewunderte Vater für menschenverachtende Verbrechen verantwortlich ist, markieren wichtige Wendepunkte in ihrem emotionalen und ideologischen Entwicklungsprozess. Der Film visualisiert diesen Erkenntnisprozess durch den Einsatz filmischer Mittel.

Aufgabe: Sehen Sie sich folgende Standbilder/Filmsequenzen⁹ an und erklären Sie, wie Lores Erkenntnisprozess durch Filmmittel umgesetzt und erkenntlich gemacht wird. Gehen Sie bei Ihrer Interpretation auch auf die Kameraperspektive, Einstellungsgrößen, Lichtgestaltung und den Symbolgehalt der Bildmotive ein.

Standbild/Filmsequenz	Interpretation
	
Still 1 ¹⁰ : <i>Lore</i> (TC 53:00)	
	
Still 2: <i>Lore</i> (TC 53:25)	

⁹ Es ist empfehlenswert, die Filmsequenzen der nachfolgenden Beispiele gemeinsam mit den Lernenden in der Klasse anzusehen, statt auf Standbilder zurückzugreifen. Die Standbilder dienen im vorliegenden Beitrag der Veranschaulichung für den Leser.

¹⁰ Copyright für die Filmstills 1–12: Piffel Medien GmbH.

Standbild/Filmsequenz

Interpretation

Still 3: *Lore* (TC 59:37)Still 4: *Lore* (TC 61:36)Still 5: *Lore* (TC 64:52)

5.3 Beispiel: Farbdramaturgie

Farben dienen im Film als Gestaltungsmittel zur Evokation von Zuschauerempfindungen und sie erzeugen zugleich symbolische Bedeutungen. Der bewusste Einsatz verschiedener Formen der Farbdramaturgie in *Lore* besitzt eine „emotiv-affektive Assoziativität“ (Wulff 1999: 150); spezifische emotionale Reaktionen werden durch den farblichen Einsatz beim Betrachter ausgelöst und durch die musikalische Untermalung zusätzlich verstärkt. Die emotionale Steuerung kann jedoch nur erfolgreich sein, wenn die Beziehungen, die im ästhetischen Raum wirksam werden, vom Rezipienten auch in der intendierten Botschaft verstanden werden.

Der Film ist an vielen Stellen in blaustichigen dunklen Farben gehalten, weicht aber gegen Filmende immer mehr wärmeren Farbtönen. Lores erste Begegnung mit Thomas erfolgt in einem von rosarotem Licht durchfluteten Raum; es ist die einzige Filmszene, die bedingt durch einen Vorhang, insgesamt rosarot eingefärbt ist. Die Verankerung dieser Filmbilder im visuellen Gedächtnis der Rezipienten ist u. a. auf die spezifische Farbgebung zurückzuführen.

Aufgabe: Wie interpretieren Sie die Farbgebung der gezeigten Filmsequenzen und welche Bedeutung hat die farbliche Gestaltung für die Filmhandlung?

Standbild/Filmsequenz	Interpretation
	
Still 6: <i>Lore</i> (TC 44:37)	
	
Still 7: <i>Lore</i> (TC 90:29)	
	
Still 8: <i>Lore</i> (TC 33:57)	

5.4 Beispiel: Symbole und Metaphern

Wir erleben als Zuschauer die Figuren im Film stets innerhalb eines Raumes, den wir dadurch in einer Relation zu den abgebildeten Personen sehen (siehe Hickettier 2012: 72). Bestimmte Raumsituationen reflektieren den seelischen Zustand der Figuren. Auch der Film bedient sich extensiv der Raumgestaltung als Ausdruck von Emotionen. Durch Türen und Fensterrahmen werden käfigartig wirkende Räume präsentiert, die die seelische und ideologische Verfassung der Dargestellten symbolisch reflektieren.

Aufgabe: Lore wird im Film durch Fenstergitter gezeigt, oder sie blickt aus vergitterten Fenster, dessen Scheiben zerbrochen sind. Was wird mit diesen Einstellungen jeweils allegorisch zum Ausdruck gebracht?

Standbild/Filmsequenz

Interpretation



Still 9: *Lore* (TC 15:03)



Still 10: *Lore* (TC 31:45)

Aufgaben: Auch die Frage nach der Schuld wird in Metaphern gefasst. Welche Bedeutung haben im vorliegenden Kontext der Kleister¹¹ und die schwarze Farbe¹²? Finden Sie weitere Beispiele für Symbole und Metaphern im Film.¹³

Standbild/Filmsequenz	Interpretation
	
Still 11: <i>Lore</i> (TC 39:02)	
	
Still 12: <i>Lore</i> (TC 41:59)	

6 Schlussbemerkung

Die Behandlung von Filmästhetik als Teil medienkultureller Bildung im fremdsprachlichen Deutschunterricht berücksichtigt das kinematografische Hintergrundwissen und die wahrnehmungsästhetischen Sehgewohnheiten bzw. Seh-

11 Die Fotos aus den Lagern wurden mit Kleister an die Plakatwände geklebt. Nachdem Lore ihren Vater auf einem dieser Fotos erkennt streicht sie in Zeitlupe den frischen Kleister vom Foto und streicht ihn an ihrem Kleid ab. Dieser haftet jedoch wie ein moralisches Gewissen an ihren Fingern und lässt sich bildhaft nicht problemlos abwischen.

12 Die schwarz gefärbten Kleidungsstücke symbolisieren sehr eindrucksvoll die Vertuschung, Verschleierung und Verdrängung der Wahrheit über die Gräueltaten der Nazis beim großen Teil der Bevölkerung.

