

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 17, Nummer 2 (Oktober 2012)

Einführung in die Didaktik des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht

Ulrike Grond

Ludwig-Maximilians-Universität München

Institut für Deutsch als Fremdsprache

E-mail: grond@daf.lmu.de

Abstract: Der Film ist aus unterrichtspraktischer Sicht ein beliebtes Medium im Fremdsprachenunterricht. In diesem Artikel sollen die Spezifika des Geschichtsfilms im DaF-/DaZ-Unterricht sowohl aus geschichtsdidaktischer als auch aus Perspektive der DaF-/DaZ-Didaktik betrachtet werden.

Movies are a popular medium in foreign language teaching classes from a practical point of view. In this article the specifics of the historical movie in GFL-/GSL-classes will be considered from the history didactic perspective as well as from the GFL/GSL perception.

Schlagwörter: Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache, interkulturelle Geschichtsdidaktik, Filmdidaktik, DaF-/DaZ-Didaktik, interkulturelles Lernen.

Die heutige Schüler- und Studierendengeneration ist im Medienzeitalter aufgewachsen bzw. in dieses Zeitalter hineingeboren und hat durch den Einzug von z.B. Internet und DVD im Alltag andere Sehgewohnheiten als die vorhergehenden Generationen. Diese Ausbreitung visueller Medien hat ebenso Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht; der Einsatz multimedialer Lehr- und Lernmittel sollte für Lehrende alltäglich sein, um die Lernenden auf die außerunterrichtliche Wirklichkeit vorzubereiten und diese somit in den Unterricht mit einzubeziehen.

Auch wenn der Film in der didaktischen Literatur bereits früher behandelt wurde (vgl. Frederking, Krommer & Maiwald 2008; Krammer 2006) wird er im Unterricht jedoch oft kaum eingesetzt bzw. fakultativ angeboten (vgl. Thaler 2007) und hat daher häufig die Funktion des „Lückenfüllers“.

Bei der Vermittlung von Landeskunde im DaF-/DaZ-Unterricht stehen neben aktuellen Entwicklungen im deutschsprachigen Raum auch historische Entwicklungen im Zentrum des Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird auch auf Geschichtsfilme zurückgegriffen, die im vorliegenden Beitrag näher betrachtet werden. Im DaF-/DaZ-Unterricht kommt Filmen dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie oft den ersten – und vor allem im DaF-Bereich in manchen Fällen den einzigen – (visuellen) Kontakt mit der/den deutschsprachigen Kultur/en darstellen. Gerade wenn historische Sachverhalte beleuchtet werden, sind Filme und Bilder die besten Mittel zur Veranschaulichung.

Bei bisherigen Publikationen in diesem Bereich steht eher die Filmdidaktik im DaF- und DaZ-Unterricht im Mittelpunkt (vgl. Biechele 2007, 2010), und auch die interkulturelle Geschichtsdidaktik beschäftigt sich bislang überwiegend mit traditionellen Themen und versucht, diese aus interkultureller Perspektive zu betrachten (vgl. Alavi 1999; Borries 2001) sowie mit traditionellen geschichtsdidaktischen Kategorien, die auf ihre Verwendung in interkulturellen Lehr- und Lernsituationen hin untersucht werden (vgl. Alavi 1998, 2002). Der Einsatz verschiedener fachspezifischer geschichtsdidaktischer Medien und Methoden bei Lernern des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache wird

dagegen bislang noch kaum in der Fachliteratur diskutiert. In diesem interdisziplinär angelegten Artikel werden daher bestehende Erkenntnisse der Film- und Geschichtsdidaktik aus der DaF-/DaZ-Perspektive betrachtet.

1. Zur Filmdidaktik

Filme sind audiovisuelle Medien und zeichnen sich durch die Verbindung zweier permanenter (Geräusche und Bilder) sowie drei semipermanenter (Schrift, Musik, Sprache) Kanäle aus. Durch die Verbindung von Bild bzw. Schrift, Sprache und Musik werden mehrere menschliche Sinne gleichzeitig angesprochen; somit stellt der Film ein wichtiges Medium dar, um sich der in der didaktischen Literatur postulierten Ganzheitlichkeit des Lernens zu nähern. Das Miteinander der verschiedenen Einzelmedien im Film wird dabei als Intermedialität bezeichnet (vgl. Abraham 2009: 12f).

Der besondere Vorteil beim Einsatz von Filmen im fremdsprachlichen Unterricht liegt also darin, dass der Verstehensprozess auf sprachlicher Ebene durch nonverbale Merkmale unterstützt wird, die standardisierte und charakteristische Muster innerhalb des jeweiligen kulturellen Kontextes darstellen und – wenn sie im DaF-/DaZ-Unterricht thematisiert werden – die kommunikative Funktion tragen und somit das Verstehen *per se* erleichtern können (vgl. Gügold 1991: 36). Argyle (1979: 58) differenziert hier zwischen der Äußerung von Gefühlen (Gesichtsbewegung, Augen, Gestik, Intonation), dem Mitteilen interpersonaler Einstellungen (Körperkontakt, Gestik, Mimik), den Mitteilungen über die Persönlichkeit (soziale Performanz, Temperament, Körperstrukturen, Kleidung), der nonverbalen Kommunikation beim Reden (räumliche und visuelle Aspekte, vokal-auditive und kinetische Aspekte, die Rede selbst) sowie der nonverbalen Kommunikation in der Gesellschaft selbst (Riten, Zeremonien, Beeinflussung in Politik und Werbung, Kunstgattungen).

Neben den unterschiedlichen Sinneskanälen, die bei der Filmwahrnehmung involviert sind, bilden Filmanalyse und -interpretation weitere Schwerpunkte der Filmdidaktik. Im Rahmen der Filmanalyse unterscheidet Descourvières (2002: 15) vier verschiedene Ausdrucksebenen: Sprache, Bild, Ton sowie Kulisse. Die einzelnen Ausdrucksebenen können für eine sinnvolle Verwendung im Fremdsprachenunterricht einer genaueren Analyse unterzogen werden, da sie jeweils unterschiedliche Problembereiche aufwerfen (s. Kapitel 3 in diesem Artikel).

2. Die Perspektive der Geschichtsdidaktik

Da im vorliegenden Artikel der Geschichtsfilm im Zentrum stehen soll, widmet sich dieses Kapitel zunächst einigen Grundzügen der Geschichtsdidaktik. Zuerst wird auf das Geschichtsbewusstsein, eine Art übergeordnetes Ziel des deutschen Geschichtsunterrichts, sowie auf die Quellenarbeit als grundlegende Methode mit ihren epistemologischen Prinzipien eingegangen. Anschließend werden die für die Geschichtsdidaktik spezifischen Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Gegenwartsbezug näher erläutert, bevor zum Abschluss auf den Begriff „Geschichtsfilm“ eingegangen wird.

2.1. Ziel des Geschichtsunterrichts: Geschichtsbewusstsein vermitteln

Geschichtsbewusstsein ist ein zentraler Begriff der gegenwärtigen deutschen Geschichtsdidaktik und demzufolge von diversen Theoretikern thematisiert (vgl. Borries, Pandel & Rüsen 1991; Jeismann 1980, 1990; Pandel 1987). Sauer (2008: 10ff) versucht sich an einer Zusammenführung der aktuell diskutierten Ansätze: Gemeinsam ist den verschiedenen Definitionen, dass die drei Zeitebenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in geschichtlicher Perspektive miteinander in Verbindung gebracht werden; so ist die Vergangenheit der Gegenwart vorgeschaltet und wird aus dieser heraus interpretiert. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Deutung der Vergangenheit dem Verständnis der Gegenwart dient. Gleichzeitig ist die Gegenwart jedoch wiederum der Zukunft vorausgehend und somit wichtig für das Verständnis noch zu geschehender Entwicklungen.

Das Konstrukt Geschichtsbewusstsein lässt sich auf drei unterschiedlichen Ebenen näher betrachten; neben der deskriptiven Perspektive, die die Faktoren der Ausprägung des Geschichtsbewusstseins sowie dessen Inhalte thematisiert, und der theoretischen Perspektive, die sich mit Modellen zur Strukturierung dieses Konstrukts auseinandersetzt,

setzt, ist auch eine normative Perspektive festzustellen, die postuliert, wie ein Geschichtsbewusstsein beschaffen sein sollte, das Gegenstand der (schulischen oder universitären) Lehre ist (ebd.).

Aus beschreibender Sicht ordnet Sauer (2008: 10ff) dem Geschichtsbewusstsein sechs unterschiedliche Aspekte zu:

- Rezeptionsvoraussetzungen des Individuums (Alter, Sozialisation, Interessen, Vorkenntnisse),
- Vermittlungsinstanzen (Medien, Museen, Schule usw.),
- Reichweite bzw. Ebenen bzw. Kommunikationsgemeinschaften (d.h. Individuum, Familie, Stadtteil/Stadt, Verein, Bundesland, Nation/Staat, Religionsgemeinschaft etc.),
- Bestandteile (wie z.B. zeitliche Einordnungen, Ereignisse, Assoziationen, bildhafte Vorstellungen und Erzählungen, Identifikationen und Ablehnungen, Deutungen, Urteile, Nutzungsanwendungen etc.),
- Inhalte,
- Dimensionen (Zeitbewusstsein, Wirklichkeitsbewusstsein, Historizitätsbewusstsein, Identitätsbewusstsein, politisches Bewusstsein, ökonomisch soziales Bewusstsein, moralisches Bewusstsein).

Beim zentralen geschichtsdidaktischen Begriff „Geschichtsbewusstsein“ handelt es sich demnach, anders als semantisch indiziert, nicht um ein einziges Bewusstsein, sondern um ein heterogenes Konstrukt, das durch zahlreiche Faktoren beeinflusst wird. Dabei gilt zu beachten, dass auch in relativ homogenen Klassen, mit Studierenden derselben Muttersprache, bereits unterschiedliche Ausprägungen des Geschichtsbewusstseins vorliegen. Die Heterogenität wird dabei vervielfacht, je mehr der o.g. Faktoren divergieren. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass auch scheinbar zu vernachlässigende Aspekte, wie z.B. Inhalt, ein verstecktes Potenzial zur Vielfalt darstellen: So werden je nach schulischer Sozialisation nicht nur unterschiedliche Inhalte (nicht) behandelt, sondern auch ein und derselbe Inhalt (im Sinne von Ereignis) aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet; als Beispiel sei hier nur der 2. Weltkrieg genannt. In diesem Fall kann weder von einer europäischen Sichtweise gesprochen werden, da die Staaten Europas unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, noch von einer deutschsprachigen Perspektive, da die Bundesrepublik Deutschland, die ehemalige DDR, Österreich, Schweiz (sowie die Elsässer und die deutschsprachigen Südtiroler) auf unterschiedliche Weise involviert waren und mit jeweils eigenen Auswirkungen zu kämpfen hatten bzw. haben.

