

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Martin Prša

Film im Unterricht des Deutschen als
Fremdsprache

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, rujan 2013.

Film im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	2
2. Warum sehen sich Menschen Filme an?	3
3. Medien im Fremdsprachenunterricht	6
4. Ziele des Films als Medium im Fremdsprachenunterricht	8
5. Kriterien für die Film- und Sequenzenauswahl im Fremdsprachenunterricht	11
6. Verfahren und Prinzipien bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht	16
6. 1. Allgemeine Methoden für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht	17
6. 2. Übungen und Aufgaben bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht	19
6. 2. 1. Vor der Präsentation der Sequenz	20
6. 2. 2. Während der Präsentation der Sequenz	27
6. 2. 3. Nach der Präsentation der Sequenz	31
7. Eigene Ideen für die Didaktisierung des Films <i>Emil und die Detektive</i>	35
7. 1. Generelle Einführung in den Film	36
7. 2. Die Szene mit dem Seehund	40
7. 3. Die Szene im Zug	42
7. 4. Die Feuerlöscherszene	47
7. 5. Die Szene in der Bank und an der Polizeidienststelle	51
8. Schlusswort	54
Literaturverzeichnis	56
Zusammenfassung	57

1. Einleitung

Medien beeinflussen heutzutage stark unser Leben, weil sie einerseits allgegenwärtig sind und andererseits der Mehrheit von Menschen zugänglich sind. Es ist auch unbestritten, dass man großen Nutzen aus ihnen ziehen kann, wenn man mit ihnen klug umgeht. Filme sind also keine Ausnahme. Warum weigern sich dann viele Lehrer, sie im Fremdsprachenunterricht einzusetzen? Diese Diplomarbeit verfolgt die Absicht, deutlich zu machen, was der Lehrer mit dem Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht erreichen kann, welche Ziele dabei zu erreichen sind und wie er konkret die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht gestalten kann.

Ausgehend von den ursprünglichen Beweggründen, die einen dazu bringen, sich Filme anzusehen, über die Kriterien für die Nutzung von Medien in Spracherwerb und Sprachvermittlung, bis hin zu den Zielen des Films als Medium im Fremdsprachenunterricht werden Vorteile des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht unter dem theoretischen Aspekt erläutert.

Um den Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht auf praktischer Ebene deutlich darzustellen, wird hier von den Kriterien für die Film- und Sequenzenauswahl ausgegangen. Erst wenn der Lehrer den passenden Film für seine Zielgruppe ausgewählt hat, kann er anfangen, über die passenden Unterrichtsaktivitäten nachzudenken.

Der wichtigste Teil dieser Diplomarbeit sind Verfahren und Prinzipien bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht. Um sie deutlich darzustellen, wird hier nach dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Einzelnen“ vorgegangen. Die allgemeine Ebene bezieht sich auf allgemeine Methoden, die der Lehrer für jeden Film seiner Wahl anwenden kann, während sich die einzelne Ebene auf spezifische und konkrete Übungen und Aufgaben bezieht. Die Übungen und Aufgaben bei der Filmarbeit sollen in drei Phasen gegliedert werden: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen. Nur auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass die Schüler sich tatsächlich mit dem Film aktiv auseinandersetzen.

Im praktischen Teil meiner Diplomarbeit werden am Beispiel des Films *Emil und die Detektive* aus dem Jahr 1954 die eigenen Ideen (Übungen und Aufgaben) für die Didaktisierung dieses Films präsentiert.

2. Warum sehen sich Menschen Filme an?

Wenn man z. B. einen Bekannten fragt, welchen Film er in der letzten Zeit gesehen hat, ist es höchstwahrscheinlich, dass er sich perfekt an mindestens einen Aspekt des Films erinnern wird (angenommen, dass dieser Film gut war oder ihn auf irgendeine Weise beeindruckt hat). Dieser Aspekt muss nicht einmal der Titel des Films selbst sein, vielleicht auch nicht der Name oder das Äußere der Hauptfigur - oder kein offensichtlicher Aspekt überhaupt! Vielleicht erinnert sich dieser Bekannte gerade an einen winzigen, für den Handlungsablauf überhaupt nicht wichtigen, von keiner anderen Person bemerkten Aspekt. Vielleicht erinnert er sich z. B. an ein im Wohnzimmer einer Nebenfigur gehangenes Bild, das im Film 5 Sekunden lang irgendwo im Hintergrund einer spannenden Szene gezeigt wurde, das aber er früher im Museum der gebrochenen Beziehungen gesehen hat und das ihn folglich an seine unglückliche Liebe erinnert hat.

Man kann nicht wählen, woran man sich in Zukunft erinnern wird. Man merkt sich oft Sachen, Personen oder Ereignisse, die einen tief beeindruckt haben oder einen großen, wenn auch nicht entscheidenden Einfluss auf sein Leben hatten. Und gute Filme können uns leicht zum Nachdenken bringen und unsere Gefühle bewegen - egal, ob das absichtlich ist oder nicht. Ferner kann man Filme als „eine Brille“ betrachten, die einem Zugang zu einer neuen fremden Welt ermöglicht. In Filmen wirkt eine fremde Sprache nicht mehr künstlich wie z. B. in manchen didaktisierten Lehrbuchtexten. Im Gegensatz zu solchen Texten wird die Fremdsprache in einem Film in ihrer natürlichsten alltäglichen Form dargeboten. Außerdem veranschaulichen Filme Informationen über Land und Menschen, die dort ansässig sind, über die Politik, Gesellschaft, Geschichte...

Die bisher erwähnten Gründe, weshalb sich Menschen Filme ansehen, sind natürlich nicht die einzigen. So nennt z. B. Inge C. Schwerdtfeger ursprüngliche Beweggründe, die einen dazu bringen, sich Filme anzusehen. Als Erstes wird behauptet, dass der Film dem Neugierverhalten der Menschen stark entgegenkommt (vgl. Schwerdtfeger: 23). Dieser Behauptung stimme ich völlig zu. Man fragt sich oft während des Films: „Was wird jetzt passieren?“, „Wird der Film mit einem Happyend enden oder nicht?“ oder „Wie wird man Kroaten in dieser spezifischen Situation darbieten?“ Man möchte also unbedingt seine Neugier konkret durch den Film befriedigen. Diese menschliche Neugier erklärt Schwerdtfeger folgendermaßen:

Der Filmhandlung zu folgen ist wie ein Blick durch das Schlüsselloch: Man verfolgt Menschen bei ihren persönlichsten, ja intimsten Handlungen. Der Film befriedigt das Interesse an der Veränderung von menschlichem Verhalten in sozialen Situationen und zwar in solchen Situationen, die die Betrachter z. T. aus eigenen Lebensbezügen bzw. eigenen Phantasien kennen (Schwerdtfeger: 23).

Zweitens bietet der Film „ständig Impulse für den Betrachter, sich mit den im Film handelnden Personen zu vergleichen“ (Schwerdtfeger: 23). Drittens kann der Film unsere Gefühle bewegen. „Die Sehsituation gestattet das ganze Spektrum menschlicher Gefühle, sie fordert Lachen oder Traurigkeit heraus, auch wenn man allein ist“ (Schwerdtfeger: 23). Eine etwas differente Betrachtungsweise in Bezug auf Gründe, weshalb sich Menschen Filme ansehen, bietet uns Woody Allen an. Im Artikel *Ich habe einen Traum: Fluchtmöglichkeit*¹ spricht er von der Möglichkeit, die uns Kino bzw. Filme anbieten - von der wirklichen Welt zu fliehen, und so in einer perfekten Phantasiewelt zu leben.

Er sagt, die Welt auf der Leinwand sei für ihn immer eine wunderbare Fluchtmöglichkeit gewesen. Männer seien Helden gewesen, Frauen seien schön gewesen, die Gerechtigkeit habe gesiegt, die Leute hätten in riesigen Häusern gelebt und hätten Abendgarderode getragen. Es habe keinen Hinweis auf die schrecklichen Probleme der Wirklichkeit gegeben. Filme hätten Welten erschaffen, in denen man leben wolle.

Obwohl Woody Allen diese Fluchtmöglichkeit stark hervorhebt, warnt er gleichzeitig vor der Gefahr, die sich darin verbirgt. Wenn man sich in diese Phantasiewelt so stark hineinversetzt, dass man anfängt, daran zu glauben, dass alle Lebensaspekte der Phantasiewelt gleich sind wie die der realen Welt, läuft man Gefahr, schwer verletzt zu werden.

Woody Allen erklärt, viele in seiner Generation hätten durch solche Fantasien schweren Schaden genommen. Sie seien 15, 20 Jahre lang ins Kino gegangen, sie seien mit Filmen aufgewachsen, Filme hätten ihre Persönlichkeit geformt. Sie hätten erwartet, dass Männer und Frauen so wie im Film gewesen seien, dass Situationen sich von selbst gelöst hätten, dass es so etwas wie Fairness und Gerechtigkeit gegeben habe. Aber in der Wirklichkeit sei vieles grausam und ungerecht gewesen. Darauf hätten sie sich nur schwer einstellen können. Die meisten romantischen Filme hätten sich darum gedreht, dass ein Mann eine Frau umworben habe. Er habe versucht, sie zu gewinnen, und dann habe er sie am Ende gewonnen. Männer hätten herausgefunden, dass es häufig nicht so gelaufen sei. Frauen ebenso. Das hätten sie einander übel genommen. Sie hätten schließlich eine Vorstellung davon gehabt, wie die Dinge

¹ Vgl. *Ich habe einen Traum: Fluchtmöglichkeit*. ZEIT ONLINE. (10. 12. 2007). <<http://www.zeit.de/2006/45/Traum-Woody-Allen>> (Stand: 23. 06. 2013).

hätten sein sollen. Das habe einige psychisch schwer mitgenommen. Viele hätten eine Therapie gebraucht, weil ihr Weltbild im Kino geprägt worden sei. Wenn man älter werde, erkenne man, dass das Leben einem übel mitspielen könne und furchtbare Opfer erfordere.

Auch Inge C. Schwerdtfeger sieht Gefahren, die Filme mit sich bringen. Sie bezeichnet diese als „Surrogatleben“ - wenn man auf einen Film emotionell reagiert, läuft man Gefahr, Filmhandlungen als Surrogatleben zu akzeptieren (vgl. Schwerdtfeger: 23). Aber gleich danach gelingt es ihr, diese Gefahren in etwas sehr Positives zu verwandeln, und zwar dadurch, dass sie in diesen Gefahren ein großes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht bemerkt und betont.

[...] in diesem „Surrogatleben“ ist das Potenzial für Sprechansätze im Fremdsprachenunterricht enthalten. [...] Menschliches Verhalten zu kommentieren, zu beschreiben, sein eigenes Verhalten damit zu vergleichen - daraus entsteht Freude am menschlichen Sprachgebrauch, Freude am Beisammensein, die schließlich von der Freude am Sprechen nicht mehr zu trennen ist (Schwerdtfeger: 23).

Diese Gedanken von Schwerdtfeger halte ich für einen Volltreffer, weil gerade dieses Potenzial den Kern dieser Diplomarbeit ausmacht.

3. Medien im Fremdsprachenunterricht

Da Medien schon seit längerer Zeit unser Leben stark beeinflussen, weil sie einfach allgegenwärtig und der Mehrheit von Menschen leicht zugänglich sind, ist es kein Wunder, dass auch über ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht heftig diskutiert wird. In diesem Zusammenhang nennt Jörg Roche einige Hypothesen. Es lässt sich die Motivation der Lerner durch die neuen Medien erhöhen, weil sie Unterhaltung und Abwechslung bieten. Die neuen Medien sind unabhängig von Zeit und Raum, sie schaffen einen leichteren, schnelleren und kostengünstigeren Zugang zu Informationen, sie erleichtern die Kommunikation mit der Zielkultur und helfen den Lernern, neue Kompetenzen zu erwerben (vgl. Roche: 11).

Aus diesen Hypothesen lässt sich schlussfolgern, dass Medien sehr positiv auf die Lerner wirken und daher für den Fremdsprachenunterricht äußerst nützlich sind. Es handelt sich hier also nicht um die Frage, ob die Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen. Nach Roche müssen wir uns eher fragen, was bestimmte Medien in einer bestimmten Situation besser als andere können. Und das hängt von den jeweiligen Lehr- und Lernzielen, dem Lernkontext, den Inhalten sowie den Interessen der Lerner ab (vgl. Roche: 12).