13 Weitere Symbole und Metaphern, die sich im Film finden, sind z.B: Funken und Ascheregen (Bücherverbrennung und Holocaust), Indianer (Freiheit), Porzellanreh (Lores ideologische Entwicklung), Uhr (Stunde Null), Natur (Spiegel der Gefühle) etc.

erfahrungen der Lernerchaft. In der bewussten Auseinandersetzung mit der Komplexität filmästhetischer Gestaltungsmöglichkeiten und -mitteln (wie z.B. Kameraperspektive, Einstellungsgröße, Beleuchtung, Fokussierung, Zeitlupe, spezifische Schnittfolge etc.) erkennen, benennen und diskutieren die Lernenden deren Wirkungsprinzipien. Es geht weniger darum, diese terminologisch genau benennen und klassifizieren zu können. Wichtiger ist, dass Lernende die Effekte erkennen und sich der Wirkung in der Erzeugung spezifischer Stimmungen bewusst werden. Die Fähigkeit der Dekodierung von Bildaussagen sowie ein ausgeprägteres Verständnis der emotiven Beeinflussung (des Publikums in das Filmgeschehen) sind Aspekte, die in einer bilddominierten Gesellschaft zunehmend wichtiger werden und daher gezielt und systematisch vermittelt werden sollten – auch im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen.

Literatur

- Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 93).
- Blell, Gabriele & Surkamp, Carola (2016): „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film: Theoretische Grundlagen und praxisorientierte Anwendungen für einen kompetenz- und aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Jim Jarmuschs *Night on Earth*“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (Themenschwerpunkt: „(Fremd-)Sprachenlernen mit Film“), 8–32.
- Brandi, Marie-Luise (1996): *Video im Deutschunterricht: Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin: Langenscheidt.
- Burger, Günter (2016): „Audiodeskriptionen anfertigen – ein neues Verfahren für die Arbeit mit Filmen“. In: *Info DaF* 43, 1, 44–54.
- Chen, Eva Veronika (2014): „Die Sprache der Dinge: Ästhetisches Lernen und Visual Literacy in der Ausbildung von DaF-Lehrenden: Über die Arbeit mit Bildern und Objekten“. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hrsg.), 261–277.
- Duve, Sarah; Krüger, Thomas (2006): „Neue Wege“. In: Alain Bergala: *Kino als Kunst: Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 7–8.
- Hickethier, Knut (2012), *Film- und Fernsehanalyse*. 5. Auflage. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Kirchner, Constanze; Schiefer Ferrari, Markus; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.) (2006): *Ästhetische Bildung und Identität: Fächerverbindende Vorschläge für die Sekundarstufe I und II*. München: Kopaed.
- Koreik, Uwe (2015): „Sinn und Sinnerfahrungen beim deutschen Film aus der Fremdperspektive: Die fetten Jahre sind vorbei (2004) und Der kleine Nazi (2010)“. In: Heinz-Peter Preußner, 203–215.
- Lay, Tristan (2009): „Film und Video im Fremdsprachenunterricht: Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14, 1, 107–153. Online: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/210/203> (19.07.2017)

- Leitenstern, Regine (2012): „Start- und Endtitel, Zwischentitel, Untertitel: Figurationen nicht-diegetischer Schrift im Spielfilm“. In: Simonis, Annette und Schröder, Berenike (Hrsg.): *Medien, Bilder, Schriftkultur: Mediale Transformationen und kulturelle Kontexte*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 183–198.
- Monaco, James (2012): *Film verstehen: Kunst, Technik, Sprache, Geschichte und Theorie des Films und der Neuen Medien*. 2. Auflage. Reinbek: Rowohlt.
- Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (2012): „Über Bilder: Zur Einleitung“. In: Oomen-Welke, Ingelore und Staiger, Michael (Hrsg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik: Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg: Fillibach, 7–16.
- Preußner, Heinz-Peter (Hrsg.) (2015): *Sinnlichkeit und Sinn im Kino: Zur Interdependenz von Körperlichkeit und Textualität in der Filmrezeption*. Marburg: Schüren.
- Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten: Ein Forschungsüberblick*. Oberhausen: Athena.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schier, Carmen (2014): »Ästhetische Bildung in DaF und im fremdsprachlichen Literaturunterricht als Grundlage für eine nachhaltige Allianz zwischen Denken und Empfinden«. In: Nils Bernstein und Charlotte Lerchner (Hrsg.), 3–17.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1989): *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Seiffert, Rachel (2001): *Die dunkle Kammer*. Berlin: Ullstein.
- Tonsen, Clemens (2015), „Kulturelles Lernen mit fiktionalem Film“. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 28–33.
- Twele, Holger (2012): *Medienpädagogisches Begleitheft_LORE*. Online: <http://www.cineclass.at/begleitmaterial/Medienpaedagogisches-Begleitheft-LORE.pdf> (19.07.2017).
- Wicke, Rainer E. (2015): „Fächerübergreifender DaF-Unterricht Kunst: Hinweise für die Integration von Sachfachaspekten“. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 2, 77–86.
- Wulff, Hans J. (1999): *Darstellen und Mitteilen: Elemente der Pragmasemiotik des Films*. Tübingen: Narr.

Film

Lore (AU, D, GB 2012, Regie: Cate Shortland, DVD-Edition: Piffel Medien GmbH, Berlin). Online: <http://www.lore-der-film.de> (19.07.2017). Filmplakate unter <http://www.lore-der-film.de/downloads.php>

Biographische Angaben

Tristan Lay

Dr. Tristan Lay lehrt und forscht in den Bereichen Deutsch als Fremdsprache und Applied Linguistics am Department of Germanic Studies der University of Sydney.