Der Geschichtsunterricht der Gegenwart, der sich heute mehr als „Denkfach“ (Bergmann 1998: 10) denn als ein „Wissensfach“ (ebd.) versteht, hat daher die Ausbildung eines reflektierten und selbstreflexiven Geschichtsbewusstseins zum Ziel. In diesem Zusammenhang sollen den Schülern/Studierenden mit Hilfe der Rekonstruktion von vergangener Wirklichkeit sowie der Dekonstruktion von Darstellungen der Geschichte Kompetenzen und Methoden an die Hand gegeben werden, um historisches Denken zu lernen und neue Erkenntnisse und Einstellungen zu gewinnen; diese jedoch auch wieder zu reflektieren (ebd.). Aufgabe des Unterrichts ist es indessen, mögliche defizitäre Vorstellungen zu modifizieren (vgl. Schönemann 2003: 15). Da es sich bei Geschichte jedoch stets um die Deutung von Vergangenheit handelt, d.h. um Interpretationsansätze, wie Vergangenheit gewesen sein könnte, sind die Grenzen der sogenannten „defizitären Vorstellungen“ nicht eindeutig zu definieren und der Intuition sowie dem Wissen der Lehrkraft überlassen.

Den zu Grunde liegenden Geschichtsbegriff charakterisiert Schreiber (2006: 8ff) wie folgt näher: Vergangenheit ist der unmittelbaren Erfahrung nicht mehr zugänglich und kann im Nachhinein nur noch rekonstruiert werden. Diese Rekonstruktion erfolgt auf Basis persönlicher Erinnerung oder materieller Überreste und ist daher standort- und gegenwartsgebunden und somit individuell variabel. So ist diese zum Beispiel an kulturelle Prägungen, Auftraggeber oder Institutionen und stets an den Kontext gebunden.

Schreiber, Körber, Borries, Krammer, Leutner-Ramme, Mebus, Schöner & Ziegler (2006) haben, um sich dem oben zitierten Postulat eines reflexiven Geschichtsbewusstseins anzunähern, ein Kompetenz-Strukturmodell entwickelt. Ihre Überlegungen basieren dabei auf dem Prozessmodell historischen Denkens/historischer Orientierung von Hasberg & Körber (2003: 187); welches wiederum eine Modifikation von Rüsens Modell (Rüsen 1983) darstellt. Ausgehend von diesem Ansatz lassen sich drei Kompetenzbereiche herausarbeiten, „die nötig sind, wenn sich Menschen angesichts von Wahrnehmungen zeitlicher Veränderungen oder von aus ihrer Gegenwart rührenden Verunsicherungen historisch orientieren wollen“ (Schreiber et al. 2006: 19f). Zu diesen zählen die historische Fragekompe-

tenz(en), die Methodenkompetenz(en) sowie die Orientierungskompetenz(en), die jeweils durch Operationen strukturiert sind, sowie die historische(n) Sachkompetenz(en), die durch Prinzipien, Konzepte, Kategorien und Scripts gegliedert sind. Die einzelnen Kompetenzbereiche setzen sich aus Kernkompetenzen zusammen, die wiederum aus Einzelkompetenzen bestehen. Diese lassen sich weiter differenzieren in deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Bestandteile.

Den oben ausgeführten Kompetenzbereichen lassen sich folgende Kernkompetenzen zuordnen (vgl. Schreiber et al. 2006: 32):

- Historische Fragekompetenz(en)
 - Kompetenz, historische Fragen zu stellen
 - Kompetenz, historische Fragestellungen zu erschließen
- Historische Methodenkompetenz(en)
 - De-Konstruktionskompetenz
 - Re-Konstruktionskompetenz
- Historische Orientierungskompetenz(en)
 - Kompetenz, das Geschichtsbewusstsein zu reorganisieren (mentale Disposition)
 - Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung des Welt- und Fremdverstehens (Alterität)
 - Kompetenz zur Reflexion und Erweiterung der Handlungsdisposition (Praxis)
- Historische Sachkompetenz(en)
 - Begriffskompetenz
 - Strukturierungskompetenz

Diese Kompetenzbereiche sind zwar klar voneinander zu unterscheiden, dennoch bestehen zwischen ihnen auch Zusammenhänge, die auf die Prozesshaftigkeit historischen Denkens zurückzuführen sind. Zwischen der Sachkompetenz und den anderen Kompetenzbereichen lassen sich dabei Überlappungen erkennen, da ihre Begriffs- und Strukturierungskompetenz zugleich Bedingung und Folge des Umgangs mit Geschichte ist. In Unterscheidung zu den Kompetenzbereichen sowie den Kernkompetenzen werden Einzelkompetenzen jedoch nicht immer direkt aus dem Modell abgeleitet. Aufgrund der unterschiedlichen Grade an Differenzierung liegen Einzelkompetenzen in einer nahezu unbeschränkten Menge vor; daher ist ihr Verhältnis zueinander sowohl durch hierarchische Untergliederungen als auch durch Nebenordnungen und Überschneidungen geprägt. Ein vollständiges, d.h. noch zu entwickelndes, Kompetenz-Strukturmodell müsste also die Vielfalt der Einzelkompetenzen sowohl ordnen als auch hierarchisieren können (vgl. Schreiber et al. 2006: 29f).

Konkrete Handlungsanweisungen für den Geschichtsunterricht, wie diese Kompetenzen erreicht werden sollen, sind bisher allerdings noch nicht entwickelt worden. Zudem gilt, dass sich zum Beispiel je nach historischer Perspektive unterschiedliche Fragen stellen, unterschiedliches Ausgangswissen vorliegt bzw. einzelne Begriffe auf verschiedene Art und Weise definiert werden.

2.2. Quellenarbeit und epistemologische Prinzipien

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits erwähnt wurde, lässt sich als übergeordnetes Ziel des (deutschen) Geschichtsunterrichts der Gegenwart die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins nennen. Auch wenn in der neueren Didaktik unterschiedliche Ansätze vertreten sind, so lässt sich als grundlegende Gemeinsamkeit festhalten, dass nicht mehr der reine Wissenserwerb, sondern die Kompetenzschulung der Lernenden im Zentrum steht (vgl. Baumgärtner 2004: 404). Der Quellenarbeit als klassische historische Methode kommt dabei für die Schulung historischen Denkens eine besondere Bedeutung zu. Methodenkompetenz erfasst in diesem Zusammenhang „einerseits den bewussten Nachvollzug eines vorgegebenen Interpretationsweges, andererseits die selbstständige Entwicklung einer plausiblen Deutung“ (405).

Ausgangspunkt der Quellenarbeit ist eine historische Frage, an die sich drei Phasen anschließen: Heuristik, Quellenkritik und Interpretation (vgl. Rüsen & Jäger 1994: 13). Aufgabe des Historikers ist es dabei, durch „Deutung der einzelnen kritisch erschlossenen Zeugnisse und ihre Abwägung unter- und gegeneinander eine an den Quellen nachvollziehbare und nachprüfbar Darstellung eines historischen Sachverhalts zu geben“ (Baumgärtner 2004: 404); also die vorliegenden Quellen zu interpretieren. Im Zuge der bereits angesprochenen Auffassung, dass es sich bei unserem heutigen Verständnis von Geschichte um eine gegenwärtige Rekonstruktion von Vergangenheit handelt, muss sich der Historiker bei der Quellenarbeit bzw. deren Kritik mit sechs sogenannten epistemologischen Prinzipien auseinandersetzen (vgl. Fenn 2008: 112ff): Partialität, Selektivität, Retroperspektivität, Kontroversität, Konstruktivität und Wandel von Geschichte. Das Prinzip der Partialität besagt, dass nicht alle Ereignisse und Überreste der Vergangenheit sich in Quellen, die uns heute noch vorliegen, niedergeschlagen haben, sondern nur ein Teil. Dieser Teil wird in Untersuchungen allerdings nicht vollständig verwendet, da sich historische Fragestellungen wiederum nur auf Teilbereiche der heutigen Quellenlage beziehen, so dass eine Selektion stattfindet. Diese erfolgt nach subjektiven Gesichtspunkten und schlägt sich im Prinzip der Selektivität nieder. Da die Quellen aus vergangener Zeit stammen (sonst würde es sich um Darstellungen handeln), ist die Retroperspektivität ein drittes wesentliches Prinzip. Arbeiten mehrere Forscher mit der gleichen Quelle, so sind – dennoch bzw. gerade deswegen – unterschiedliche, d.h. kontroverse, Ergebnisse zu erwarten. Aufgrund der Tatsache, dass unsere Vergangenheit unwiderruflich vergangen ist, nicht alles sich in Quellen niedergeschlagen hat, sich die Ausgangsfrage nur auf einen Teil der vorhandenen Quellenlage bezieht sowie deren Interpretation subjektiv ist, handelt es sich bei der Arbeit der Historiker immer um eine Konstruktion der Vergangenheit. Als letztes Prinzip ist der Wandel von Geschichte und Gesellschaft zu nennen: Einerseits kann es jederzeit zur Entdeckung neuer Quellen und somit zu einer neuen Interpretation der Vergangenheit kommen, andererseits wandelt sich die Gesellschaft und stellt somit neue Fragen an die Vergangenheit.

Die von Fenn (2008) vorgeschlagenen Prinzipien sind sowohl explizit für die Didaktik der Geschichte im Geschichtsfilm relevant als auch implizit für die Didaktik des Films: Der Geschichtsfilm kann zum Beispiel einerseits auf der Ebene des Inhalts zu Quellenarbeit veranlassen; andererseits konfrontiert der Film als audiovisuelles Medium den Zuschauer mit Bildern, die wiederum einer quellenkritischen Analyse unterzogen werden sollten.