Obwohl die Medien allem Anschein nach für den Fremdsprachenunterricht unumgänglich sind, kann man oft bemerken, dass sich die Lehrer weigern, sie im Unterricht einzusetzen. Warum das so ist, erklärt uns teilweise Roche. Er spricht von der Skepsis der Lehrer gegenüber den Medien und nennt dafür die folgenden Gründe: Erstens haben die Lehrerinnen und Lehrer generell Angst vor der Technik, die insbesondere darin besteht, durch mangelnde Kompetenz im Umgang damit blamiert zu werden. Ein weiterer Grund gegen den Einsatz der Medien im Unterricht ist der mangelnde Nachweis des Erfolgs der Medien. Es gibt keine verlässlichen und systematischen Evaluationen des Nutzens der Medien beim Spracherwerb. Ferner haben einige Lehrer einfach keine Lust dafür. Schließlich ist ein großes Problem die fehlende angemessene technische Ausstattung (vgl. Roche: 12). Aufgrund der Diskussion zum Einsatz der Medien im Fremdsprachenunterricht und der Skepsis der Lehrer gegenüber ihnen schlussfolgert Roche: „Gerade in der Lehre gilt es, kritisch zu prüfen, inwiefern neue Technologien inhaltlichen und didaktischen Erfordernissen gerecht werden und tatsächlich zu einer funktionalen Verbesserung [...] führen“ (Roche: 14).

Um also kritisch gegenüber dem Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht zu sein, soll man sich Roches Kriterien für die Nutzung von Medien in Spracherwerb und Sprachvermittlung bewusst sein. Es gibt mehrere Kriterien; hier werden jedoch diejenigen

ausgewählt, die auf die Nutzung des Films im Unterricht übertragbar sind. Erstens tragen Medien Roches Meinung nach in vielfacher Hinsicht zur Qualitätssteigerung des Fremdsprachenunterrichts bei, woraus er schlussfolgert, dass es daher nicht die Frage sein kann, ob, sondern wie Medien genutzt werden sollen. Und wie Medien genutzt werden sollen, hängt im Einzelnen von Lernzielen ab. Zweitens sollte das folgende Prinzip gelten: Medien sind dort einzusetzen, wo sie tatsächlich Vorteile gegenüber traditionellen Medien bringen. Drittens sollten neue Medien genutzt werden, soweit sie sinnvolle Aufgaben erfüllen können.

Viertens müsste die Technologie interaktiv und nicht-linear eingesetzt werden. Das bedeutet, dass die Mediennutzung Lernern nicht nur erlauben soll zu rezipieren, sondern auch sie befähigen muss, kreativ und intelligent zu produzieren. Fünftens ermöglicht die neue Technologie Diversifikation. So lässt sich durch die neue Technologie leichter auf individuelle Bedürfnisse der Lerner eingehen - man kann beispielsweise geschlechtsspezifische oder kulturspezifische Lernpräferenzen in Rücksicht nehmen. Sechstens ist ein wichtiger Faktor die Lehreraus- und -fortbildung. Roche ist der Meinung, dass sogar die beste Technologie im Unterricht wenig nützt, wenn Lehrerinnen und Lehrer damit nicht umgehen können oder Angst davor haben. Siebtens gehört zu einem mediendidaktischen Konzept auch die laufende technische Betreuung und Beratung der Lehrkräfte sowie der Auf- und Ausbau der nötigen Infrastruktur. Das letzte Kriterium besagt, dass auch der vielseitige Einsatz der Technologie der menschlichen Interaktion nicht im Wege stehen sollte. Die Technologie sollte die menschliche Kommunikation fördern und in verschiedenen Sozialformen und Konstellationen ermöglichen (vgl. Roche: 60-61).

4. Ziele des Films als Medium im Fremdsprachenunterricht

Wenn der Lehrer mit einem großen blauen Plastikkoffer, auf dem „Ich und du“ steht, in den Unterricht kommt, und seine Lerner fragt, was in diesem Koffer sein könnte, oder was das heutige Unterrichtsthema wäre, erregt er damit sicherlich ihre Aufmerksamkeit. Warum ist das so? Mit diesem Koffer gelingt es dem Lehrer, einen nicht mehr vorhersehbaren Unterricht zu machen. Das ist nicht mehr der alltägliche Unterricht, an den sich die Schüler längst gewöhnt haben, der immer nach gleichen Prinzipien und Methoden verläuft. Etwas Neues, also vorher noch nicht Gesehenes und Erlebtes, finden die Lerner interessant und entscheiden sich deshalb möglicherweise dafür, mehr darüber zu erfahren.

Die erwähnte Situation kann uns auch dazu dienen, die heutige multimediale, ständig mit neuen Informationen bombardierte Gesellschaft zu beschreiben. Da wir auf Schritt und Tritt neuen Informationen bzw. Reizen ausgesetzt sind, bemerken wir nur diejenigen, die uns interessant erscheinen. Der letzte Gedanke stammt von Anne Sass, die dies folgendermaßen beschreibt: „Unser Gehirn nimmt trotz oder gerade wegen dieser ständigen Reizüberflutung nur neue und interessante Dinge auf, um sie als Wissen zu speichern“ (Sass: 6). Obwohl wir doch etwas, was uns interessant erscheint, von diesen vielen Reizen auswählen, und darauf aufmerksam werden, besteht trotzdem die Gefahr, dass eine solche Aufmerksamkeit schnell nachlässt. Um dies zu vermeiden, ist es ziemlich wichtig, den Lernern solche Filme zu zeigen, die sie mit ihrem eigenen Leben verbinden können. Dadurch kann ihre Aufmerksamkeit länger aufrechterhalten werden. Außerdem haben viele Filme auch eine sehr spannende Handlung. Und „Spannung erzeugt Aufmerksamkeit: Auch darin liegt das besondere Potenzial von Spielfilmen für den Sprachunterricht“ (Rössler: 18).

Darüber hinaus muss sich der Lehrer bemühen, seinen Lernern beizubringen, dass die Filmarbeit im Unterricht nicht mit dem passiven Fernsehkonsum in der Freizeit zu verwechseln ist (vgl. Sass: 6). Das Letztere ist äußerst wichtig; die Lerner müssen einsehen, dass sie nichts davon haben, wenn sie sich nur einen Film ansehen, ohne sich aktiv mit ihm auseinanderzusetzen.

Ein weiteres wichtiges Ziel, das Film als Medium im Unterricht hat, ist seine Fähigkeit, im Fremdsprachenunterricht viel Raum für authentische Sprechansätze zu schaffen. Dies lässt sich aufgrund folgender Tatsachen erklären: Alles, was wir mit unseren Sinnen wahrnehmen (also sehen, hören oder fühlen), verbinden wir zunächst mit unseren eigenen Erfahrungen (vgl. Sass: 7). „Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle,

Geschichten und vor allem andere Menschen“ (Sass: 7). Und gerade Filme erzählen von Menschen und sie erzählen Geschichten. Und gerade im Film porträtierte Menschen und dargestellte Geschichten, die mit Erfahrungen der Lerner verbunden sind, bringen die Lerner zum Sprechen - sie möchten einfach über ihre eigenen Geschichten und Gefühle sprechen (vgl. Sass: 7). Und gerade dadurch entsteht „ein wahrer Fundus für authentische Sprechansätze“ (Sass: 7). Nicht nur sprechen die Lerner über ihre Geschichten und Gefühle, sondern behalten auch neue Informationen auf diese Weise deutlich leichter und besser. „Reize, die persönlich relevant sind, wirken erregend und verbessern das Behalten“ (Schwerdtfeger: 23).

Schwerdtfeger nennt darüber hinaus noch ein wichtiges Ziel der Filme im Fremdsprachenunterricht: Integrierung von Filmen in den Fremdsprachenunterricht soll dazu beitragen, dass Schüler ihre Redescheu überwinden bzw. Filme sollen die Äußerungsbereitschaft der Lerner schaffen. Sie behauptet, dass es zwei Hauptursachen gibt, weshalb diese Redescheu bei Schülern entsteht: Redeangst und Langeweile. Durch Integrierung von Filmen und vor allem mit ihnen verbundenen Übungen in den Fremdsprachenunterricht lässt sich die Redescheu überwinden. Schwerdtfeger stellt sich dies folgendermaßen vor: Sie sieht eine Verknüpfung zwischen allgemeiner Neugier, Neugier am Menschen, Lust, über Menschen zu sprechen, und Filmeinsatz und den mit ihm verbundenen Übungsformen und Methoden im Fremdsprachenunterricht (vgl. Schwerdtfeger: 19-20).

Außer dass Filme im Fremdsprachenunterricht die Lerner tatsächlich zum Sprechen bringen, erhöhen sie auch diese Sprechzeit, und zwar bei jedem einzelnen Schüler. Dies ist dadurch zu erklären, dass viele Übungen bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht für die Gruppenarbeit vorgesehen sind. Und die Gruppenarbeit bedeutet „die Schaffung eines zunächst kontrollfreien Raumes [...], der den Schülern die Aufgabenbewältigung ermöglicht“ (Schwerdtfeger: 51). Und:

Es ist unbestritten, dass die Bearbeitung von Übungen in Gruppen die Sprechzeit jedes einzelnen Schülers in der Fremdsprache erhöht. Sie führt zu einer unvermittelten Auseinandersetzung mit Fragen der Zielsprache, als sie im Frontalunterricht allein erreicht werden könnte. Dieses ist traditionsgemäß eines der wichtigsten Argumente (Schwerdtfeger: 50).

Des Weiteren können Filme im Fremdsprachenunterricht eine neue Fertigkeit fördern - das so genannte Seh-Verstehen. Germana D'Alessio definiert diese Fertigkeit folgendermaßen: „Das Sehverstehen: Informationen aus Bildern und Ton kombinieren, Bedeutungen konstruieren,

Zusammenhänge erschließen“ (D'Alessio: IV). Diese Fertigkeit ist dann erworben, wenn die Lernenden imstande sind, „die Sprache der Bilder zu dekodieren. Erst beim genaueren Hinschauen entdecken sie Details, zusätzliche Bedeutungen und Hintergründe“ (Sass: 6). Um diese Fertigkeit bei Schülern zu fördern, muss der Lehrer einerseits interessantes visuelles Material auswählen und andererseits seinen Schülern spezifische und klare Arbeitsaufträge und Beobachtungsaufgaben geben. Nur dadurch können sich die Lernenden auf einen klar definierten Fokus konzentrieren, was gleichzeitig bedeutet, dass eine oberflächliche Verarbeitungstiefe vermieden wird (vgl. Sass: 6-7). Schwerdtfeger bezeichnet diese Fertigkeit als die „übersehene 5. Fertigkeit“ (Schwerdtfeger: 24). In diesem Zusammenhang behauptet sie, dass die Tatsache völlig vernachlässigt wird, „dass die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle Sprechfähigkeit und Spechlust hat. [...] Seh-Verstehen [muss] als eine „Fertigkeit“ gefordert werden, aus der sich Sprachproduktion für den Fremdsprachenunterricht ableitet“ (Schwerdtfeger: 24).

Zum Schluss soll noch eine wichtige Funktion des Einsatzes des Films im Fremdsprachenunterricht erklärt werden. Da Filme oft kulturelle, soziologische und historische Inhalte eines (fremden) Landes darbieten, „die eine Realität repräsentieren, die zum festen Bestandteil unserer [= deutscher] Kultur geworden ist“ (Brandi: 75), ermöglichen sie einen direkten Zugang zur Kultur des Ziellandes. Dies können die Lehrer auf zwei Ebenen erzielen: Auf der sprachlichen und inhaltlich-kulturellen Ebene. „Auf der sprachlichen Ebene soll das Verstehen soweit wie möglich erleichtert werden, auf der inhaltlich-kulturellen Ebene sollen Spielfilme als künstlerische Ausdrucksform kennengelernt und beurteilt werden“ (Brandi: 76).

5. Kriterien für die Film- und Sequenzenauswahl im Fremdsprachenunterricht

Bisher wurden in dieser Diplomarbeit viele Vorteile des Films sowohl im allgemeinen Sinne als auch für den Fremdsprachenunterricht genannt. Filme erwecken unsere allgemeine Neugier, aber auch die Neugier an anderen Menschen, erzählen spannende Geschichten, porträtieren interessante Figuren usw. und sind daher von unschätzbarem Wert für den Fremdsprachenunterricht auf mehreren Ebenen. Es ist also unbestritten, dass der Lehrer mit dem methodisch gut durchdachten Einsatz von Filmen in seinem Fremdsprachenunterricht einen großen didaktisch-methodischen Erfolg erzielen kann. Um dieses Ziel überhaupt zu erreichen, muss der Lehrer bei der Auswahl von den für seinen konkreten Unterricht geeigneten Filmen ziemlich vorsichtig vorgehen. Es bleibt also die Frage, welche Filme sich überhaupt für den Fremdsprachenunterricht eignen, bzw. was der Lehrer bei diesem Prozess berücksichtigen muss. Und das ist gar nicht so einfach, wie es vielleicht auf den ersten Blick scheint.