2.3. Geschichtsdidaktische Unterrichtsprinzipien und ihr Bezug zum Lehrmedium Film

Aus allgemeindidaktischer Perspektive lassen sich je nach didaktischer Schule unterschiedliche Unterrichtsprinzipien nennen. Als Unterrichtsprinzipien werden grundlegende Leitlinien bezeichnet, auf denen Unterricht dauerhaft aufbauen sollte. Zu diesen gehören u.a. Motivation, Anschauung, Schülerorientierung/Interesse, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung aber auch exemplarisches, problemorientiertes bzw. forschend-entdeckendes Lernen sowie interkulturelles Lernen/Fremdverstehen. Die Besonderheit des Lehrmediums Film ist es dabei, dass mit dem Einsatz eines einzigen Mediums bzw. eines einzigen Films all diese Unterrichtsprinzipien realisiert werden können – wenn auch nicht in ein und derselben Unterrichtsstunde. Von Seiten der Geschichtsdidaktik werden diese um die in Kapitel 2.2 bereits angeführte Multiperspektivität sowie um das fachspezifische Prinzip des Gegenwartsbezugs erweitert, die als notwendige Voraussetzung von Geschichte betrachtet werden (vgl. Bergmann 2000: 141).

Die Wahrnehmung und Überlieferung von Geschichte erfolgt stets aus einer bestimmten Perspektive, die bei der Interpretation zu beachten ist. Schüler bzw. Studierende müssen lernen, dass es nicht die Geschichte an sich und somit nicht die Perspektive an sich gibt. Es gilt für Lehrende, möglichst verschiedene Sichtweisen anzubieten, und für die Lernenden, diese in die Reflexion einzubeziehen. Je nach Thematik kann die Differenz zum Beispiel durch kulturelle, religiöse oder nationale Zugehörigkeit, durch soziale Position, Geschlecht, politisches und wirtschaftliches Interesse u.v.m. hervorgerufen werden. Dabei gilt es, sowohl die Multiperspektivität auf der Ebene des Geschehens als auch auf der Ebene des Betrachters in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Sauer 2008: 81ff, siehe auch Bergmann 2004). Die Studierenden müssen dabei lernen, dass auch die von Historikern vorgelegten Deutungen das Ergebnis einer bestimmten Perspektivität sind, die z.B. durch unterschiedliche soziale Positionen, Machtverhältnisse und Interessen entstanden ist. Multiperspektivität ist dabei wesentliches Ziel des Geschichtsunterrichts in einer demokratischen Gesellschaft und (noch) nicht in allen Kulturen selbstverständlich. Diese Tatsache dürfen Lehrkräfte und Schüler interkultureller Kurse nicht aus den Augen verlieren.

Während in der klassischen Geschichtsdidaktik die Multiperspektivität bislang einen Schwerpunkt auf die diastratische Varianz (Geschichte von oben/Geschichte von unten) legte sowie auf diatopischer Ebene v.a. der Orts-, Lokal- und Regional- bzw. Nationalgeschichte Beachtung schenkte, kommt in der Literatur zunehmend die Interkulturalität in den Blick (vgl. Alavi 1998). Im Bereich der Multiperspektivität stellt sich dazu die Problematik, dass die Lehrkraft selbst mit neuen Perspektiven konfrontiert wird, die sie aus Gründen, die v.a. im Forschungsstand, in der Ausbildung und in der zu Verfügung stehenden Zeit der Vorbereitung liegen, die einzelnen Sichtweisen, insbesondere die der räumlich entfernten Kulturen, nicht kennen kann.

Neben der Multiperspektivität stellt der Gegenwartsbezug ein weiteres spezifisches geschichtsdidaktisches Unterrichtsprinzip dar. Seine aktuelle Relevanz in der Geschichtsdidaktik ist auf einen Wandel im Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft zurückzuführen und auf die dortige Erkenntnis, dass die Beschäftigung mit Geschichte sich durch eine Verbindung zu den jeweiligen aktuellen historisch-politischen Problematiken legitimieren muss (vgl. Bergmann 2000: 138).

Wie bereits deutlich geworden ist, wird Geschichte als gegenwärtige Interpretation der Vergangenheit verstanden; die Gegenwart ist also Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit der Vergangenheit. Mit dem Wandel der Gegenwart wandelt sich auch unsere Geschichte (vgl. Kapitel 2.2.). Die Auseinandersetzung mit Geschichte im Unterricht sollte also der historisch fundierten Gegenwartsorientierung dienen (vgl. Sauer 2008: 91f). Bergmann (2002) differenziert dabei zwischen drei verschiedenen Arten der Bezüge zwischen Vergangenheit und Gegenwart:

Während es sich im muttersprachlichen (schulischen) Geschichtsunterricht in der Regel überwiegend um die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und somit mit den eigenen Traditionen, Normen, Werten und Kultur(en) handelt(e), wird im DaF-/DaZ-Unterricht „fremde“ Geschichte mit fremden Traditionen, Normen, Werten und einer fremden Kultur in einer fremden Sprache thematisiert. Damit ist die „Fremdheit“ jedoch noch nicht abgehandelt (vgl. Kapitel 3.).

2.4. Zum Begriff „Geschichtsfilm“

Die Gattung Film umfasst nach Meyers (1998: 37ff) mehrere Typen von Filmen, die für historische Fragestellungen relevant sind. Hierbei differenziert er zwischen Filmdokumenten, Dokumentarfilmen, historischen Spielfilmen sowie Unterrichtsfilmen.

Filmdokumente sind Quellenmaterial mit höchstem Authentizitätsgrad, d.h., es handelt sich um originale Bilder von Personen, Situationen usw., die nicht im Nachhinein mit Kommentaren unterlegt worden sind (vgl. Meyers 1998: 37). Allerdings spiegeln auch diese, trotz Bemühungen um Objektivität, immer die subjektive Sichtweise des Autors bzw. Kameramanns wieder. Diese Aufzeichnungen aus vergangenen Zeiten, die im Originalzustand erhalten sind, existieren aus technischen Gründen erst ca. seit dem Jahr 1895 (vgl. Sauer 2008: 218).

Im Unterschied zum Filmdokument steht bei Dokumentarfilmen die Reproduktion der Realität aus einem bestimmten thematischen Ansatz im Zentrum. Hierzu werden einzelne Filmdokumente bzw. deren Teile unter inhaltlichen Aspekten kommentierend oder interpretierend zusammengefügt. Dabei ist aus Sicht des Dokumentarfilms auf motivationstheoretischer Ebene zwischen zwei Perspektiven zu differenzieren. So handelt es sich entweder um eine Dokumentation der unmittelbaren Wirklichkeit oder die Dokumentation erfolgt bewusst zum Zweck der Erinnerung an bestimmte Ereignisse. Die Erläuterung bzw. Interpretation wird in beiden Fällen in der Regel durch einen Kommentar sichergestellt (vgl. Meyers 1998: 39). Dokumentarfilme sind also die Zusammenstellung von Filmdokumenten mit einer bestimmten Darstellungsabsicht, die meistens mit Ton und/oder Text unterlegt oder mit anderen Elementen (wie z.B. Tabellen, Karten, Graphiken) verbunden werden (vgl. Sauer 2008: 218). Die Grenzen zwischen Filmdokument und Dokumentarfilm sind fließend; dabei ist jedoch zu beachten, dass mit zunehmender Gestaltung – bewusst und unbewusst – der Authentizitätsgrad reduziert wird.

Während bei Filmdokumenten und Dokumentarfilmen von scheinbarer Authentizität ausgegangen wird, ist der fiktive Charakter von Spielfilmen offensichtlich und steht im Fokus der Aufmerksamkeit. Auf Ebene der Spielfilme

kann zwischen Filmen mit historischem Gegenstand und historischen Spielfilmen unterschieden werden. Dies sind Filme, deren Handlung in früheren Zeiten spielt (vgl. ebd.).

In Abgrenzung davon wird bei Sauer (2008: 218f) von einem Unterrichtsfilm gesprochen, wenn ein Dokumentarfilm vorliegt, der für bestimmte Lehrzusammenhänge didaktisiert wurde. Meyers (1998) schließt sich dagegen einer Definition nach Kandorfer (1990: 36) an und versteht unter einem Unterrichtsfilm „eine für den schulmäßigen Wissens- und Bildungserwerb geeignete Laufbildfolge, die einen deutlich begrenzten, dem Lehrplan entsprechenden Lehrinhalt bietet und nach didaktischen Gesichtspunkten aufgebaut ist“. Meyers (1998: 44) zählt dazu z.B. Reportagen von Ausgrabungen, film- und quellenkritische Rekonstruktionen einzelner Ereignisse sowie den Einbezug von Spielszenen wie im historischen Dokumentarfilm in den Unterrichtsfilm.

Ferner sind zum genaueren Verständnis des Geschichtsfilms nach Sauer (2008: 219) zwei weitere Begriffspaare relevant: Zum einen die Unterscheidung in Quelle und Darstellung, zum anderen in Dokument und Fiktion. Entsprechen sich Filmentstehungszeit und verfilmte Zeit, so wird von einer Quelle gesprochen, entsprechen die beiden Zeiten sich nicht, von einer Darstellung. Die Grenze zwischen Dokument und Fiktion verschwimmt in der Praxis dagegen häufig: So wird oft die Darstellung von Realem mit fiktiven Elementen kombiniert.

Auch wenn im sprachlichen, visuellen und tonalen Bereich Gemeinsamkeiten zu finden sind, müssen auf inhaltlicher Ebene im Bereich der Didaktik Differenzierungen vorgenommen und die Lernenden auf die inhaltlichen Unterschiede hingewiesen werden.

3. Die Perspektive DaF/DaZ – Problembereiche der Verwendung von Geschichtsfilmen im Unterricht

Vor Verwendung im Unterricht müssen Filme von der Lehrkraft auf zahlreiche Aspekte überprüft werden. Im muttersprachlichen Unterricht steht dabei in der Regel die didaktische Eignung des Inhalts im Zentrum, filmspezifische Besonderheiten werden, wenn, dann nur aus dem Blickwinkel der Mediendidaktik, behandelt. Die Ebene des Inhalts sowie Sprache, Bild und Ton müssen im Fremdsprachenunterricht jedoch zusätzlich auf interkulturelle Besonderheiten bzw. Problemfelder überprüft werden.