Bevor der Lehrer sich überhaupt in diesen komplexen Prozess einlässt, muss er sich fragen, ob er mit dem ganzen Film oder eher mit ein paar Sequenzen arbeiten möchte. Oder, besser gesagt, ob er überhaupt die Möglichkeit und Bedingungen hat, mit dem ganzen Film zu arbeiten. Denn Filme haben oft eine durchschnittliche Länge von etwa 90 Minuten. Und eine Unterrichtsstunde dauert in Kroatien 45 Minuten. Das bedeutet, dass der Lehrer mindestens 2 volle Unterrichtsstunden braucht, um den ganzen Film nur einmal mit der Klasse zu sehen. Und wenn der Lehrer aus den in seinem Unterricht eingesetzten Filmen didaktisch-methodischen Nutzen ziehen möchte, muss er die Arbeit mit ihnen mit Qualitätsaufgaben und -übungen bereichern. Das bedeutet letztendlich dann insgesamt mindestens 3 Unterrichtsstunden. Und der Lehrer muss jedes Mal gut abwägen, ob er so viel Zeit ausschließlich der Filmarbeit widmen kann.

Das ist erfahrungsgemäß einer der Hauptgründe, weshalb oft für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht eigentlich die Arbeit mit nur Filmsequenzen (oder auch Kurzfilmen) empfohlen wird. Schwerdtfeger befürwortet sogar ausschließlich die Arbeit mit Filmausschnitten, die nicht länger als 3 Minuten dauern. Dafür nennt sie vier wichtige Gründe: Erstens behauptet sie, dass das Interesse der Schüler an den Filmübungen immer neu geweckt werden soll, und dass sich daher die Übungen in ihrer Struktur stark voneinander unterscheiden müssen (vgl. Schwerdtfeger: 46). Also der Lehrer braucht unterschiedliche Filmübungen für eine methodische Qualitätsarbeit - und unterschiedliche Übungen heißt

gleichzeitig mehrere Übungen, woraus folgt, dass es wenig Zeit zum Ansehen der Sequenzen bleibt. Zweitens gibt es wenig Gelegenheit zur Arbeit mit Filmausschnitten, die länger als 3 Minuten dauern, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass der Fremdsprachenunterricht je nach Land minimal 35 und maximal 50 Minuten dauert. Drittens müssen die Filmauszüge und Filmübungen im Fremdsprachenunterricht flexibel einsetzbar sein. Viertens vertritt Schwerdtfeger die Meinung, dass die Filmarbeit ein mehrmaliges Ansehen der Szenen erfordert (vgl. Schwerdtfeger: 47). „Wenn die Filmauszüge länger als drei Minuten wären, wäre ein effektives Arbeiten mit diesen Filmauszügen nicht möglich. Sie würden an den Schülern vorübergleiten, die Fixierung der Wahrnehmung der Schüler wäre ausgeschlossen“ (Schwerdtfeger: 47).

Im Gegensatz zu Schwerdtfeger behauptet Anne Sass, dass die Länge einer einzelnen Sequenz doch größer als 3 Minuten sein kann, jedoch 10-15 Minuten nicht überschreiten sollte, wenn der Lehrer die optimale Aufmerksamkeit seiner Schüler sichern möchte. Was das Ansehen des ganzen Films mit Schülern betrifft, kann dies nach der Filmarbeit im Unterricht stattfinden, und zwar außerhalb des Unterrichts, z. B. während eines Filmnachmittags oder -abends (vgl. Sass: 10). Das Fazit ist also, dass das Arbeiten mit Filmsequenzen aus zeitlichen Gründen ziemlich günstig für den Fremdsprachenunterricht ist.

Nun stellt sich die Frage, was für Sequenzen sich für den Fremdsprachenunterricht eignen. Brandi empfiehlt, nach dem Ansehen des ganzen Videos diejenige Sequenz für den Unterricht auszuwählen, die eine Schlüsselfunktion hat, bzw. für den Handlungsablauf des Films wesentlich ist. Danach sollte sich der Lehrer diese Sequenz ohne Ton ansehen, um feststellen zu können, inwieweit sie sprechend ist. Je mehr Informationen die Schüler den Bildern einer Sequenz entnehmen können, desto lernerfreundlicher ist sie (vgl. Brandi: 15, 171).

Über geeignete Sequenzen aus einem bestimmten Film für den Fremdsprachenunterricht nachzudenken, bedeutet, dass der Lehrer den Film gefunden hat, der sich für seinen Unterricht eignet. Aber, wie hat er diese Entscheidung getroffen? Welche Filme eignen sich für den Fremdsprachenunterricht? Dazu hat Sass Folgendes zu sagen:

Filme eignen sich [...] für den Sprachunterricht, wenn sie spannende Geschichten erzählen, wenn sie auf das Zielsprachenland neugierig machen, wenn sie Einblick in eine andere Welt gewähren, wenn sie Unerwartetes zeigen, [und] wenn sie etwas Neues, Interessantes zum Mitteilen, zum Nachdenken und zum Diskutieren beinhalten (Sass: 7-8).

Diesen Gedanken muss ich völlig zustimmen. Spannende Filmgeschichten mit unerwarteten Wenden erwecken entweder die Neugier der Schüler, sich den Film weiter oder ganz anzusehen oder können leicht als Sprech Anlass im Unterricht dienen, wenn der Lehrer z. B. die Schlüsselszene an ihrem Höhepunkt unterbricht, und nach dem möglichen Fortgang fragt. Als Sprech Anlass dienen immer natürlich die Themen, die interessant sind und einen zum Nachdenken bringen. Des Weiteren kann der Fremdsprachenerwerb nicht ausschließlich auf der sprachlichen Ebene verlaufen: Man kommt einfach irgendwie im Laufe dieses Prozesses in Berührung mit dem Zielsprachenland bzw. seiner Kultur, Geschichte, Gesellschaft, seinen Bräuchen, seinem Alltag usw. Und Filme ermöglichen das im Fremdsprachenunterricht auf direkteste Art und Weise. Gerade diese Direktheit kann die Neugier der Schüler am Zielsprachenland erwecken.

Außer diesen möglichen Kriterien für die Auswahl von Filmen für den Fremdsprachenunterricht gibt Sass auch nützliche Tipps, die dem Lehrer bei dieser Auswahl hilfreich sein können. Bevor sich der Lehrer auf die Suche nach dem für seinen Sprachunterricht geeigneten Film macht, muss er bedenken, ob der Film seinen Schülern interessant sein wird, und ob er für sie überhaupt relevant ist. In dieser Phase muss der Lehrer auch bestimmen, wie viel Zeit ihm für die Filmarbeit zur Verfügung steht. Gibt es nicht genug Zeit, so zahlt sich gar nicht aus, im Unterricht mit der Filmarbeit überhaupt anzufangen. Sind diese Kriterien erfüllt, kann der Lehrer mit dem Ansehen des ganzen Films anfangen. Während er sich den Film (mehrmals) ansieht, soll er entscheiden, an welcher Stelle er den Film im Unterricht integrieren möchte (z. B. erst zum Abschluss oder als Einführung in ein neues Thema?). In dieser Phase empfiehlt Sass auch, diejenigen Filmausschnitte auszuwählen, die für Unterrichtsziele passen.

Nachdem sich der Lehrer den ganzen Film angesehen hat, und sich Gedanken über die zwei letzten Tipps gemacht hat, soll er entscheiden, ob er irgendwelche Vorentlastung für den Film braucht. Wenn er sie braucht, soll er bedenken, was für eine Vorentlastung er braucht - ist es eine sprachliche, landeskundliche oder filmästhetische Vorentlastung? Erst danach kann der Lehrer anfangen, die passenden Übungen und Aufgaben entweder zu suchen oder selbst zu entwickeln. Nach der Filmarbeit im Unterricht soll er über die ganze Unterrichtsstunde nachdenken: Was ist gelungen? Was war motivierend? Was lässt sich beim nächsten Mal anders machen (vgl. Sass: 10)?

Außer der Arbeit mit kurzen Filmsequenzen gibt es noch eine für den Fremdsprachenunterricht günstige Möglichkeit - die Arbeit mit Kurzfilmen. Wenn der Lehrer versucht, sich zwischen der Arbeit mit dem ganzen Film, ein paar Sequenzen oder dem Kurzfilm zu entscheiden, können ihn folgende Vorteile von Kurzfilmen für den Fremdsprachenunterricht dazu anregen, sich gerade für die Arbeit mit Kurzfilmen zu entscheiden. Tina Welke befürwortet Kurzfilme, weil man sie erstens in voller Länge zeigen kann (vgl. Welke: 21). Das ist ein wesentlicher Vorteil im Gegensatz zu Langspielfilmen, weil die Schüler auf diese Weise der Geschichte in ihrer Ganzheit folgen können, und somit auch neue didaktisch-methodische Möglichkeiten eröffnet werden (z. B. Filmkritik verfassen).

Ein weiterer Vorteil von Kurzfilmen ist, „dass nicht nur eine Sequenz zu sehen und zu bearbeiten ist“ (Welke: 21). Dieser Vorteil ist dem Lehrer ziemlich hilfreich, weil er beispielsweise die gleiche Übung oder Aufgabe für mehrere Sequenzen ausnutzen kann, ohne somit zu schnell die didaktisch-methodische Gleichförmigkeit zu schaffen. So kann es ganz anders sein, einen Steckbrief verschiedener Filmfiguren zu erstellen. Mit so einem Verfahren sollte der Lehrer natürlich nicht übertreiben, sonst droht die Gefahr, den Unterricht langweilig zu machen.

Als dritten Vorteil von Kurzfilmen bezeichnet Welke die Tatsache, „dass eine Einführung in den Film bzw. Hinweise zu seiner Vorgeschichte oder historischen Einbettung nicht nötig sind“ (Welke: 21). Das bedeutet natürlich die zusätzliche Zeitersparnis, und diese Zeit kann der Lehrer anderen Sachen widmen. Noch eine zusätzliche Zeitersparnismöglichkeit bei Kurzfilmen wird dadurch eröffnet, „dass Übungsabläufe, die bei Langspielfilmen oft mehrere Unterrichtseinheiten erfordern, in einer Unterrichtseinheit möglich sind“ (Welke: 21). Des Weiteren haben Kurzfilme den Vorteil,

dass sie zur „produktiven Rezeption“ anregen. [...] Ein Potenzial des Kurzfilms liegt [...] nämlich [in] der Möglichkeit zur Expansion. Der abrupte, meist offene Schluss von Kurzfilmen regt zu aktiver Ergänzung an. Ist das Ende geschlossen, enthält es oft eine überraschende Wendung, die dem Gesehenen eine neue Bedeutung gibt. [...] Der Zuschauer [wird] seine Erwartungen der jeweiligen Geschichte und ihrer Spannungserzeugung anpassen. Das bereitet ihn darauf vor, das Ende eher zu verarbeiten, als es lediglich zu rezipieren. Die Vielschichtigkeit von Kurzfilmen erschließt sich den Rezipienten oft erst beim zweiten oder dritten Sehen (Welke: 21).

Der letzte Vorteil von Kurzfilmen, den Welke nennt, ist die Tatsache, „dass ihre Mehrdeutigkeit die Neugier auf Wiederholung unterstützt“ (Welke: 21). Somit ist nicht

ausschließlich die didaktisch-methodische Notwendigkeit der einzige Grund zum mehrmaligen Ansehen des ganzen Kurzfilms.

Es gibt noch eine, vielleicht oft übersehene Möglichkeit statt der Filmsequenzen und Kurzfilme, die günstig für den Fremdsprachenunterricht ist: Vorabendserien (Sitcoms, Soaps oder Telenovelas). Warum würde sich der Lehrer für eine Vorabendserie überhaupt entscheiden? Angelika Lundquist-Mog nennt mehrere Gründe, die dafür sprechen, Vorabendserien im Fremdsprachenunterricht einzusetzen. Die Hauptdarsteller, die die Haupthandlung einer Vorabendserie größtenteils beeinflussen, sind nicht selten gerade die Jugendlichen. Gerade aus ihrer Perspektive wird oft die Handlung präsentiert. Da dies der Fall ist, werden in Vorabendserien oft die Themen bearbeitet, für die sich die Jugendlichen viel interessieren (beispielsweise Familie, Schule, Freunde, Liebe usw.).

Weiterhin ist dieses Genre nicht nur bei Jugendlichen, sondern auch bei anderen Altersgruppen ziemlich beliebt, was von großem Vorteil sein kann, wenn man z. B. eine Gruppe unterrichtet, die die Teilnehmer unterschiedlichen Alters ausmachen. Noch ein wesentlicher Vorteil von Vorabendserien ist die Dauer einer einzelnen Folge - eine Folge dauert durchschnittlich 25 Minuten, was die didaktisch-methodische Arbeit mit kurzen, in sich abgeschlossenen Sequenzen deutlich erleichtert. Als letzten Vorteil von in Deutschland gedrehten Vorabendserien nennt Lundquist-Mog sowohl den Transport von landeskundlichen Informationen als auch die authentische Sprache, der sich die Figuren bedienen - was meiner Meinung nach ohnehin ein Merkmal von deutschen Langspiel- und Kurzfilmen ist (vgl. Lundquist-Mog: 30).

6. Verfahren und Prinzipien bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht

Es wurde bereits erläutert, was für Filme sich für den Fremdsprachenunterricht besonders gut eignen und warum. Ungeklärt bleibt jedoch die Frage, wie der Lehrer konkret einen Film in seinem Unterricht einsetzt. Um diese Frage gründlich zu beantworten, wird hier nach dem Prinzip „vom Allgemeinen zum Einzelnen“ vorgegangen. „Das Allgemeine“ bezieht sich hier auf allgemeine Methoden, die der Lehrer für jeden Film seiner Wahl anwenden kann. „Das Einzelne“ bezieht sich in diesem Kontext auf spezifische und konkrete Aufgaben und Übungen, die im Unterricht eingesetzt werden.

6. 1. Allgemeine Methoden für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht

In diesem Teil wird erläutert, wie der Lehrer bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht allgemein methodisch vorgehen kann, um so einen didaktisch-methodischen Erfolg zu erzielen. Der didaktisch-methodische Erfolg bedeutet, dass die Schüler den Film bzw. die Sequenz wirklich verstanden haben, indem sie sich mit dem Thema oder anderen Einzelaspekten aktiv auseinandergesetzt haben. Um dies zu verwirklichen, muss der Lehrer in erster Linie Unterrichtsbedingungen schaffen, die das ermöglichen. Die Faustregel, die der Lehrer allgemein einhalten soll, um überhaupt einen erfolgreichen Unterricht zu gestalten, ist natürlich die gründliche Unterrichtsvorbereitung. Die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht ist daher also keine Ausnahme.

Die Vorbereitungsphase besteht im allgemeinen Sinne aus zwei Teilen: Dem (mehrmaligen) Ansehen des ganzen Films und der Schlüsselsequenzenauswahl (vgl. Brandi: 76). Was ist genau eine Schlüsselszene? „Eine Sequenz ist dann eine Schlüsselszene, wenn sie einen wesentlichen thematischen Aspekt des Films beleuchtet und wenn die Hauptpersonen des Films darin erscheinen“ (Brandi: 76). Brandi empfiehlt, eine oder mehrere Schlüsselszenen auszuwählen, die jeweils eine in sich abgeschlossene Einheit darstellen. Außerdem müssen ihrer Meinung nach die Schlüsselszenen nicht der Chronologie des Filmablaufs entsprechen.

Die nächste Phase ist ein Teil des Unterrichts selbst: Es werden die wichtigsten thematischen Aspekte des Films mit den Schülern herausgearbeitet, und zwar anhand von ausgewählten Schlüsselszenen. Dabei kann die folgende Leitfrage dem Lehrer als Hilfe dienen: „Welche Schlüsse lässt die Szene auf den ganzen Film zu - in Bezug auf die Hauptperson(en), die Thematik und Problematik?“ (Brandi: 76). Brandi erklärt auch präziser die methodischen Vorgehensweisen zum Umgang mit den wichtigsten thematischen Aspekten des Films. Erstens ist das „Hypothesenbildung über die Hauptperson, ihr Alter, ihre Interessen, ihre Beziehungen zu anderen Menschen, das Milieu, dem sie angehört“, zweitens „Beurteilung von Verhaltensweisen“, drittens „aus vorgegebenen Auswahlantworten die Ihrer Meinung nach zutreffendste bzw. richtige Antwort ankreuzen“, viertens „sprachliche Aspekte analysieren“, fünftens „situative Aspekte genau beobachten, Ursache und Wirkung erklären“, sechstens „Vergleich zum eigenen Land“ und schließlich siebtens „Erstellung eines Persönlichkeitsprofils der Hauptpersonen“ (vgl. Brandi: 83). Erst nach der kleinschrittigen Film- und Sequenzenarbeit im Unterricht empfiehlt Brandi, mit den Schülern den ganzen Film zu sehen.

Noch einige allgemeine Methoden für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht schlägt Anne Sass vor. Ihrer Meinung nach ist es wichtig, mit den Schülern über den Inhalt des Films zu diskutieren, weil sie auf diese Weise ihre sprachliche Kompetenz erweitern, indem sie den (neuen) Wortschatz bewusst einsetzen und erweitern. Dieser Wortschatz bezieht sich auf Beschreibung menschlicher Beziehungen und Charakterisierung von Menschen und Situationen. Ferner können mit den Schülern auch filmästhetische Aspekte im Unterricht bearbeitet werden, wodurch die Medienkompetenz der Schüler geschult wird, weil sie teilweise lernen, mit dem Film als Medium kritisch umzugehen. Die Schüler können in diesem Kontext beispielsweise über die Bildsprache, Kameraführung oder sogar Filmmusik diskutieren.

Des Weiteren empfiehlt Sass, landeskundliche bzw. interkulturelle Aspekte des Films zu betrachten, und zwar durch reine Betrachtungsaufgaben - die Schüler sollen sich beispielsweise auf die Kleidung, Frisur oder Körpersprache der Figuren konzentrieren, und daraus schlussfolgern, was typisch deutsch ist, und dies mit dem eigenen Land vergleichen. Also reine Betrachtungsaufgaben können hervorragend als interkulturelle Sprechkanäle im Fremdsprachenunterricht dienen. Reine Betrachtungs- bzw. Beobachtungsaufgaben eignen sich außerdem auch ausgezeichnet für die Filmcharaktere, die sich nicht gleich erschließen, sondern sich fremd und ungewöhnlich verhalten. Für solche Filmcharaktere empfiehlt Sass das so genannte BIG-Modell, wobei B fürs Beobachten, I fürs Interpretieren und G fürs Gefühl steht. Im Unterricht sollte das folgendermaßen aussehen: Zunächst beschreiben die Schüler ausschließlich das, was sie beobachten, ferner erklären sie, wie sie dieses Verhalten interpretieren und schließlich benennen sie ihr Gefühl zum Verhalten (vgl. Sass 10-11).

6. 2. Übungen und Aufgaben bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht

Um die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht möglichst effizient zu gestalten, empfiehlt es sich, nach dem Drei-Phasen-Modell vorzugehen, das von der Arbeit mit Texten im Unterricht bekannt ist. Die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht gliedert sich also in drei Hauptphasen: vor dem Sehen, während des Sehens und nach dem Sehen bzw. vor, während und nach der Präsentation der Sequenz. In diesem Teil wird einerseits erläutert, welche Ziele bei jeder einzelnen Phase zu erreichen sind, und andererseits, mit welchen konkreten Übungen und Aufgaben sich diese Ziele am besten erreichen lassen.

6. 2. 1. Vor der Präsentation der Sequenz

Bevor der Lehrer überhaupt seinen Schülern eine Filmsequenz zeigt, mit der sie sich auseinandersetzen sollen, soll er sie darauf vorbereiten. Diese Vorbereitung kann er auf verschiedene Weise verwirklichen. Aber bevor er anfängt, über passende Übungen und Aufgaben nachzudenken, soll er klare Lernziele setzen. Und laut den *Tipps zum Umgang mit aktuellen (Web-)Nachrichtensendungen im Unterricht*², die sich gänzlich auf die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht übertragen lassen, gibt es vier Hauptziele, die vor der Präsentation der Sequenz zu erreichen sind. Das erste Ziel besteht darin, die Schüler zu motivieren. Meiner Meinung nach soll dem Lehrer nicht schwerfallen, dieses Ziel zu erreichen, wenn er sorgfältig den passenden Film für seinen Unterricht ausgewählt hat. Das nächste Ziel ist die Aktivierung des Vorwissens, sei es inhaltliches, historisches, technisches oder kulturelles Vorwissen. Dadurch entsteht der Kontext, der äußerst wichtig ist, damit die Schüler die Vorgeschichte und Kausalität mindestens global verstehen. Dieses Ziel soll besonders dann in den Vordergrund treten, wenn „das Thema des Films von der Lebenswirklichkeit der Lernenden sehr weit entfernt [ist]“ (Sass: 11). Wenn das der Fall ist, „erleichtern [dann] kurze Informationen zum (historischen) Kontext den Zugang“ (Sass: 11).

Außer des Vorwissens soll der Lehrer auch den Wortschatz seiner Schüler aktivieren. Und in einem konkreten Kontext, der vorher durch den Lehrer erklärt wurde, und über den diskutiert wurde, ist es leichter, den gelernten Wortschatz anzuwenden und möglicherweise auch zu erweitern. Das letzte und vierte Ziel ist der Aufbau des Erwartungshorizontes bzw. die Hypothesenbildung. In diesem Zusammenhang fügt Anne Sass noch ein weiteres Ziel hinzu - die Konstruktion von Bedeutungen und Geschichten. Die Schüler können zwar oft die Bilder leicht dekodieren aber nicht gleich alle gesprochenen Informationen erschließen - deshalb ist dieses Ziel ziemlich wichtig, weil es ein erstes Einfinden in die Charaktere und Geschichten ermöglicht (vgl. Sass: 11).

Aus allen genannten Lernzielen ergeben sich Übungen und Aufgaben, die der Lehrer vor der Präsentation der Sequenz in seinem Unterricht einsetzen kann. So schlägt Marie-Luise Brandi unterschiedliche Einstiege in den Film vor: Einstieg über den Ton, über ein Assoziogramm, über schriftliche Vorgaben und über Bildmaterial. Mit dem Einstieg über den Ton kann der Lehrer seine Schüler zum Thema der Sequenz führen. Dabei sollen die Bilder, die zur

² Vgl. *Goethe-Institut - JETZT Deutsch lernen - Fernsehnachrichten*. Goethe-Institut.
< <http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart35/dejleh35.htm> > (Stand: 12. 07. 2013).

Sequenz gehören, gänzlich isoliert bzw. gar nicht gezeigt werden (vgl. Brandi: 18). Brandi ist der Meinung, dass ein solcher Einstieg immer dann Sinn hat, wenn die Musik in eine konkrete Richtung führt bzw. ein konkretes Filmgenre oder eine konkrete Situation ankündigt, beispielsweise ein Abenteuer, eine Liebes- oder Kriminalgeschichte (vgl. Brandi: 21). In einer konkreten Unterrichtssituation sieht der Einstieg über den Ton folgendermaßen aus: Der Lehrer spielt seinen Schülern die Tonspur einer Sequenz vor. Dabei überlegen sich die Schüler, was sie mit dieser Musik verbinden, was die Musik suggeriert, und welche Handlung, welchen Ort, welche Handelnden sie sich vorstellen können. Anschließend sehen sich die Schüler die Sequenz mit Ton an und diskutieren darüber, ob sie überrascht sind, und ob sie die Kombination von Musik und Inhalt für gelungen halten (vgl. Brandi: 19). Es ist also wichtig, die Schüler möglichst viel über die Filmmusik spekulieren zu lassen, und ihnen danach die Möglichkeit zur Überprüfung ihrer Ideen/Hypothesen zu geben.

Ein weiterer möglicher Einstieg in den Film oder die Sequenz ist über ein Assoziogramm. Die Schüler sammeln spontan Ideen zu einem Stichwort oder einem Thema und notieren sie. Dazu eignen sich am besten die Filme mit interessanten Titeln (z. B. „Jenseits der Stille“ oder „Schwarzfahrer“). Der Lehrer muss aber nicht ausschließlich den Titel des Films zur Durchführung dieser Unterrichtsaktivität einsetzen. Meiner Meinung nach kann er einen wichtigen Filmaspekt auswählen, der als Assoziationsauslöser dienen kann. Mit dem Einstieg über ein Assoziogramm wird auch gleichzeitig das Vorwissen der Schüler aktiviert (vgl. Brandi: 21, 170). Sowohl Schlüsselbegriffe als auch den Filmtitel hält Sass für eine gute Möglichkeit, die Assoziationen zu sammeln, die den Schülern dienen, im Voraus ihre eigenen Geschichten zu erfinden (vgl. Sass: 11).