Wesentliche inhaltliche Besonderheiten der Geschichtsfilme wurden im Kapitel 2 bereits aus geschichtsdidaktischer Sicht skizziert. Diese werden in Kapitel 4 erneut aufgegriffen und auf interkulturelle Spezifika untersucht. Einen weiteren wichtigen Aspekt, der sich (auch) der DaF-/DaZ-Perspektive zuordnen lässt, stellt der Bereich der Stereotype und Vorurteile dar, und in diesem Zusammenhang die Frage nach der Vermittlung des Deutschlandbildes in den Geschichtsfilmen. Althaus (2010: 1175) versteht dabei unter Stereotypen „lange tradierte sozialkulturelle Muster der Wahrnehmung“. Körpersprache, Nähe der Sprecher, Intonation, Prosodie o.Ä. beeinflussen die scheinbar neutrale Wahrnehmung des Gesehenen und werden ästhetisch und/oder psychologisch gedeutet. Diese Deutungen müssen im Fremdsprachenunterricht aufgegriffen und reflektiert werden, um Missverständnisse zu vermeiden (vgl. Christ 2007: 59).

Wie bereits dargelegt, stellen diese Filme im fremdsprachlichen Unterricht auf synchroner Ebene oft neben dem Lehrer und weiteren Lehrmaterialien den einzigen Kontakt zu Deutschland bzw. zum deutschsprachigen Raum dar und sind deshalb von besonderer Bedeutung. Aus diachroner Sicht bilden sie in der Regel sowohl in mutter- als auch in fremd- und zweitsprachlicher Perspektive die Vermittlungsinstanz zwischen Geschichte und Gegenwart. Umso wichtiger ist es, den vermittelten Inhalt nicht nur aus geschichtsdidaktischer Perspektive, sondern auch aus interkultureller Sicht zu reflektieren. Gerade durch den Einsatz von (Geschichts-) Filmen im Deutschunterricht wird dieser zu einem „Ort der Begegnung der Lernenden mit der Fremdkultur, die im kommunikativen Unterricht in Form von sprachlich handelnden Menschen lebendig wird“ (Krumm 1995: 156f). Die Fremdheit der inhaltlichen Ebene wird jedoch nicht nur von individuellen und durch Sozialisation erworbenen Faktoren beeinflusst, sondern im Wesentlichen auch durch räumliche Distanz und eng damit verbunden den Grad der Fremdheit (vgl. Stanzel 1997: 33) sowie den zeitlichen Abstand. Daher lassen sich Fremdbilder im Übrigen nicht global korrigieren, sondern müssen indivi-

duell bearbeitet werden – eine Aufgabe, die dem Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht zukommt (vgl. Althaus 2010: 1177).

Neben dem Weltwissen, also Wissen über das eigene und fremde Land bzw. über eigene und fremde Kulturen, wird dieses Fremdverstehen auch durch soziokulturelles Wissen, das u.a. Werte, Überzeugungen, Einstellungen und soziale Konventionen umfasst, sowie prozedurales Wissen, also praktische und interkulturelle Fertigkeiten, konstituiert (vgl. Christ 2007: 54).

An der Schnittstelle zwischen der inhaltlichen und sprachlichen Ebene lässt sich der Aspekt der Konzepte ansiedeln. Konzepte sind individuell ausgeprägt, werden aber grundlegend durch Sozialisation beeinflusst. Mit zunehmender kultureller bzw. räumlicher Distanz divergieren diese somit immer stärker. Bei der Thematisierung bzw. Verbalisierung einzelner Inhalte im Unterricht sollte unbedingt die potentielle Diversität der Konzepte berücksichtigt werden. Dies kann z.B. durch Sammeln von Assoziationen zu einem Begriff, durch Definitionen, bzw. nonverbal durch Visualisierung erfolgen.

Im Bereich Sprache lässt sich auf Problemfelder der Gesprochene-Sprache-Forschung verweisen (vgl. Schwitalla 2003). Geschichtsfilme nach obiger Definition liegen in der Regel in gesprochener Sprache vor, welche – trotz aller Bemühungen um Neutralität – immer durch den jeweiligen Sprecher geprägt ist. Fremdsprachenlernende werden jedoch im herkömmlichen Unterricht und in den dazugehörigen Lehrwerken oft mit dem schriftsprachlichen Standard konfrontiert, so dass Filme neben anderen (didaktisierten) Hörmaterialien und der Stimme des Lehrenden im Ausland meist den ersten Kontakt zur authentisch gesprochenen Varietät darstellen. Schwierigkeiten für Lernende ergeben sich quer durch alle Bereiche der Sprachwissenschaft:

So lassen sich zum Beispiel im Bereich der linguistischen Pragmatik/der sprachlichen Handlungsmuster interkulturelle Differenzen festhalten, die zu Missverständnissen führen können. Sprechakttheorie und Konversationsmaximen sind an kulturelle Prägungen gebunden, so dass zum Beispiel Illokutionen falsch verstanden werden. Im Bereich der Syntax kann zum Beispiel die deutsche Klammersprache zu Verständnisproblemen bei nichtmuttersprachlichen Deutschlernenden führen, durch unbekannte Prä- und Suffixe aus dem Bereich der Morphologie werden diese noch potenziert.

Auch die suprasegmentalen Eigenschaften, wie Intonation, Akzent und Pausen, stellen die Fremdsprachenlernenden oft vor nicht einkalkulierte Schwierigkeiten. So werden bei unbekanntem Wörtern, bedingt durch Intonation und Akzent, z.B. die Wortgrenzen anders gesetzt oder intermediäre und finale Pausen unterschiedlich interpretiert. Wie im paraverbalen Bereich ist der nonverbale Bereich ebenfalls kulturspezifisch gebunden und unterliegt im Bereich der Gestik und Mimik unterschiedlichen Verständigungssystemen. Dies kann sich sowohl auf die Quantität, als auch auf die Qualität der jeweiligen Anwendung beziehen.

Die Semiotik kann als Übergang zwischen Sprache und Bild betrachtet werden. Der Semiotiker Charles S. Peirce hat zwischen Ikon, Index und Symbol differenziert (1983: 64ff). Symbole unterliegen kulturellen Konventionen, d.h., sie werden von Kultur zu Kultur unterschiedlich interpretiert (s. auch Schwerdtfeger 1991). Selbiges kann jedoch auch für Ikone und Indices gelten.

Die Bildebene wird im Wesentlichen durch vier Aspekte – Kamera, Licht, dargestellte Personen/Gegenstände sowie Bewegung – beeinflusst, die wiederum verschiedene Besonderheiten aufweisen. Auch wenn die Kombination von Sprache und Bild im Film das Verständnis im Allgemeinen erleichtert, muss im Fremd- und Zweitsprachenunterricht auch dieser Bereich reflektiert betrachtet werden: Auf Ebene der Kameraführung gilt es u.a., Einstellungsgröße und Einstellungslänge, Montageregeln und Kameraperspektive zu beachten. In den Überschneidungsbereich zum Ton fallen zudem die Kombination von Originaltönen sowie die Bild-Wort-Bezüge (vgl. Röllecke 1991: 408).

Diese Aspekte sind ebenfalls aus kulturellen Traditionen gewachsen und werden dementsprechend in verschiedenen Regionen unterschiedlich realisiert, so ist zum Beispiel die Schnitttechnik regional unterschiedlich. Auch Licht – bzw. in diesem Zusammenhang Lichtführung und Ausleuchtung – sind in Bezug auf die Filmtechnik unterschiedli-

chen kulturellen Traditionen zuzuordnen. Auf inhaltlicher Ebene werden Licht in den einzelnen Kulturen zudem unterschiedliche Bedeutungen zugeschrieben.

Im engeren Sinn wird die Bildebene durch dargestellte Personen bzw. Gegenstände konstituiert und im Bereich Film um die Besonderheit der Bewegung erweitert. Die Wirkung des Bildes hängt neben den immanenten Bildeigenschaften gleichfalls von den individuellen Voraussetzungen des Betrachters sowie von den einzelnen Lernumständen, z.B. der Aufgabenstellung und Dauer der Bildbetrachtung, ab (vgl. Hecke & Suhrkamp 2006: 11).

In der Regel sind (bewegte) Bilder eingebettet in eine Vielzahl weiterer medialer Wege der Kommunikation und Bedeutungskonstitution. Diese Multimodalität kultureller Diskurse bildet die Grundlage für die Relevanz der Auseinandersetzung mit Bildern im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht. Lernende müssen dazu befähigt werden, an der alltäglichen Kommunikation teilzunehmen, und seit der Visualisierung der Kommunikation kommt somit der Bildebene im Unterricht eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Hallet 2010: 28f).