Der dritte mögliche Einstieg in den Film ist über schriftliche Vorgaben. Mit schriftlichen Vorgaben meint Brandi Transkripte und Wortkarten. „Transkripte geben den Wortlaut eines Films, einer Filmsequenz wieder“ (Brandi: 29). Außer des Filmwortlautes enthalten oft Transkripte auch den Tonfall, die Gestik, Gesten und sogar Bilder, die im Film keine sprachliche Entsprechung haben (vgl. Brandi: 29). Die Transkripte, die als Einstieg in einen Film oder eine Filmsequenz dienen, sollen auf irgendwelche Weise interessant und somit auch für die Schüler motivierend sein. Handelt es sich beispielsweise um einen Dialog, so sollte er genügend Indizien haben, die den Schülern eine weitgehende Situationsbestimmung der Personen erlauben, und aufgrund denen sie dann den Personen im Film ein richtiges Profil geben können, was im Unterricht höchst spannend und motivierend sein kann (vgl. Brandi: 32). Ein Transkript kann auch in Bezug auf die Textsorte selbst interessant sein: Dazu

gehören z. B. sich reimende Werbespots oder Werbespots, deren Text in Form eines spannenden Rätsels ist (vgl. Brandi: 32). Im Unterricht kann man mit Transkripten folgendermaßen arbeiten: Die Schüler lesen einen Dialog aus dem Film. Anschließend beantworten sie in Partnerarbeit die Fragen, die ihnen helfen, sich ein Bild von den an diesem Dialog teilnehmenden Personen zu machen, wie z. B.:

Wer spricht mit wem? Wie alt könnten die Personen sein? Wie könnten die Personen aussehen? Woher können die Personen kommen? Wo könnten die Personen wohnen, und was für ein Leben könnten sie führen? Über welchen Zeitraum erstrecken sich die Gespräche? Welche Gefühle könnten die beiden Personen füreinander haben (Brandi: 31)?

Nachdem sich die Schüler mit diesen Fragen beschäftigt haben, sehen sie sich die Verfilmung dieses Dialogs, wonach sie noch die Frage beantworten können, was die Verfilmung zusätzlich zum Transkript an Informationen und Details gebracht hat (vgl. Brandi: 31). Obwohl die Arbeit mit Transkripten aus didaktischer Sicht äußerst fruchtbar sein kann, muss man sich gleichzeitig einer möglichen Gefahr bewusst sein, die dabei besteht. Schwerdtfeger behauptet, dass die Arbeit mit Filmtranskripten zu Wort-für-Wort-Verstehen führen kann. Es ist oft der Fall,

dass Schüler eine Filmszene inhaltlich gut verstanden haben, auch zu ihrer und des Lehrers Zufriedenheit an ihr arbeiten können, aber nach Vorlage des Transkriptes verunsichert werden, weil sie feststellen, dass sie eine Reihe von Wörtern und Redewendungen, auf die sie im Transkript stoßen, eigentlich nicht ganz genau übersetzen können (Schwerdtfeger: 48).

Filmtranskripte sind dann einzusetzen, „wenn andere Bereiche der Sprache im Kern der Übung stehen sollen“ (Schwerdtfeger: 48). Der Lehrer muss also bei der Auswahl von Filmtranskripten äußerst sorgfältig vorgehen. Er soll also diejenigen Transkripte auswählen, die dem Sprachniveau seiner Schüler entsprechen, bzw. für sie weder zu leicht noch zu schwierig sind. Außerdem soll er eventuelle Sprachprobleme seiner Schüler vorhersehen und schon im Voraus erleichtern, indem er z. B. die unbekanntesten Wörter und Redewendungen erklärt - etwa durch vereinfachte einsprachige Erklärungen oder Synonyme. Transkripte sollen vielleicht immer vor dem Ansehen einer Sequenz eingesetzt werden, damit es nicht zur Verunsicherung der Schüler kommt, wie schon oben beschrieben wurde.

Für den Einstieg in einen Film bzw. eine Filmsequenz über schriftliche Vorgaben schlägt Brandi auch Wortkarten vor. Die Schüler bekommen Wortkarten mit den wichtigsten Schlüsselwörtern eines Films oder einer Sequenz. Diese sollen sie in eine für sie sinnvolle Reihenfolge bringen, und daraus eine kleine Geschichte erfinden (vgl. Brandi: 34). Für den

Einstieg in einen Film oder eine Filmsequenz über Bildmaterial empfiehlt Brandi Abbildungen, Bildkarten und Standfotos.

Bevor der Lehrer aber anfängt, Bilder zu Unterrichtszwecken einzusetzen, soll er sich bewusst sein, was für Bilder sich für den Fremdsprachenunterricht besonders gut eignen. Dabei ist die Offenheit der Bilder wichtig (vgl. Brandi: 9). Es wird zwischen „geschlossenen“ und „offenen“ Bildern unterschieden. „Geschlossene“ Bilder regen unsere Fantasie gar nicht an und bringen uns nicht zum Nachdenken, weil sie keine Geheimnisse verbergen, und hauptsächlich deshalb, weil man alles eindeutig auf solchen Bildern sehen kann. Es ergibt keinen Sinn, über etwas zu sprechen bzw. etwas zu beschreiben, was alle vor sich haben und klar sehen. Die Bedeutung „geschlossener“ Bilder kann man leicht erschließen, indem man sie ausschließlich betrachtet. Aus allen genannten Gründen lässt sich schlussfolgern, dass „geschlossene“ Bilder ziemlich wenig oder gar nicht als Sprechanlass dienen können, und deshalb für den Fremdsprachenunterricht nicht geeignet sind.

Im Gegensatz zu „geschlossenen“ Bildern schaffen „offene“ Bilder viel Raum für unterschiedliche Interpretationen. Wenn wir im Allgemeinen ein Bild betrachten, entsteht in unserem Kopf eine Geschichte - wir stellen Vermutungen an. Unsere Vermutungen werden durch die Bildindizien gesteuert, die uns helfen, einigermaßen herauszubekommen, ob und inwieweit unsere Vermutungen stimmen oder nicht (vgl. Brandi: 9). Und gerade „offene“ Bilder enthalten Bildindizien, die zwar ersichtlich sind, sich aber trotzdem nicht gänzlich interpretieren lassen, weil sie in Bezug auf mindestens einen von folgenden Aspekten offen sind: den räumlichen, zeitlichen, sozialen oder kommunikativen Aspekt.

Es wird also zwischen der räumlichen, zeitlichen, sozialen und kommunikativen Offenheit unterschieden. Die Offenheit besteht darin, dass wir uns einerseits aufgrund der Bildindizien bestimmte Fragen stellen, sie aber andererseits entweder gar nicht oder nur teilweise beantworten können. Bei der räumlichen Offenheit fragen wir uns: „Wo befinden wir uns? Worauf verweist das Bild (private Sphäre, öffentliche Sphäre)? Was betrachten die Personen auf dem Bild“ (Brandi: 9)? Bei der zeitlichen Offenheit tauchen folgende Fragen auf: „Zu welcher Tageszeit sehen wir die Person/en? Aus welcher Zeit/Epoche ist das Bild? Was könnte vorher passiert sein? Was könnte anschließend passieren“ (Brandi: 9)? Bei der sozialen Offenheit werden folgende Fragen aufgeworfen: „Wer ist/sind die dargestellte/n Person/en (Alter, Herkunft, Milieu ...)? Wie stehen die Personen zueinander“ (Brandi: 10)? Und letztendlich bedürfen bei der kommunikativen Offenheit folgende Fragen einer

Erklärung: „Wer spricht mit wem (Dialog)? Wie? Was denkt jemand (innerer Monolog)? Was sprechen die Personen miteinander? Was wollen sie voneinander“ (Brandi: 10)? Durch solche Fragen, mithilfe denen wir unsere eigene Interpretation der „offenen“ Bilder liefern, ist es möglich, unsere eigenen Erfahrungen in sie hineinzuprojizieren. Und gerade diejenigen Bilder, die eine solche Projektionsmöglichkeit anbieten, gehören zu „offenen“ Bildern (vgl. Brandi: 9), und eignen sich somit für den Fremdsprachenunterricht.

„Offene“ Bilder haben aus allen genannten Gründen ganz konkrete und höchst positive Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht. Dies lässt sich dadurch erläutern, dass der Lehrer in einem Unterrichtsgespräch über ein „offenes“ Bild nicht derjenige ist, der die Antwort weiß, abfragt und kontrolliert (was normalerweise der Fall in der klassischen Unterrichtssituation ist), weil es einfach keine richtigen und falschen Antworten gibt (vgl. Brandi: 10). Die Schüler können über das Bild spekulieren, und es selbst interpretieren, ohne Angst davor zu haben, dass der Lehrer sie irgendwie „bestraft“. Die Interpretation eines Schülers kann sogar einen anderen Schüler zum Sprechen bringen und auf diese Weise eine Unterrichtsdiskussion auslösen, was aus der didaktischen Perspektive äußerst fruchtbar ist.

Außer der Offenheit der Bilder gibt es noch einen für den Fremdsprachenunterricht wichtigen Aspekt der Bilder, den der Lehrer berücksichtigen soll. Dieser Aspekt ist eng mit der *Dual Coding Theory* von Paivio verbunden und deshalb soll man sich dieser Theorie bei der Arbeit mit Bildern im Fremdsprachenunterricht bewusst sein. Nach dieser Theorie

ist davon auszugehen, dass Bildinformation und Sprachinformation getrennt voneinander verarbeitet werden und daher die passgenaue Koordination der Verarbeitungsprozesse für eine Erleichterung der Verarbeitung essenziell ist. Zu viel, zu früh, zu schnell, zu spät oder verwirrend präsentierte visuelle Information ist der Verarbeitungsaufgabe eher abträglich (Roche: 35).

Im Zusammenhang mit dieser Theorie stellt sich eine für den Fremdsprachenunterricht wichtige Frage: Soll man mit statischen und/oder dynamischen Bildern arbeiten oder komplett auf statische Bilder verzichten (vgl. Roche: 35)? Um diese Frage zu beantworten, müssen Vor- und Nachteile dieser beiden Bildertypen genannt werden.

Statische Bilder (z. B. Illustrationen) haben - in Anlehnung an Roche - eine zweifache didaktische Funktion: Einerseits als Orientierungshilfe (Überblick) zur Verständlichmachung komplexer Inhalte und andererseits bei der Aufmerksamkeitsfokussierung (z. B. Vergrößerungen) und Behaltensförderung. In diesen didaktischen Funktionen können statische Bilder Roches Meinung nach helfen, Vorwissen der Schüler zu aktivieren. Statische

Bilder eignen sich auch zur Verarbeitung von Detailinformationen (vgl. Roche: 35-36). Mit statischen Bildern lassen sich jedoch Prozessinformationen nur bedingt abbilden (z. B. durch statische Symbole wie Pfeile), was sogar dazu führen könnte, dass sie das Verstehen erschweren (vgl. Roche: 36).

Im Gegensatz zu statischen Bildern eignen sich dynamische Bilder (z. B. Animationen) „zur Darstellung sequenzieller oder kausaler Sachverhalte, aber nur solange dies nicht zu einer Reizüberflutung oder Ablenkung führt“ (Roche: 36). Oft wird behauptet, dass Animationen durch ihre Verständlichkeit leicht zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den Lerninhalten führen - dies muss aber nicht immer der Fall sein. Viele Reize, wie z. B. Bewegungen oder Farbänderungen, lenken automatisch die menschliche Aufmerksamkeit auf sich (vgl. Roche: 36). Wenn sie an der falschen Stelle oder mit der falschen Intensität eingesetzt werden, „nehmen sie wichtige Aufmerksamkeitsressourcen von anderen essenziellen Verarbeitungsaufgaben weg“ (Roche: 36). Es ist deshalb wichtig, die Präsentationsgeschwindigkeit von Bildinformationen der Verarbeitungsgeschwindigkeit anzupassen (vgl. Roche: 36). „Animationen sind auch dort eher effizient, wo die Lerner über das nötige Vorwissen zur Verankerung der neuen Information verfügen“ (Roche: 36).

Nach der Einsicht in die Unterschiede zwischen „geschlossenen“ und „offenen“ Bildern sowie zwischen statischen und dynamischen Bildern und ihre Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht kann man an dieser Stelle auf die möglichen Einstiege in den Film bzw. eine Sequenz über Bildmaterial zurückkommen, die Brandi vorschlägt. Wie schon früher erwähnt, schlägt sie folgendes Bildmaterial vor: Abbildungen, Bildkarten und Standfotos. Der Lehrer soll diejenigen Abbildungen auswählen, die z. B. eine wichtige Sache aus dem Film darstellen. Die Arbeit mit Abbildungen erklärt Brandi in diesem Kontext am Beispiel des Films *Das Traumauto*. Der Lehrer gibt seinen Schülern Abbildungen von verschiedenen Autos. Sie suchen sich ihr Traumauto heraus und begründen ihre Wahl. Anschließend ordnen sie diese Autos einem bestimmten „Typ“ von Mensch zu und begründen auch ihre Zuordnung. Die „Menschentypen“ sind vorgegeben, was ich für sehr gut halte, weil sich die Schüler die „Menschentypen“ nicht ausdenken müssen, was sie möglicherweise von der Aufgabe ablenken könnte. Die vorgegebenen „Menschentypen“ sind: Ein Intellektueller, ein Globetrotter, ein Millionär, ein junger Mann und ein junges Mädchen. Nach dieser Zuordnungsaufgabe kann noch im Unterricht darüber diskutiert werden, welches der abgebildeten Autos in dem Film wohl die Hauptrolle spielen wird (vgl. Brandi: 22-23).

Die zweite Möglichkeit für den Einstieg in den Film ist über Bildkarten. Die Schüler diskutieren in Kleingruppen 10 Minuten lang die logische Abfolge der Bildkarten, die die Handlung des Films zeigen - sie bringen also die Bildkarten in eine für sie sinnvolle Reihenfolge. Danach werden die Gruppenergebnisse im Plenum vorgestellt, wobei die Gruppen ihre Ergebnisse vergleichen. Im Plenum wird anschließend diejenige Reihenfolge ausgewählt, die am plausibelsten erscheint. Erst danach sehen sich die Schüler die Sequenz an (vgl. Brandi: 25). Die beschriebene Methode eignet sich besser für fortgeschrittene Klassen. Sie kann aber auch in Anfängerklassen angewandt werden. In diesem Fall soll der Lehrer seinen Schülern zunächst das Sprachmaterial an die Hand geben, welches sie brauchen, um eine Geschichte überhaupt erzählen zu können. Die Schüler ordnen zuerst Titel bzw. kurze Texte zu den Bildern zu und versuchen auch, die logische Reihenfolge der Bilder zu bestimmen. Danach sehen sie sich den ersten Teil des Films/der Sequenz an. Nach dem Sehen ordnen sie die ersten fünf Bildkarten, die die erste Hälfte des Films zeigen, nach dem Filmablauf. Diese Reihenfolge vergleichen sie dann mit der Reihenfolge, die sie vor dem Sehen selbst bestimmt haben. Die erste Hälfte der Bildkarten haben die Schüler aufgrund des gesehenen ersten Filmteils in die richtige Reihenfolge gebracht. Jetzt sollen sie versuchen, auch die restlichen Karten aufgrund des gesehenen ersten Filmteils in eine für sie sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Dabei sollen sie sich auch das Ende der Geschichte überlegen. Danach sehen sie sich den zweiten Teil des Films an, und vergleichen wieder die Reihenfolgen vor und nach dem Sehen (vgl. Brandi: 25).

Die letzte Möglichkeit für den Einstieg in den Film über Bildmaterial, die Brandi vorschlägt, sind Standfotos. Standfotos sind Fotos, die aus einem Film stammen, und oft während der Dreharbeiten des Films gemacht werden. Anhand von Standfotos können die Schüler ihre Hypothesen, Erwartungshaltung und emotionale Beteiligung versprachlichen (vgl. Brandi: 171, 29). Außerdem „ermöglichen sie eine Vorbereitung auf die Zeit, in der der Film spielt, auf das zentrale Thema des Films oder auf eine Schlüsselszene - wenn die Fotos repräsentativ für den Film ausgewählt wurden“ (Brandi: 29). Aufgrund von repräsentativen Standfotos kann im Unterricht über verschiedene Fragen zum Film diskutiert werden, wie beispielsweise: „Enthält das Foto Indizien über die Zeit, in der der Film spielt, über den Ort der Handlung oder über die Beziehung zwischen den beiden Personen? Was sagen Ihnen Gesichtsausdruck, Kleidung und Körperhaltung der Personen“ (Brandi: 28)?

6. 2. 2. Während der Präsentation der Sequenz

Übungen und Aufgaben, die bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht vor der Präsentation der Sequenz eingesetzt werden, dienen hauptsächlich dazu, die Schüler auf den Film bzw. die Sequenz vorzubereiten, was sich auf vielerlei Weise verwirklichen lässt. Die Schüler müssen auch während der Präsentation der Sequenz aktiv sein, und nicht einfach sich die Sequenz passiv ansehen. Aus konkreten Zielen, die während der Präsentation der Sequenz zu erreichen sind, ergeben sich Übungen und Aufgaben für diese Unterrichtsphase. Und laut den *Tipps zum Umgang mit aktuellen (Web-)Nachrichtensendungen im Unterricht*³ gibt es mehrere Ziele, die während der Präsentation der Sequenz zu erreichen sind. So dient das erste Sehen ausschließlich dem Globalverständnis, während erst weitere Präsentationen das Feinverständnis zum Ziel haben. Des Weiteren soll in dieser Phase auch aktives Sehen gefördert werden. Weiterhin müssen in dieser Phase auch Verstehensstrategien bewusst gemacht werden. Und letztendlich soll der Lehrer durch Trennung von Bild und Ton nicht nur das Verstehen erleichtern sondern auch Bild und Wort als Informationsträger bewusst machen.

Weiterhin spielen in dieser Phase das gelenkte Sehen und Hören eine besondere Rolle. Die Fertigkeiten Sehen und Hören wurden bei den Schülern teilweise durch die Einstiegsphase (vor der Präsentation der Sequenz) gelenkt; in dieser Phase werden diese Fertigkeiten durch bestimmte Übungen und Aufgaben weiter gelenkt (vgl. Brandi: 37). In diesem Zusammenhang schlägt Marie-Luise Brandi drei Hauptaufgabentypen vor: Aufgaben zur Bildinformation, zur sprachlich-inhaltlichen Information und zu filmischen Aspekten.

Bei den Aufgaben zur Bildinformation ist die Frage wichtig, „welche Informationen man den Bildern eines Films entnehmen kann“ (Brandi: 37). Und es gibt unterschiedliche Bildinformationen, die einem Film entnommen werden können - so kann man aufgrund der Bilder im Film etwas über den Handlungsort, die Beziehungen, Handlungsstationen und die Kultur und Zivilisation erfahren (vgl. Brandi: 37-39). Bei den landeskundlichen Bildinformationen, die einem Film entnommen werden können, wird das Verhalten der Menschen in einem fremden Land mit dem des eigenen Landes verglichen, wobei folgende Fragen gestellt werden können: „Was ist gleich? Was ist anders? Welche Verhaltensweisen sind bei Ihnen undenkbar? Welche Verhaltensweisen waren Ihnen in [der vorgeführten]

³ Vgl. *Goethe-Institut - JETZT Deutsch lernen - Fernsehnachrichten*. Goethe-Institut. <<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart35/dejleh35.htm>> (Stand: 12. 07. 2013).

Sequenz fremd“ (Brandi: 38)? Diese methodische Vorgehensweise hält Brandi für eine einfache Möglichkeit, „um interkulturelles Lernen zu fördern“ (Brandi: 40).

Weiterhin kann den Schülern interessant sein, mithilfe der Bildinformationen aus dem Film herauszufinden, wo sich die Szene abspielt. Dafür eignen sich diejenigen Szenen, die interessante Menschen an einem Ort zeigen, den man zwar sehen kann, dessen Zweck aber nicht gänzlich oder genau einschätzen kann. Gerade eine solche Szene schafft viel Raum für Spekulationen und macht somit den Unterricht interessant. Ist die Szene in Bezug auf diesen Aspekt interessant, so wird es auch gleichzeitig interessant sein, folgende Fragen im Unterricht zu beantworten: „Wer sind die Personen? Was haben sie gemeinsam? Wo sind die Personen? Warum sind sie dort“ (Brandi: 38)?

Neben dem Handlungsort sind in Filmen nicht selten die zwischenmenschlichen Beziehungen interessant. Beabsichtigt der Lehrer, seine Schüler über Beziehungen im Film spekulieren zu lassen, so empfiehlt es sich, zuerst eine spannende Szene ohne Ton zu zeigen. Während des Sehens überlegen die Schüler, welche Beziehung zwischen den in der Szene gezeigten Personen besteht. Danach sehen sie sich die Szene mit Ton an, um auf diese Weise ihre Vermutungen zu überprüfen (vgl. Brandi: 39).

Wenn eine Szene weiterhin etwas Besonderes, etwas Auffälliges zeigt, ist es auch ratsam, den Schülern die folgende Aufgabe zu geben: Sie sollen sich während des Sehens das notieren, was ihnen besonders auffällt (vgl. Brandi: 39). Die letzte Möglichkeit, mit den Bildinformationen während des Sehens zu arbeiten, die Brandi vorschlägt, ist, lokale Handlungsstationen zu rekonstruieren (vgl. Brandi: 40). Die Schüler können sich beispielsweise eine Szene ansehen, die das Ende eines bestimmten Ereignisses zeigt, und aufgrund dieser Szene darüber diskutieren, an welchen Orten sich die Person vor dieser Szene wohl hätte befinden können und warum.

Neben den Aufgaben zur Bildinformation schlägt Brandi weiterhin für die Phase „Während der Präsentation der Sequenz“ auch Aufgaben zur sprachlich-inhaltlichen Information vor. Solche Aufgaben eignen sich immer dann, wenn „neben der Bildinformation über die Sprache wichtige Aussagen transportiert werden, die für das Verständnis der Sequenz unerlässlich sind“ (Brandi: 43). Die Aufgaben zur sprachlich-inhaltlichen Information dienen hauptsächlich dazu, das sprachliche Verständnis einer Sequenz zu erleichtern (vgl. Brandi: 46). Eine gute Möglichkeit zu einer solchen Erleichterung bieten Brandis Meinung nach die Textkarten an. Sie schlägt vor, im Unterricht folgendermaßen vorzugehen: Die Schüler

bekommen mehrere (in diesem Beispiel fünf) Textkarten, „in denen Situationen und Themen der Filmsequenz beschrieben werden“ (Brandi: 46). Die Schüler lesen zunächst alle Textkarten. Danach sehen sie sich die Sequenz an, wobei sie die Aufgabe haben, die Textkarten zu ordnen, und sie entsprechend ihrer Abfolge im Film von 1 bis 5 zu nummerieren (vgl. Brandi: 46).

Außer den Aufgaben zur Bildinformation und zur sprachlich-inhaltlichen Information empfiehlt Brandi für diese Phase letztendlich die Aufgaben zu filmischen Aspekten. Die Aufgaben zu filmischen Aspekten haben zum Ziel, aufzuzeigen, „wie die Wahrnehmung vertieft werden kann, wenn man einmal darauf achtet, welche Funktion die Kamera hat“ (Brandi: 47). So können sich die Schüler während der Präsentation der Sequenz beispielsweise auf die Kameraperspektive konzentrieren - das heißt auf die verschiedenen Positionen, von denen die Kamera ein Geschehen aufnehmen kann (vgl. Brandi: 47). Vor der Durchführung dieser Aufgabe im Unterricht soll der Lehrer die verschiedenen Kameraperspektiven erklären. Die wichtigsten sind die Normalsicht, die Vogel- und Froschperspektive, die meiner Meinung nach den Schülern leicht verständlich sind (vgl. Brandi: 48). Während des Sehens können die Schüler also versuchen, zu bestimmen, aus welcher Perspektive die Personen gefilmt werden, und danach beschreiben, wie diese Perspektive auf sie wirkt, und was die Kameraperspektive suggeriert (vgl. Brandi: 47).

Neben den unterschiedlichen Kameraperspektiven können für den Fremdsprachenunterricht auch Einstellungsgrößen oder Kamerabewegung interessant sein (vgl. Brandi: 48). Die Vorgehensweisen mit diesen filmischen Aspekten im Fremdsprachenunterricht sollen fast gleich sein wie die mit den Kameraperspektiven - es ist also äußerst wichtig, den Schülern die nötigen Fachtermini zu erklären und somit an die Hand zu geben, damit sie sie verwenden können, während sie sich mit der Aufgabe beschäftigen, und wenn sie danach ihre Meinung zur Wirkung dieser filmischen Aspekte auf sie selbst versprachlichen wollen.