Hallet (2010: 33ff) schreibt dem Einsatz von Bildern im Fremdsprachenunterricht sechs verschiedene Funktionen zu – illustrativ, semantisch, repräsentativ, kognitiv, instruktiv sowie bildästhetisch –, die sich in unterschiedlichem Ausmaß auch auf die Verwendung von Filmen im Unterricht transferieren lassen: Illustrative Bilder erscheinen als reine Beigabe zu einem Text und sind im vorliegenden Bereich zum Beispiel im Rahmen von Dokumentationen denkbar. Eine semantische Funktion wird dagegen Bildern zugeschrieben, die Menschen, Objekte, Situationen oder Handlungen darstellen, um entweder von dem Lernenden in fremdsprachliche Äußerungen überführt zu werden oder dessen Verständnis zu erleichtern. Hierbei spielen semiotische Prozesse eine Rolle, da der Inhalt verstanden und die Bedeutungen dekodiert werden müssen. Diese Dekodierung erweist sich aber in der unterrichtlichen interkulturellen Praxis oft als Problemfeld, da zum Beispiel aufgrund fehlenden kulturellen Wissens oder bedingt durch fehlendes Weltwissen, durch (kulturell) ungewohnte oder nicht eindeutige Darstellungsperspektiven oder -arten der Prozess des Entschlüsselns erschwert bzw. unmöglich gemacht wird. Durch reflektierte Bild- und Filmarbeit kann im Fremdsprachenunterricht also die Erzeugung von kulturell bzw. sozial problematischen Denkweisen, Vorstellungen und Stereotypen vermieden bzw. vermindert werden. Eng mit der semantischen Funktion verwandt ist die repräsentative Funktion, die dem (inter-) kulturellen und landeskundlichen Lernen im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht dient. Abbildungen und Darstellungen sollen so zum Beispiel Ausschnitte aus einer fremden Kultur sowie kulturhistorische Lebensweisen und Sachverhalte vermitteln. Ein damit verbundenes Problemfeld ist die oben bereits angesprochene Entstehung von Stereotypen sowie die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei Konzepten (so muss z.B. im Unterricht thematisiert werden, dass es im Mittelalter auch andere Bevölkerungsschichten als Ritter gab). Auf kognitiver Ebene erleichtern (bewegte) Bilder im Fremdsprachenunterricht das Verstehen sprachlicher Strukturen bzw. Phänomene; sie unterstützen die damit verbundenen kognitiven Prozesse und helfen, deren Ergebnisse im Gedächtnis zu verankern. Zeitliche und räumliche Relationen können so besser zugänglich gemacht bzw. ganzheitliche Vorstellungen hervorgerufen werden. Die instruktive Funktion von Bildern findet sich mit Ikonisierungen tendenziell eher in Lehrwerken, ist jedoch auch in interaktiven Geschichtsfilmen (z.B. auf DVD) denkbar. Meist handelt es sich um Ikone und Piktogramme, die auf bestimmte Aufgabenstellungen, Methoden, Sozialformen etc. hinweisen.

Während die bisher thematisierten Funktionen von Bildern die Gemeinsamkeit aufweisen, Medium des Lernens zu sein, wird mit der bildästhetischen Funktion das Bild selbst zum Inhalt. Aufgrund des oben bereits ausgeführten Mangels an Dekodierungskompetenzen, der auch Lehrkräfte nicht ausschließt, nimmt diese Funktion jedoch bislang eher eine Nebenrolle ein. Eine Problematik im Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen bzw. bei dem Einsatz von Filmen im Speziellen besteht jedoch darin, dass zahlreiche dieser Funktionen nebeneinander vorkommen, und sowohl von den Lehrenden als auch von den Lernenden ein breites Entschlüsselungswissen erwartet wird, ohne dass dieses in der Regel vorher thematisiert bzw. erworben wurde (ebd.).

Grundlegendes Ziel der Arbeit mit (bewegten) Bildern im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht muss es also sein, die Lernenden bei der Ausbildung einer sogenannten visuellen Kompetenz zu unterstützen; durch bewusstes Sehen soll eine visuelle Medienkompetenz ausgebildet bzw. erweitert werden. Diese visuelle Kompetenz, auch *visual literacy* genannt, gilt heute neben den vier traditionellen Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen als fünfte Fertigkeit (vgl. Hecke & Suhrkamp 2010: 13f). Sie beinhaltet die Fähigkeit, „visuelle Informationen zu

extrahieren und zu verstehen, aber auch selbst visuelle Informationen erstellen und mit anderen kommunizieren zu können“ (Lewalter 1997: 44) und somit also sowohl eine rezeptive als auch eine produktive Komponente. Die Auseinandersetzung mit dem Zusammenwirken von Inhalt und Form verdeutlicht den Lernenden die oben genannten epistemologischen Prinzipien, so z.B. die Perspektivität der (bewegten) Bilder (vgl. Hecke & Suhrkamp 2010: 15f). Sowohl für die Produktion als auch für die Rezeption gilt es wiederum, interkulturelle Spezifika zu berücksichtigen: Zum einen muss beachtet werden, dass die Lernenden mit unterschiedlichen Darstellungskonventionen vertraut sind, die nicht nur Leserichtung, sondern auch Symbolik beeinflussen können (vgl. 16). Zum anderen sind auch die Bildinhalte auf den kulturspezifischen Kontext des Produzenten bzw. Rezipienten des Bildes zurückzuführen. So sind Bilder mentale Konstrukte und keine realgetreuen Abbildungen von Wirklichkeit. Die Wahrnehmung von Bildern ist nicht nur individuell unterschiedlich, sondern zudem auch durch die jeweilige Kultur beeinflusst. So kann z.B. ein Zebra als weißes Tier mit schwarzen Streifen oder als schwarzes Tier mit weißen Streifen gesehen werden und während in einigen Kulturen der Protagonist die Szene von links betritt, verlässt er sie in anderen Kulturen wiederum in diese Richtung. (Bewegte) Bilder sind also kulturelle Produkte, die wichtige Einsichten in die Denkweisen anderer Kulturen eröffnen. Ist der Zeichencode unbekannt, können somit ähnliche Probleme auftreten, wie bei fehlendem Verständnis der sprachlichen Kommunikation (vgl. Roche 2005: 232). Ferner lässt sich die visuelle Kompetenz um den Aspekt der ästhetischen Wertschätzung (vgl. Curtiss 1987: 3) sowie um Wissen zur zweckbedingten Nutzung von Bildern (vgl. Baca 1990: 65) erweitern. Für den fremd- und zweitsprachlichen (Deutsch-) Unterricht bedeutet dies, dass kulturspezifische Aspekte bei der Interpretation berücksichtigt werden müssen. Sehen, also die visuellen Wahrnehmungen, sind symbolische Formgebungen, denen bestimmte Bedeutungen zugeschrieben werden. Diese Bedeutungskonstitution erfolgt durch individuelle Erfahrung sowie auf Basis kultureller Codes und unter Berücksichtigung zahlreicher Aspekte, wie z.B. der dargestellten Situation und Menschen mit ihrer jeweiligen Gestik, Mimik, Kleidung u.v.m., der abgebildeten Räume sowie der dortigen Kulisse und einer mit diesen Aspekten verbundenen sozialen Einordnung. Diese kulturellen Codes sind sowohl kulturkonstitutiv als auch kulturspezifisch, daher darf die bereits angesprochene (De-)Kodierungskompetenz im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht keinesfalls vernachlässigt werden. Neben dieser kulturellen visuellen Kompetenz muss auch das sogenannte bildästhetische Sehen in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden: In Unterscheidung zum kulturellen Sehen wird hierbei die Tatsache fokussiert, dass neben dem Inhalt zusätzlich die Konstruktivität der visuellen Abbildungen thematisiert wird. Zu den Elementen dieser gehören zum Beispiel Vorder- und Hintergrund, Ausleuchtung, Zentrum und Peripherie u.v.m. Somit können Bedeutungsebenen von Bildern reflektiert werden, die sich durch eine alleinige inhaltliche Analyse nicht wahrnehmen lassen, aber in enger Verbindung mit eben diesem Inhalt wirken (vgl. Hallet 2010: 41ff).

Der oben genannten Tonebene lässt sich – außerhalb der sprachlichen Ebene – der Bereich der Filmmusik zuordnen. Musik wird dabei in diesem Artikel in einem weiten Verständnis aufgefasst – ihr werden Lieder, Instrumentalmusik, Geräusche und Klänge sowie andere akustisch-phonetische, melodie-ähnliche oder rhythmisch-klangliche Signale zugeschrieben. Analog zur oben zitierten *visual literacy* kann in diesem Zusammenhang von einer *audio literacy* gesprochen werden (vgl. Blell 2006: 113ff). Während die Wahrnehmung des Bildes, das Sehen, simultan erfolgt, findet die Rezeption der Tonebene sukzessive statt. Dies führt dazu, dass Lernende ihre Wahrnehmung auf eine der Ebenen, in der Regel die visuelle, reduzieren. Spitzer (2002: 198) führt aus, dass musikalische Bildung in unserer Kultur weit weniger standardisiert ist als sprachliche. Ein und dieselbe Musik kann also bei verschiedenen Hörern zu unterschiedlichen Aktivierungsmustern führen. Dies wird nicht nur durch individuelle und sozialisationsbedingte Besonderheiten beeinflusst, sondern durch kulturelle Differenz noch zusätzlich potenziert. So wecken bestimmte Geräusche in einzelnen Kulturen beispielsweise bestimmte Assoziationen, die in anderen Kulturen nicht hervorgerufen werden; exemplarisch sei hier die Zuordnung der einzelnen Tierlaute in Kinderbüchern aus interkultureller Perspektive angeführt.

Die Filmmusik wirft neben den bereits genannten zahlreiche weitere Aspekte auf, die im fremd- und zweitsprachlichen Unterricht beachtet werden müssen. Bullerjahn (1997) differenziert im Bereich der Wirkungen der Filmmusik zwischen verschiedenen Ebenen: emotionale Einfühlung, Urteils- bzw. Meinungsbildung, kognitive Schemata bzw. deren Anwendung, Lernen von Fakten, Bannung/Vereinnahmung sowie der Steuerung von Verhalten. Im Bereich der Funktion von Filmmusik geben Maas & Schudack (1994) einen guten Überblick, auch wenn sie den Aspekt der Wirkung nicht explizit berücksichtigen. Sie unterscheiden zwischen tektonischen, syntaktischen, semantischen und mediatisierenden Funktionen. Zu den tektonischen Funktionen zählen die Autoren die Titel- und Nachspannmusik,

also die Musik, die zur äußeren Gestaltung des Films beiträgt; zur syntaktischen Funktion wird die Musik gerechnet, die sich als Element der Erzählstruktur betrachten lässt, also zur Akzentuierung der Erzählstruktur, zur Verklammerung von Szenenfolgen sowie zeitlich geraffter Vorgänge und zur Trennung von realen und fiktiven Handlungen. Auf semantischer, d.h. inhaltlicher, Ebene untergliedern die Autoren weiter in konnotative, denotative und authentische Musik, während die mediatisierenden Funktionen sich mit zielgruppenspezifischer Musikauswahl sowie der Erwartungshaltung des Publikums auseinandersetzen. Neben den Wirkungen eröffnen insbesondere die semantischen und syntaktischen Funktionen noch viele Desiderata für (interkulturelle) Forschungsansätze (vgl. Schmidt-Banse 2001: 1137ff). Selbst wenn sich die Fremdsprachendidaktik bislang erst in Ansätzen mit der Rezeption von (Film-) Musik im Fremdsprachenunterricht befasst hat, weisen erste Forschungsergebnisse darauf hin, dass es bei der wahrnehmenden und sprachlichen Verarbeitung von Musik zu einer Synthese von Steuerungsperspektiven durch die Musik und individuellen Wahrnehmungs- und Versprachlichungsstrategien der Lernenden kommt und diese Strategien zumindest in Teilen universelle Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Blell 1994). Durch die variablen konnotativen Bedeutungen von musikalischen Abläufen und die Verschiedenheit der individuellen Hörwahrnehmung kommt es andererseits bei der Rezeption der Filmmusik zu einem starken emotionalen und subjektiven Einfluss, der wiederum individuelle sprachbezogene Informationsverarbeitung anregt (vgl. Blell 2006: 114).