Weitere Anregungen zur Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht für die Phase „Während des Sehens“ liefert Anne Sass. Sie schlägt vor, in dieser Phase konkrete Beobachtungsaufgaben zu stellen, weil Filmstories und deren Figuren oft ziemlich komplex sind. Sie hält es für sinnvoll, dass sich einzelne Schüler auf bestimmte Personen konzentrieren, um sie anschließend genau beschreiben zu können. Außerdem schlägt sie vor, einen Filmausschnitt zunächst nur einem Teil der Gruppe zu zeigen, der danach den Inhalt dem Rest der Gruppe

erzählt. Ihrer Meinung nach wird auf diese Weise vor allem die narrative und deskriptive Kompetenz der Schüler geschult.

Sie schlägt noch eine weitere interessante Vorgehensweise vor: Die Schüler werden in zwei Gruppen geteilt. Ein Teil sieht sich die Sequenz ohne Ton an, der andere arbeitet nur mit dem Sequenzenprotokoll oder dem Transkript der Dialoge. Danach kommen die Gruppen zusammen: Es findet dann zu zweit ein Austausch über das Gesehene bzw. Gelesene statt. Sass behauptet letztendlich auch, dass Aufgaben zum Sprachregister für viele Lerner motivierend sind - besonders für die Jugendlichen, wenn man sich im Unterricht mit der Jugendsprache beschäftigt, indem man z. B. versucht, herauszufinden, welche Ausdrücke für die Jugendlichen typisch sind (vgl. Sass: 11).

6. 2. 3. Nach der Präsentation der Sequenz

Bevor ein Film oder eine Sequenz den Schülern im Fremdsprachenunterricht überhaupt gezeigt wird, soll der Lehrer sie darauf vorbereiten, indem er sie z. B. in die Filmthematik einführt. Während die Sequenz präsentiert wird, sollen die Schüler keinesfalls passiv sein. Es gibt viele Übungen und Aufgaben, mithilfe denen sich die Passivität der Schüler während der Präsentation der Sequenz vermeiden lässt, wie beispielsweise konkrete Beobachtungsaufgaben. Die dritte und die letzte Phase bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht ist „Nach der Präsentation der Sequenz“. Laut den *Tipps zum Umgang mit aktuellen (Web-)Nachrichtensendungen im Unterricht*⁴ gibt es zwei Hauptziele, die in dieser Phase zu erreichen sind: Einerseits sollen der Wortschatz, die Strukturen und die landeskundlichen Begriffe, die in der Sequenz eingeführt wurden, angewandt werden, und andererseits soll das Gesehene erörtert werden, indem man z. B. das Gesehene (das Fremde) mit der eigenen Kultur vergleicht.

Für diese Phase empfiehlt Marie-Luise Brandi sowohl sprachlich-inhaltliche Lerneraktivitäten zum Film als auch solche, die die Rezeption zum Ziel haben. Die Aktivitäten, die sie vorschlägt, sind: Eine Filmfortsetzung schreiben, einen Fragebogen zur Hauptperson im Film ausfüllen, eine Filmkritik verfassen und verstehen (vgl. Brandi: 54).

Die methodische Möglichkeit, eine Filmfortsetzung zu schreiben, bietet sich an, „wenn der Film oder die Filmsequenz offen lässt, wie sich das Leben der Hauptperson [...] weiterentwickelt, im Film selbst aber genügend Informationen über die Person [...] gegeben werden“ (Brandi: 55). Brandi schlägt auch eine interessante methodische Variante für diese Aktivität vor: Es werden nach dem Sehen zwei Gruppen gebildet - die eine Gruppe sieht sich die Sequenz erneut an und schreibt danach die Fortsetzung. Die andere Gruppe erfährt, wie der Film endet, und schreibt mit diesem Wissen die Fortsetzung. Nach dem Schreiben findet ein Austausch über das Geschriebene statt (vgl. Brandi: 54). Im Unterricht können noch dazu die Fortsetzungsgeschichten verglichen werden, wonach die überzeugendste ausgewählt werden kann (vgl. Brandi: 55).

Die zweite Aktivität, die Brandi für diese Phase vorschlägt, ist, einen Fragebogen zur Hauptperson im Film auszufüllen. Je nach dem sprachlichen Niveau der Schüler kann ein

⁴ Vgl. *Goethe-Institut - JETZT Deutsch lernen - Fernsehnachrichten*. Goethe-Institut. <<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart35/dejleh35.htm>> (Stand: 12. 07. 2013).

solcher Fragebogen unterschiedlich gestaltet werden. So schlägt Brandi drei Varianten solcher Fragebögen vor. In der ersten Variante werden auf eine Frage mehrere Antworten vorgegeben; die Schüler sollen diejenige Antwort auswählen, die am besten zur Hauptperson im Film passt (vgl. Brandi: 55). In der zweiten Variante sollen sich die Schüler in die Rolle der interviewten Person hineinversetzen. Die Fragen wurden bereits gestellt, und die Hauptperson im Film hat nur angefangen, sie zu beantworten. Die Schüler müssen aufgrund dessen, was der Film selbst zeigt oder suggeriert, diese Antwort begründen. Zum Beispiel: Die Hauptperson im Film wurde gefragt, welcher ihr Traumberuf ist. Sie antwortete, dass sie Anwältin werden möchte. Die Schüler müssen also begründen, warum sie gerade Anwältin werden möchte. Noch dazu können die Schüler selbst weitere Fragen erfinden, die sie interessieren, und nach dem gleichen Prinzip vorgehen (vgl. Brandi: 56). In der dritten und der letzten Variante müssen die Fragen aus dem Fragebogen in Stichworten so beantwortet werden, wie dies die Hauptperson im Film getan haben könnte, und zwar auch ausschließlich aufgrund dessen, was der Film selbst zeigt bzw. suggeriert. Die Fragen sind allgemein und lassen sich aus diesem Grund für verschiedene Filme anwenden (vgl. Brandi: 56). Einige Beispiele für solche Fragen: „Was wünschen Sie sich am meisten? Was ist für Sie Glück? Ihr Hauptcharakterzug? Was würden Sie mit auf eine einsame Insel nehmen“ (Brandi: 57)?

Die dritte Aktivität für die Phase „Nach der Präsentation der Sequenz“, die Brandi vorschlägt, ist, eine Filmkritik zu verfassen. Hier ist wichtig, den Schülern je nach dem sprachlichen Niveau die unterschiedlichen visuellen oder sprachlichen Vorgaben zu geben, mithilfe denen sie anschließend ihre Meinung entweder zum ganzen Film oder zur Hauptperson im Film äußern.

Die ersten sind die Benotungsvorgaben - die Schüler erhalten eine Benotungsskala, auf der sie eine Note ankreuzen, durch die sie eigentlich ihre Meinung zu einer Person im Film äußern (vgl. Brandi: 58-59). Statt der Noten können Piktogramme vorgegeben werden - ein unzufriedenes, ein neutrales und ein sehr zufriedenes Gesicht (vgl. Brandi: 59).

Die nächste Möglichkeit sind die Wortvorgaben: Der Lehrer wählt mehrere Adjektive aus, die sich mehr oder weniger zur Charakterisierung einer Person im Film eignen, und die Schüler kreuzen diejenigen an, die ihrer Meinung nach zu dieser Person passen (vgl. Brandi: 59).

Als Nächstes kann der Lehrer seinen Schülern sprachliche Mittel vorgeben. Der Schüler kann diejenigen auswählen, die ihm am meisten helfen, seine Rezeption vom Film oder von den Hauptpersonen im Film wiederzugeben. Zuerst kreuzt er die vorgegebenen Argumente an.

Einige Beispiele für solche Argumente: „Die Hauptperson ist (nicht) überzeugend. Die Handlung ist (nicht) realistisch; das könnte auch (kaum) in der Wirklichkeit passieren. Der Film bringt zu viele Klischees“ (Brandi: 60). Um anschließend seine Meinung zu äußern, soll der Schüler mit dem folgenden Satz anfangen: „Der Film hat mir (nicht) gefallen, weil...“ und die angekreuzten Argumente mit diesem Anfangssatz verbinden und eventuell begründen (vgl. Brandi: 59).

Und die letzte Möglichkeit ist „die Vorgabe von Stichpunkten, die in einer Filmkritik berücksichtigt werden sollten“ (Brandi: 60). Eine solche Vorgabe eignet sich zum Einsatz in den Klassen mit den Lernern auf dem Mittelstufenniveau. Es werden also nur die Stichpunkte vorgegeben, auf die der Schüler in seiner Kritik zum Film eingehen sollte, wie z. B. Inhalt, Zeit/Epoche, Intention des Films und so weiter (vgl. Brandi: 60-61).

Die letzte Aktivität, die Brandi für die Phase „Nach der Präsentation der Sequenz“ vorschlägt, ist, eine Filmkritik zu verstehen. Das ist hauptsächlich die Textarbeit - die Schüler lesen eine bestimmte Filmkritik, und suchen im Text anschließend nach bestimmten Informationen, wie z. B. nach der Beurteilung der Handlung oder Hauptpersonen. Interessant ist auch die Aufgabe, nach den Textteilen zu suchen, die der eigenen Meinung der Schüler am nächsten kommen, und sie dann zu unterstreichen (vgl. Brandi: 63).

Im Gegensatz zu Brandi, die für diese Phase eher schriftliche Übungen und Aufgaben vorschlägt, wonach eventuell die Ergebnisse solcher Übungen und Aufgaben im Plenum oder in der Partnerarbeit besprochen werden, empfiehlt Anne Sass eher mündliche Übungsformen. So können die Schüler nach dem Sehen „die Geschichte weiterspielen oder zu Ende erzählen, sie können diese auch neu konstruieren und ein anderes Ende finden“ (Sass: 11).

Wenn der Film/die Sequenz aus einer eindeutigen Erzählperspektive (z. B. aus der Sicht des Hauptprotagonisten) erzählt wird, kann dann der Film bzw. die Sequenz aus einer anderen Perspektive erzählt oder sogar gespielt werden (vgl. Sass: 11). Es kann auch sehr interessant sein, den Ort oder die Zeit des Films zu verändern, und dann den Film/die Sequenz zu erzählen oder zu spielen (vgl. Sass: 11). Die folgende Übungsform, die Sass vorschlägt, finde ich ganz interessant: Die Schüler fügen sich selbst in das Drehbuch ein, und zwar als eine neue Rolle im Film (vgl. Sass: 11).

Sass empfiehlt auch Diskussionen nach dem Sehen; diese werden von den Schülern inszeniert, indem sie sich in die Rolle entweder eines Journalisten oder einer bekannten

Person aus Gesellschaft und Politik hineinversetzen, und aus einer solchen Perspektive über den Film diskutieren (vgl. Sass: 11).

Obwohl Sass viele mündliche Übungsformen für diese Phase vorschlägt, lässt sie auf keinen Fall die Scheibaufgaben aus. So können die Schüler beispielsweise einen Brief oder eine E-Mail an Personen aus dem Film schreiben (vgl. Sass: 11). Sie ist auch der Meinung, dass die Schüler auf den höheren Niveaustufen imstande sind, Filmkritiken zu verfassen, welche dann in der darauffolgenden Stunde besprochen werden können, und zwar in der Form einer Diskussion (vgl. Sass: 11).

7. Eigene Ideen für die Didaktisierung des Films *Emil und die Detektive*

Dieses Kapitel ist der praktische Teil der Diplomarbeit. Hier möchte ich eigene Ideen für die Didaktisierung des Films *Emil und die Detektive* aus dem Jahr 1954 geben. Dabei gehe ich natürlich auch nach dem Drei-Phasen-Modell vor. Zuerst werde ich die generelle Einführung in den Film, die ich mir vorgestellt habe, beschreiben. Danach werde ich für jede von mir ausgewählte Szene die Unterrichtsaktivitäten vor, während und nach der Präsentation der Szene beschreiben.

7. 1. Generelle Einführung in den Film

In dieser Phase soll der Lehrer die Schüler für den Film motivieren. Der Lehrer nennt den Filmtitel *Emil und die Detektive* und stellt den Schülern zwei Fragen: „Was machen eigentlich die Detektive?“ und „Welche Eigenschaften zeichnen einen guten Detektiv aus“? Das Klassengespräch findet im Plenum statt, wobei der Lehrer die Schülerantworten an die Tafel schreibt, und zwar in eine zweiseitige Tabelle in Form von Stichworten.