4. Analyse von Geschichtsfilmern aus der Perspektive DaF/DaZ

In der Literatur der einzelnen Fachdidaktiken finden sich bereits zahlreiche Publikationen zum Umgang mit Filmen im Unterricht (vgl. Frederking et al. 2008; Krammer 2006; Sauer 2008,). Die Geschichtsdidaktik schließt sich bezüglich ihrer Analysekriterien im Wesentlichen den herkömmlichen Kriterien der allgemeinen Filmanalyse an, wie Krammer (2006: 35f) erläutert:

- Analyse der inhaltlichen Dimension:
 - Welche Aspekte der Forschung werden besonders betont?
 - Welche Aspekte der Forschung werden weggelassen?
- Analyse der Personenkonstellation:
 - Welche Handlungsträger werden vom Filmemacher ausgewählt?
 - Welche Handlungsträger werden vom Filmemacher nicht thematisiert?
 - Welche Personen werden als Identifikationsobjekt angeboten?
 - Welche filmischen Mittel werden angewendet, um Personen zu charakterisieren?
 - Welche filmischen Mittel werden angewendet, um Personen sympathisch oder unsympathisch erscheinen zu lassen?
- Analyse medienspezifischer Formen:
 - Wie, wann und an welchen Stellen werden Spannungselemente eingebaut?
 - Wie werden komplexe Situationen reduziert?
 - Wie wird das Handeln Einzelner überzeichnet?
 - Führen diese genannten Punkte zu einer Darstellung der Geschichte, die historisch nicht mehr vertretbar ist?
- Analyse der Intentionen:
 - Will der Film eine bestimmte Meinung verbreiten?
 - Welche Rolle spielt die Musik? Wird sie eingesetzt, um historische Atmosphäre zu schaffen/zu untermalen?
Soll Musik die Spannung beeinflussen? Soll Musik die Wirkung erhöhen?
 - Wie wirkt die Darstellung der historischen Ereignisse insgesamt?
 - Welche Urteile und Ansichten werden vermittelt?
 - Welche Werte, Normen und Einstellung werden deutlich? Beziehen sich diese auf die Gegenwart oder auf die Vergangenheit?

- Analyse filmischer Mittel:
 - Welche filmischen Mittel werden zu welchem Zweck verwendet?

Frederking et al. (2008: 173-182) erläutern in der *Mediendidaktik Deutsch* grundlegende Kriterien der Filmanalyse im Deutschunterricht. In diesem Zusammenhang sprechen sie von der

- Analyse des Visuellen: Kameraperspektive; Einstellungsgröße; Farbe, Format, Licht; Komposition; Denotation und Konnotation; Kamerabewegungen; Schnitt und Montage;
- Analyse des Auditiven: Hintergrundmusik bzw. Soundtrack; Geräusche aus der dargestellten Wirklichkeit; gesprochene Sprache;
- Analyse des Narrativen: Figuren (z.B. in Bezug auf die Charaktere); objektive und subjektive Kamera; narrative Einheiten: Einstellung, Szene und Sequenz; geschlossene und offene Form; Genres und Plotmuster;
- Analyse der Filmsprache.

Im DaF-/DaZ- Bereich gelten diese Kriterien ebenfalls, werden jedoch in der Regel noch mit Übungen unterlegt, die dem Erwerb und/oder der Vertiefung der herkömmlichen vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) bzw. dem Aufbau des Wortschatzes dienen.

Reflektiert man nun die theoretischen Ausführungen der vorhergehenden Kapitel, so wird deutlich, dass gängige Kriterien der Filmanalyse aus dem Deutsch- bzw. DaF-/DaZ-Unterricht sowie aus dem Geschichtsunterricht bei einem bewussten Umgang mit (Geschichts-)Filmen im fremd- bzw. zweitsprachlichen Unterricht nicht einfach so übernommen werden können: Einerseits müssen die geschichtsdidaktischen und allgemein filmdidaktischen Kriterien auf interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden – so stellen sich z.B. die Fragen, ob Spannung in allen Kulturen auf die gleiche Art und Weise vermittelt wird bzw. wie das, was von einem deutschsprachigen Filmemacher als spannungsaufbauendes Element eingesetzt wird, in anderen Kulturen wirkt. Andererseits muss eine Synthese der jeweiligen Fachdidaktiken im DaF-/DaZ-Unterricht gefunden werden, wenn man im Sinne einer interkulturellen Geschichtsdidaktik arbeiten will. Die Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachenlernerperspektive sollte nicht nur bei den Ebenen Sprache, Bild und Ton eingenommen werden, sondern auch der historische Inhalt muss aus der Fremdperspektive beleuchtet werden.

Bezugnehmend auf die theoretischen Ausführungen der Kapitel 1 bis 2 in diesem Artikel sollten sich Lehrende im DaF- bzw. DaZ- Bereich vor der Verwendung von Geschichtsfilmen im Unterricht also auf inhaltlicher Ebene noch mit diversen anderen Aspekten und Fragen auseinandersetzen, die jedoch im Sinne des einführenden Charakters dieses Artikels keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben können, sondern lediglich als Gedankenanstoß aufzufassen sind. Dabei ist jeweils die Frage nach den Auswirkungen bei der Rezeption im Allgemeinen sowie in der jeweiligen Unterrichtssituation im Besonderen zu stellen. Problembereiche der Verwendung von Geschichtsfilmen im DaF-/DaZ-Unterricht, die beim Einsatz dieser in der Unterrichtssituation auftreten können und sich auf die Ebenen Sprache, Bild und Ton beziehen, wurden bereits in Kapitel 3 skizziert.

Aspekte, die sich aus den theoretischen Ausführungen zur Filmdidaktik (Kapitel 1) zur Debatte stellen, sind:

- Der Verstehensprozess auf verbaler Ebene wird durch die nonverbale Ebene unterstützt.
 - Inwiefern können Gefühle, Einstellungen, Mitteilungen über die Persönlichkeit etc. von Lernern ohne weitere Aufarbeitung „richtig“ gedeutet werden? Ist diese Deutung kulturspezifisch? Von welchen weiteren Faktoren ist diese Interpretation beeinflusst?
- Filmanalyse umfasst in Anlehnung an Descourvières (2002: 15) die vier Ebenen Sprache, Bild, Ton und Kulisse.
 - Hier gilt zu beachten, dass zwischen der Ebene des Filmemachers und der Ebene der Rezeption kulturelle Unterschiede möglich sind. Inwiefern können diese die Interpretation beeinflussen?

- Auf allen Ebenen wird mit Symbolen gearbeitet. Aus interkultureller Perspektive gilt hier zu beachten, dass Symbole kulturell festgelegte Konventionen sind, so dass es bei Interpretationen von Filmen im interkulturellen Umfeld zu Missverständnissen und Fehldeutungen kommen kann: So können die jeweiligen Symbole entweder in den unterschiedlichen Kulturen nicht bekannt oder unterschiedlich konnotiert sein.
- Schörkhuber (2003: 11) übt in diesem Zusammenhang Kritik an der bisher überwiegend üblichen Analysepraxis, die Bedeutungen untersuchen will, ohne die „kulturelle Verankerung“ von Kameraführung, Licht und Filmmusik etc. zu untersuchen.
- Vgl. hierzu die in Kapitel 3 skizzierten Problembereiche aus dem Bereich der DaF-/DaZ-Didaktik.

Zum Ziel des Geschichtsunterrichts (Kapitel 2.1.) ergeben sich folgende Fragen:

- Die Deutung der Vergangenheit dient dem Verständnis der Gegenwart.
 - Eine fremde Vergangenheit wird gedeutet, um eine fremde Gegenwart zu verstehen. Diese Deutung erfolgt jedoch – wie jede Deutung – vor dem eigenen kulturellen Hintergrund. Die kulturellen Hintergründe divergieren dabei je nach Unterrichtsmodalitäten. Wie kann die Lehrkraft diesen Umstand angemessen berücksichtigen?
- Aspekte des (reflektierten) Geschichtsbewusstseins:
 - Wie sind die Rezeptionsvoraussetzungen der Individuen im Kurs? Wie unterscheiden sich diese eventuell vom „prototypischen Rezipienten“ im ursprünglichen Zielland des Filmemachers? Verstehen alle Kursteilnehmer den Film auf die gleiche Art und Weise? Wo gibt es Unterschiede? Sind die Unterschiede so gravierend, dass sie von der ursprünglichen geplanten Kernaussage des Filmemachers divergieren?
 - Wie unterscheiden sich die o.g. Aspekte des Geschichtsbewusstseins von denen im ursprünglichen Zielland des Filmemachers? Hierbei spielen die Inhalte (z.B. die (Nicht-) Thematisierung besonderer historischer Aspekte) und die Dimensionen (z.B. Unterschiede im politischen sowie ökonomisch sozialem Bewusstsein) eine besondere Rolle.
- Geschichte ist Deutung von Vergangenheit.
 - Kann „fremde“ Geschichte – wie sie nun mal Gegenstand des Geschichtsfilms im hier thematisierten Unterricht ist – von Angehörigen anderer Kulturen genauso gedeutet werden, wie sie von Angehörigen der thematisierten Kultur gedeutet wird? Beeinflusst dies das Verständnis des Films?
- Die Rekonstruktion ist standort- und gegenwartsgebunden.
 - Wie beeinflusst ein anderer Standort diese Rekonstruktion? Müssen wir je nach räumlicher bzw. kultureller Distanz schon von einer anderen Gegenwart sprechen? Wie beeinflusst dann diese „andere Gegenwart“ die Rekonstruktion?
 - Wie beeinflusst der zeitliche Wandel – gegebenenfalls in Verbindung mit räumlicher Veränderung – die Rekonstruktion?
 - Wie beeinflussen kulturelle Prägungen, Auftraggeber, Institutionen und Kontext diese Rekonstruktion?
- Kompetenz-Strukturmodell von Schreiber et al. (2006):
 - Aus interkultureller Perspektive stellt sich bei diesem Modell die Frage, „wohin“ die historische Orientierung erfolgen soll. Durch zunehmende Globalisierung und Mobilität ist es heute nicht mehr sicher gestellt, dass die (geschichtsdidaktische) Sozialisation in einem einzigen kulturellen System erfolgt. Auswirkungen von diesbezüglichen Veränderungen sind m. W. jedoch bislang noch nicht untersucht.
 - Einzelkompetenzen lassen sich in deklarative, konzeptuelle, prozedurale und volitionale Bestandteile differenzieren. Gibt es dabei kulturspezifische Unterschiede? Wenn ja, beeinflussen diese das reflektierte Geschichtsbewusstsein so, dass Auswirkungen auf die Filmrezeption zu erwarten sind?
 - Gibt es kulturelle Unterschiede bei der historischen Fragestellung?

- Wird eine historische Fragestellung in mehreren Kulturen gleich verstanden? Welche Auswirkungen haben potentielle Unterschiede?
- Ist das historische Weltverstehen kulturspezifisch?
- Sind historische Begriffe kulturübergreifend verständlich? Hier wird die Übersetzungswissenschaft bereits stark tangiert (vgl. Moraldo 2008).
- Erfolgt die historische Strukturierung in verschiedenen Kulturen bzw. Sprachen auf die gleiche Art und Weise?

Zur Quellenarbeit und zu den epistemologischen Prinzipien (Kapitel 2.2.) ergeben sich dabei u.a. folgende Fragen für die Rezeptionssituation im DaF-/DaZ-Unterricht:

- Quellenarbeit:
 - Auch wenn in der neueren Didaktik unterschiedliche Ansätze vertreten sind, so lässt sich als grundlegende Gemeinsamkeit festhalten, dass nicht mehr der reine Wissenserwerb, sondern die Kompetenzschulung im Zentrum steht (vgl. Baumgärtner 2004: 404). Die Erfahrung der Unterrichtspraxis zeigt jedoch, dass dieser Paradigmenwechsel sich noch nicht in allen Kulturen vollzogen hat. Je nach Alter und Herkunft der Lernenden gilt zudem zu berücksichtigen, dass, selbst wenn dieser Paradigmenwechsel mittlerweile vollzogen wurde, die Beschulung und somit die geschichtsdidaktische Sozialisation eventuell vorher erfolgt ist. Wie kann damit im Geschichtsunterricht, speziell bei Filmen, bei denen in der Regel die erste Wahrnehmung nicht von sofortiger Reflexion begleitet wird, umgegangen werden?
 - Filme sind bewegte Bilder und somit generell Bildquellen. Da Bildquellen je nach kulturellem Kontext unterschiedlich interpretiert werden, stellt sich als Schlussfolgerung die Frage, ob unterschiedliches Bildverständnis zu unterschiedlichen Interpretationen führt bzw. wann dies für den Unterricht relevant wird und wie damit umgegangen werden muss. Wie unterscheidet sich die Interpretation bei gleichem oder unterschiedlichen kulturellem Kontext im Wandel der Zeit?
 - Das Vorwissen spielt bei der Quelleninterpretation (s. epistemologische Prinzipien) eine große Rolle. Auch hier ergibt sich die Frage, wie unterschiedliche Wissensstände im Unterricht so aufgefangen werden können, dass eine Interpretation, die auf einem grundlegenden Konsens fußt, möglich ist. Durch kulturelle Divergenzen werden bzw. wurden die Differenzen in grundsätzlich unterschiedlichen Wissensständen zusätzlich beeinflusst.
 - Geschichte wird als gegenwärtige Interpretation der Vergangenheit verstanden. In Bezug auf das epistemologische Prinzip „Wandel der Gesellschaft“ muss der Frage nachgegangen werden, wie im Laufe der Zeit der gleiche Sachverhalt interpretiert werden wird und wie dies durch unterschiedliche historische Entwicklungen in den verschiedenen Kulturen beeinflusst wird.
 - Im Rahmen der Arbeit mit Quellen müssen sich die Lernenden kritisch mit diesen auseinandersetzen. Der kritische Umgang mit Themen, Medien etc. ist jedoch nicht in allen politischen Systemen „gewünscht“, so dass es auch schon in diesem grundlegenden Bereich zu divergenten Auffassungen kommt. Dies kann zum Beispiel den gezeigten Inhalt betreffen oder die Arbeit mit dem Film als Quelle an sich.
 - Auch das Prinzip der Kontroversität spielt im interkulturellen Zusammenhang eine große Rolle: wo mehrere (wissenschaftliche) Sozialisationsansätze aufeinander treffen, entwickeln sich unterschiedliche historische Fragen in größerem Maße, als bei ähnlichem kulturellen Hintergrund, da räumliche Distanz zu anderen historischen Sichtweisen und neuen Fragen führt.

In Bezug auf die oben erläuterten geschichtsdidaktischen Unterrichtsprinzipien Multiperspektivität und Gegenwartsbezug (Kapitel 2.3.) ergeben sich weitere Fragestellungen:

- Multiperspektivität ergibt sich nicht nur auf der Ebene des Betrachters, sondern auch auf der Ebene des Geschehens im Film.

- Wie weit können die Perspektiven der Betrachter divergieren, um noch in einem Klassenraum behandelbar zu sein? Aus unterrichtspraktischer Sicht scheint dies jedoch kein Problem darzustellen, sondern vielmehr einen hervorragenden Sprechanlass zu ermöglichen.
- Die Perspektiven auf das Geschehen im Film sind dagegen unter einem anderen Blickwinkel zu betrachten: Die Geschichtsfilme in deutscher Sprache stammen in der Regel von Historikern und Filmemachern aus dem deutschsprachigen Sprachraum, somit ist auch davon auszugehen, dass bei schulischer Sozialisation im deutschsprachigen Raum ein „deutschsprachiges“ Geschichtsverständnis zu Grunde liegt. Doch wie wird dieses durch einen eventuellen Migrationshintergrund beeinflusst? Welche Rolle spielt dabei der Zeitpunkt der Migration? Wie kon- bzw. divergiert dieses mit dem Geschichtsverständnis der Kursteilnehmenden?
- Gegenwartsbezug als weiteres geschichtsdidaktisches Unterrichtsprinzip:
 - Geschichte wird verstanden als gegenwärtige Interpretation der Vergangenheit. Somit wandelt sich mit dem Wandel der Gegenwart auch die Interpretation der Vergangenheit. Doch gerade im DaF-/DaZ-Bereich kann unter historischen Gesichtspunkten nicht immer die gleiche Gegenwart als Referenzpunkt vorausgesetzt werden. Doch wann kann man von unterschiedlichen „Gegenwarten“ sprechen? Wann muss man dies tun?
 - Auch im Bereich des Gegenwartsbezugs ist ein Wandel im Selbstverständnis der Geschichtswissenschaft erfolgt, der auf die Erkenntnis zurückzuführen ist, dass die Beschäftigung mit Geschichte sich durch eine Verbindung mit der jeweiligen aktuellen historisch-politischen Problematik legitimieren muss (vgl. Kapitel 2.3.; Bergmann 2000: 138). Es stellt sich die Frage, ob dieser Wandel bereits in allen Nationen und ihren jeweiligen Schulsystemen erfolgt ist, bzw. ob der Wandel schon erfolgt war, als die Teilnehmenden beschult worden sind.

Zum Begriff Geschichtsfilm (Kapitel 2.4.) müssen u.a. folgende Sachverhalte reflektiert werden:

- Filmtypen:
 - Sind die gängigen Filmtypen in allen Kulturen bekannt? Basieren sie jeweils auf den gleichen Prinzipien?
- Dokumentarfilm:
 - Dokumentarfilme sind zum Teil u.a. mit Tabellen, Graphiken, Karten etc. hinterlegt (vgl. Sauer 2008: 218). Hier gilt für die Rezeption in Bezug auf Tabellen und Graphiken v.a. die oben erläuterte *visual literacy* zu beachten, in Bezug auf den Umgang mit Karten ist zum Beispiel auf diachroner Ebene die Nordung sowie auf synchroner Ebene die Zentralität zu berücksichtigen, da in unterschiedlichen Ländern unterschiedliche Kontinente im Mittelpunkt der Karte angesiedelt sind.

5. Ausblick

Abschließend bleibt festzuhalten, dass Filme im Landeskundeunterricht mit verschiedenen Abstufungen gewissermaßen als Ersatz für die jeweilige authentische Wirklichkeit genommen werden können, wenn nicht fiktive (Geschichts-)Filme behandelt werden. Während sich dieser Ersatz für Filme im Fremdsprachenunterricht auf synchroner Ebene und räumlicher Distanz bezieht, erfolgt aus der Perspektive des Geschichtsfilms eine Erweiterung um die diachrone Ebene.

Wie im Verlauf des Artikels deutlich geworden ist, handelt es sich bei der Didaktik von Geschichtsfilmen im fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht um ein interdisziplinäres Forschungsfeld an der Schnittstelle zwischen Geschichtswissenschaft, Geschichtsdidaktik sowie DaF-/DaZ-Didaktik bzw. Fremdsprachendidaktik und allgemeiner Filmdidaktik, in dem noch eine erhebliche Anzahl von Fragen offen ist, die auch in diesem Text mit einem Fokus auf die inhaltliche Perspektive nur angeschnitten werden konnten. Diese Fragen beziehen sich dabei sowohl auf weitere Forschungen zu Filmanalysen als auch auf die Vorbereitung bzw. Berücksichtigung im Unterricht. Es ist nicht ausreichend, lediglich die Perspektive(n) der herkömmlichen Filmdidaktik und/oder DaF-/DaZ-Didaktik ein-

zunehmen, sondern notwendig auch die Spezifika der Geschichtsdidaktik einzubeziehen und diese im Sprach- bzw. Landeskundeunterricht zu thematisieren. Während der vorliegende Artikel auf inhaltlicher Ebene bewusst allgemein gehalten wurde, wäre es nun auch interessant, sich gerade diesem Aspekt detaillierter zu widmen und beispielsweise aus geschichtsdidaktischer Sicht die Interpretation von Geschichtsfilmen zu verschiedenen historischen Ereignissen in unterschiedlichen Kulturen zu analysieren oder aus Perspektive der Filmdidaktik zum Beispiel unterschiedlichen Wirkungen ein und derselben Einstellung in verschiedenen Kulturen nachzugehen.

Literatur

- Abraham, Ulf (2009), *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Alavi, Bettina (1998), *Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft. Eine fachdidaktische Studie zur Modifikation des Geschichtsunterrichts aufgrund migrationsbedingter Veränderungen*. Frankfurt/Main: Verlag für interkulturelle Kommunikation.
- Alavi, Bettina (1999), Interkulturelles Lernen im Geschichtsunterricht – ein Plädoyer für einen modifizierten Geschichtsunterricht und eine veränderte Lehrerbildung. *Internationale Schulbuchforschung* 21, 235-248.
- Alavi, Bettina (2002), Geschichtsunterricht in der multiethnischen Gesellschaft – eine neue geschichtsdidaktische Position. In: Demantowsky, Marko & Schönemann, Bernd (Hrsg.), *Neue geschichtsdidaktische Positionen*. Bochum: projekt Verlag, 13-25.
- Althaus, Joachim (2010), Fremdbilder und Fremdwahrnehmung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 1168-1178.
- Argyle, Michael (1979), *Körpersprache und Kommunikation*. Paderborn: Junfermann.
- Baca, Judith Clark (1990), *Identification by Consensus of the Critical Constructs of Visual Literacy: A Delphi Study*. East Texas State University: Dissertation.
- Baumgärtner, Ulrich (2004), Textquellen. In: Schreiber, Waltraud (Hrsg.), *Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens* (2. Aufl.). Neuried: Ars Una, 401-413.
- Bergmann, Klaus (1998), *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2000), Gegenwartsbezogenheit und Zukunftsbezogenheit historischen und geschichtsdidaktischen Denkens. In: Bergmann, Klaus (Hrsg.), *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 137-157.
- Bergmann, Klaus (2002), *Der Gegenwartsbezug im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Bergmann, Klaus (2004), Multiperspektivität. In: Mayer, Ulrich; Pandel, Hans-Jürgen & Schneider, Gerhard (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 301-303.
- Biechele, Barbara (2007), "Ich sehe was, was du nicht siehst." – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Esser, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium, 194-205.
- Biechele, Barbara (2010), Verstehen braucht Sehen: Entdeckendes Lernen mit Spielfilm im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate. (Hrsg.), *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 13-32.
- Blell, Gabriele (1994), Vom literarischem Text zum Musikstück oder umgekehrt: Literarisierte Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: Gienow, Wielfried & Hellwig, Karlheinz (Hrsg.), *Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Mediendidaktik*. Seelze-Velber: Friedrich, 160-172.

- Blell, Gabriele (2006), Musik im Fremdsprachenunterricht und die Entwicklung von *audio literacy*. In: Jung, Udo H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4. vollständig neu bearbeitete Aufl.). Frankfurt/Main: Lang, 112-119.
- Borries, Bodo von (2001), Interkulturalität beim historischen Lernen – Ja sicher, aber wie? *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 52: 5-6, 305-324.
- Borries, Bodo von; Pandel, Hans-Jürgen & Rösen, Jörg (Hrsg.) (1991), *Geschichtsbewusstsein empirisch*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bullerjahn, Claudia (1997), *Theorien und Experimente zur Wirkung von Filmmusik*. Musikhochschule Hannover: Dissertation.
- Christ, Herbert (2007), Fremdverstehen in der Praxis interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar & Christ, Herbert (Hrsg.), *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr, 51-77.
- Curtiss, Deborah C. (1987), *Introduction to Visual Literacy: A Guide to the Visual Arts and Communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Descourvières, Benedikt (2002), *Kriegs-Schnitte. „Wege zum Ruhm“, „Full Metal Jacket“ und „Independence Day im Deutschunterricht“*. St. Augustin: Gardez.
- Fenn, Martina (2008), Historische Daten und historisch Denken lernen? In: Giest, Hartmut & Wiesemann, Jutta (Hrsg.), *Kind und Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 109-120.
- Frederking, Volker; Krommer, Alex & Maiwald, Klaus (2008), *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Gügold, Barbara (1991), Zur Theorie und Praxis der Arbeit mit Video im Bereich Deutsch als Fremdsprache. *InfoDaF* 18: 1, 34-39.
- Hallet, Wolfgang (2010), Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Suhrkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hasberg, Wolfgang & Körber, Andreas (2003), Geschichtsbewusstsein dynamisch. In: Körber, Andreas (Hrsg.), *Geschichte – Leben – Lernen. Bodo von Borries zum 60. Geburtstag*. Schwalbach/Ts: Wochenschau, 179-202.
- Hecke, Carola & Suhrkamp, Carola (2010), Einleitung: Zur Theorie und Geschichte des Bildeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Suhrkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 9-24.
- Jeismann, Karl Ernst (1980), Geschichtsbewusstsein. Überlegungen zur zentralen Kategorie eines neuen Ansatzes. In: Süßmuth, Hans (Hrsg.), *Geschichtsdidaktische Positionen. Bestandsaufnahme und Neuorientierung*. Paderborn: UTB Schöningh, 179-22.
- Jeismann, Karl Ernst (1990), Geschichtsbewusstsein als zentrale Kategorie des Geschichtsunterrichts. In: Niemetz, Gerold (Hrsg.), *Aktuelle Probleme der Geschichtsdidaktik*. Stuttgart: Metzler, 46-72.
- Kandorfer, Pierre (1990), *Du Mont's Lehrbuch der Filmgestaltung. Theoretisch-technische Grundlagen der Filmkunde*. (4. Aufl.). Köln: Du Mont.
- Krammer, Reinhard (2006), De-Konstruktion von Filmen im Geschichtsunterricht. In: Schreiber, Waltraud & Wenzl, Anna (Hrsg.), *Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. Neuried: Ars una (= Themenhefte Geschichte 7), 28-41.
- Krumm, Hans Jürgen (1995), Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (3. Aufl.). Tübingen: Francke, 156-161.

- Lewalter, Doris (1997), *Lernen mit Bildern und Animationen: Studie zum Einfluss von Lernmerkmalen auf die Effektivität von Illustrationen*. Münster: Waxmann.
- Maas, Georg & Schudack, Achim (1994), *Musik und Film – Filmmusik: Informationen und Modelle für die Unterrichtspraxis*. Mainz: Schott.
- Meyers, Peter (1998), *Filme im Geschichtsunterricht. Realitätsprojektionen in deutschen Dokumentar- und Spielfilmen von der NS-Zeit bis zur Bundesrepublik*. Frankfurt/Main: Diesterweg.
- Moraldo, Sandro M. (2008), Außersprachliche Kontextsensitivität und Kulturspezifika oder: Was ist und wie übersetzt man *Persilschein*? Vorschlag für eine KulturspezifikaOnlineDatenEnzyklopädie in XTerm (KODEX). In: Kaunzner, Ulrike A. (Hrsg.), *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster: Waxmann. 195-208.
- Pandel, Hans-Jürgen (1987), Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik* 12: 2, 130-142.
- Peirce, Charles S. (1983), *Phänomen und Logik der Zeichen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Roche, Jörg (2005), *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, Basel: UTB.
- Röllecke, Renate (1991), Vom medialen Ersatzlehrer zum Diskussionsanlass. Dokumentarische Filme und audiovisuelle Rezeptionskompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 18: 4, 405-419.
- Rüsen, Jörg (1983), *Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I. Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft*. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Rüsen, Jörg & Jäger, Friedrich (1994), Historische Methode. In: Dülmen, Richard van (Hrsg.), *Fischer Lexikon Geschichte*. Frankfurt/Main: Fischer, 13-31.
- Sauer, Michael (2008), *Geschichte unterrichten. Eine Einführung in Didaktik und Methodik*. Seelze-Velber: Kallmeyer Klett.
- Schmidt-Banse, Hans-Christian (2001), Die kommunikative und ästhetische Funktion der Filmmusik. In: Leonhard, Joachim-Félix & Ludwig, Hans Werner (Hrsg.) *Medienwissenschaft. Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen*. Berlin, New York: de Gruyter, 1137-1142.
- Schönemann, Bernd (2003), Geschichtsdidaktik, Geschichtskultur, Geschichtswissenschaft. In: Günther-Arndt, Hilke (Hrsg.), *Geschichts-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 11-22.
- Schörkhuber, Wolfgang (2003), Film im Deutschunterricht – Literaturtransporteur, Filmanalyse oder was? *Informationen zur Deutschdidaktik – Zeitschrift für den Unterricht in Wissenschaft und Schule* 27: 4, 8-16.
- Schreiber, Waltraud; Körber, Andreas; Borries, Bodo von; Krammer, Reinhard; Leutner-Ramme, Sybilla; Mebus, Sylvia; Schöner, Alexander & Ziegler, Beatrice (2006), *Historisch Denken. Ein Kompetenz-Strukturmodell*. Neuried: Rossdorf.
- Schreiber, Waltraud (2006), Grundlegung: Umgang mit Geschichte im Film – Förderung historischer Kompetenz. In: Schreiber, Waltraud & Wenzl, Anna (Hrsg.), *Geschichte im Film – Beiträge zur Förderung historischer Kompetenz*. Neuried: Ars una (= Themenhefte Geschichte 7), 6-18.
- Schwerdtfeger, Inge (1991), Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. *Info DaF* 18: 3, 237-251.
- Schwitalla, Johannes (2003), *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung* (3. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- Spitzer, Manfred (2002), *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Kontext*. Stuttgart: Schattauer.
- Stanzel, Franz K. (1997), *Europäer. Ein imagologischer Essay*. Heidelberg: Winter.
- Thaler, Engelbert (2007), Film-based Language Learning. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6: 1, 9-14.