Detektiv	
Tätigkeitsfelder	Eigenschaften

Tabelle 1. Tafelanschrieb als Einführung ins Thema „Detektiv“ und somit in den Film „Emil und die Detektive“

Die Schüler zeichnen die Tabelle von der Tafel (ohne Stichworte) in ihre Hefte ab. Danach bekommen sie den Text *Detektive*⁵. Während sie den Text lesen, suchen sie sowohl die Tätigkeitsfelder als auch Eigenschaften eines Detektivs, die sie unterstreichen, und in die Tabelle in Form von Stichwörtern schreiben. Hier der ganze Text:

Detektive

Sicherlich kennen Sie Detektive aus Büchern, aus Filmen und dem Fernsehen. Berühmt ist zum Beispiel der Pfeife rauchende Sherlock Holmes mit seiner auffallenden Mütze. Und da wären wir schon gleich an einem Punkt, der mit dem Alltag von echten Detektiven nichts gemein hat. Doch wie sieht der Alltag von echten Detektiven aus, haben sie eine spezielle Ausbildung?

Wirkliche Detektive sind unauffällig. Sie wollen ja nicht bekannt sein, weil das ihre Arbeit behindern oder gar unmöglich machen würde. Aber wie arbeitet denn nun ein Detektiv? Was macht die Arbeit eines "Schnüfflers" aus? Die meisten der privaten Ermittler finden ihre Arbeit heute in der Wirtschaft. Sie vertreten also Interessen von Unternehmen, bemühen sich Fälle von Betrug, Warenfälschung, Diebstahl, Spionage und Ähnlichem aufzuklären.

⁵ Vgl. *Was machen Detektive?* Detektei-KM Essen.
<<http://detektei-km.npage.de/was-machen-detektive.html>> (Stand: 22. 08. 2013)

Manche Detektive spüren verschwundene Menschen wieder auf, andere verfolgen für Firmen so genannte "Blaumacher". Detektive stellen sich natürlich auch in den Dienst von Privatleuten, wo sie helfen, Beweismittel in Gerichtsprozessen zu beschaffen oder überprüfen, ob die Ehefrau oder der Ehemann treu ist.

Der Alltag ist meist weit weniger spannend als im Roman oder Film. In der Wirtschaft muss viel am Schreibtisch und innerhalb eines Gebäudes erledigt werden: Akten und Unterlagen durchsehen, Stunden am PC verbringen, Leute befragen oder Räume nach "Wanzen" absuchen. Spannender, wenn auch mit viel Wartezeit verbunden, ist die Beobachtung oder Observation von Privatleuten. Detektive überwachen Personen mit Hilfe von Fotografie, von Video- und Tonüberwachung. Sie nutzen natürlich auch das Internet und arbeiten zum Teil international und mit Hilfe großer Datenbanken. Ach ja, Detektive beobachten gelegentlich auch "Schulschwänzer"!

Durch steigende Kriminalität und ein zunehmendes Sicherheitsbedürfnis der Menschen hat der Detektivberuf durchaus Zukunft. Heutzutage muss ein Detektiv aber auch die Bereitschaft zu regelmäßiger Weiterbildung besitzen. Denn sein Aufgabengebiet erweitert sich ständig durch neue Arten von Straftaten, wie zum Beispiel Computerkriminalität oder Verstöße gegen Umweltschutzbestimmungen.

Der Detektivberuf kann sowohl von Männern als auch von Frauen ausgeübt werden. Als Voraussetzung wird eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine Tätigkeit bei Polizei, Bundesgrenzschutz oder Bundeswehr erwartet. Der Bewerber muss mobil sein, das heißt, er muss auch mal über Wochen fern von Wohnort und Familie arbeiten. Kenntnisse im Umgang mit technischen Geräten wie Fotoapparaten, Videokameras, Funkgeräten und Computern sind ebenso wie juristisches Wissen bei diesem Beruf von Vorteil.

Wichtige Voraussetzungen sind auch Verantwortungsbewusstsein, Einfallsreichtum und Einfühlungsvermögen im Umgang mit Menschen. Verschwiegenheit ist oberstes Gebot. Und: Ein Detektiv muss körperlich absolut fit sein. Für die Ausbildung zum Privat- und Wirtschafts- und Kaufhausdetektiv gibt es einen offiziell zugelassenen Lehrgang.

Dieser Lehrgang vermittelt in zwei Jahren Praktikanten den notwendigen theoretischen Wissensstoff zur Vorbereitung auf die Prüfung. Danach ist man "Geprüfter Detektiv" beziehungsweise geprüfte "Detektivin" oder "Berufsdetektiv".

Danach diskutieren die Schüler in der Gruppenarbeit darüber, inwieweit ihre Vorstellungen von Detektiven und ihren Eigenschaften mit der Realität übereinstimmen. Was hat sie

besonders überrascht, was halten sie für selbstverständlich? Jeder Schüler muss seine Antwort jeweils begründen. Die Gruppenergebnisse werden anschließend im Plenum besprochen. Nach der allgemeinen Diskussion über Detektive und ihre Tätigkeitsfelder kommt die erste direkte Beschäftigung mit dem Film. Der Lehrer öffnet die Webseite mit dem Filminhalt⁶ und gibt den Schülern zwei Minuten Zeit, den Inhalt zu lesen. Hier der ganze Inhalt:

Inhalt:

Mutters größte Sorgen, als Emil in den Zug nach Berlin steigt, sind natürlich, ob er gut ankommen wird und ob er auch ordentlich gekämmt ist. Wenn sie wüsste, dass ihr Junge das Abteil mit einem gemeinen Gauner teilen muss. Der hat ihn während der Fahrt schnell ausgehorcht und stiehlt ihm die 120 Mark, die Emil der Großmutter mitbringen sollte. Und so kommt es, dass Oma und Pony Hütchen vergeblich am Bahnhof auf Emil warten. Der traut sich ohne das Geld nicht ans Reiseziel. Stattdessen beschließt er, dem Dieb auf die Spur zu kommen. Zum Glück muss er diesen Plan nicht allein verfolgen. Es dauert nicht lange, bis er ein paar Berliner Jungen kennenlernt, die sich so eine spannende Sache natürlich nicht entgehen lassen. Und Pony Hütchen, als Mädchen zunächst misstrauisch beäugt, macht die Bande schließlich perfekt...

Danach folgt ein Gespräch im Plenum über den Inhalt. Finden die Schüler die Filmhandlung aufgrund des Inhalts interessant? Was interessiert sie besonders? Was finden sie spannend/langweilig und für den Handlungsablauf sehr wichtig/gar nicht wichtig? Nachdem die Schüler ein bisschen über den Filminhalt diskutiert haben, bekommen sie das Arbeitsblatt (1), auf dem sie in Form von Schulnoten einschätzen sollen, welche Tätigkeitsfelder und Eigenschaften eines Detektivs im Film wahrscheinlich die wichtigsten sein werden.

⁶ Vgl. *Emil und die Detektive - Film*. new-video.

<<http://www.new-video.de/film-emil-und-die-detektive-1954/>> (Stand: 23. 08. 2013)

Arbeitsblatt (1)

Welche Tätigkeitsfelder und Eigenschaften eines Detektivs werden in diesem Film wahrscheinlich die wichtigsten sein? Wähle jeweils eine Note für jedes angebotene Beispiel aus!

nicht wichtig		ganz wichtig
1	2	3
4	5	

Detektiv		Deine Einschätzung				
Tätigkeitsfelder	verschundene Menschen aufspüren	1	2	3	4	5
	Beweismittel beschaffen	1	2	3	4	5
	Leute befragen	1	2	3	4	5
	Privatleute beobachten	1	2	3	4	5
	Interesse eines Unternehmens vertreten	1	2	3	4	5
	gegen Computerkriminalität kämpfen	1	2	3	4	5
Eigenschaften	unauffällig	1	2	3	4	5
	gute technische Kenntnisse	1	2	3	4	5
	mobil	1	2	3	4	5
	juristisches Wissen	1	2	3	4	5
	unbekannt	1	2	3	4	5
	körperlich fit	1	2	3	4	5

Bild 1. Arbeitsblatt (1)

Nachdem sich die Schüler für die Noten entschieden haben, wird im Plenum darüber diskutiert; die Schüler begründen ihre Einschätzungen.

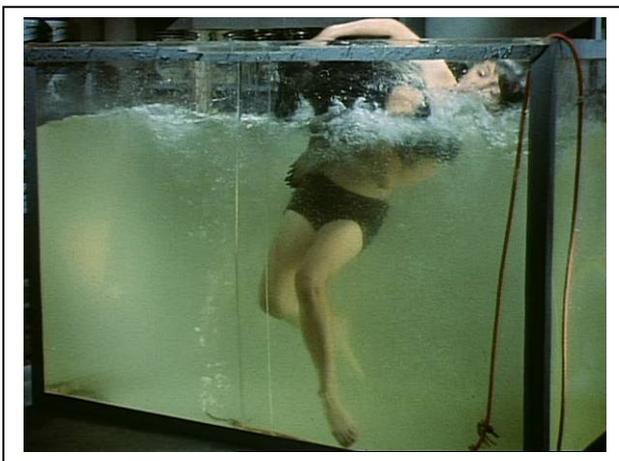
7. 2. Die Szene mit dem Seehund

Vor der Präsentation dieser Szene zeigt der Lehrer das Standfoto des Seehundes und fragt die Schüler, ob sie wissen, wie das Tier auf Deutsch heißt.



Standfoto 1. Der Seehund

Es wird festgestellt, dass das Tier auf Deutsch *Seehund* heißt. Danach fragt der Lehrer: „Was bedeuten die Wörter *die See* und *der Hund* auf Kroatisch“? Dabei verfolgt der Lehrer die folgende Absicht: Er möchte, dass die Schüler einsehen, dass man eigentlich nie wortwörtlich übersetzen soll. Zum Ziel der weiteren Vorbereitung auf die Szene stellt der Lehrer die folgenden Fragen: „Wo könnte sich das Tier befinden? Woran kann man das auf dem Standfoto erkennen? Wen oder was könnte es beobachten“? Danach zeigt der Lehrer den Schülern ein weiteres Standfoto.



Standfoto 2. Im Aquarium

Es wird in dieser Phase im Plenum ein bisschen über das Standfoto diskutiert. Dabei versuchen die Schüler, die folgenden Fragen zu beantworten: „Wer ist der Junge auf dem Standfoto? Was macht er? Warum macht er das? Was könnte zuvor passiert sein? Was könnte anschließend passieren? Wo ist der Junge? Wo befindet sich eigentlich dieses Aquarium?“ Diese Fragen schreiben die Schüler in ihre Hefte. Danach sehen sich die Schüler die Szene an. Während sie sich die Szene ansehen, beantworten sie diese Fragen in Form von Stichworten. Die Frage „Was könnte anschließend passieren?“ müssen die Schüler in dieser Phase nicht beantworten, was der Lehrer natürlich betont. In dieser Phase vermuten die Schüler nicht mehr. Sie müssen sich ausschließlich darauf konzentrieren, was der Film selbst zeigt. Während des Sehens erfahren die Schüler, dass Emil und seine Freunde zwei Straftaten begangen haben: Sie haben den Postkarren „ausgeliehen“ und den Seehund „gestohlen“. Nun müssen sich die Schüler vorstellen, dass Emils ausgedachte Schwester alles gesehen hat, und ihrer Mutter zu Hause alles erzählt hat, bevor Emil heimgekommen ist. Die Schüler müssen einen Dialog zwischen Emil und seiner empörten Mutter schreiben.

7. 3. Die Szene im Zug

Der Lehrer zeigt den Schülern das erste Standfoto *Im Zug (1)*. Er stellt ihnen die folgenden Fragen: „Wo spielt sich diese Szene ab? Wen könnt ihr auf dem Foto sehen? Was machen die Personen? Wie würdet ihr diese Personen beschreiben (Aussehen, Kleidung)“?



Standfoto 3. Im Zug (1)

In einem Plenumsgespräch einigen sich der Lehrer und die Schüler darüber, wie sie die Personen auf dem Standfoto genau kennzeichnen möchten (z. B. der Mann im weißen Hemd, der Mann im Overall, der alte Mann usw.). Die Ergebnisse dieser Diskussion werden an die Tafel geschrieben. Auf dieselbe Weise geht der Lehrer mit weiteren drei Standfotos vor.



Standfoto 4. Im Zug (2)



Standfoto 5. Im Zug (3)



Standfoto 6. Im Zug (4)

Die Schüler bekommen anschließend die Sätze aus dem Gespräch im Zug auf Zetteln. Entweder kann der Lehrer selbst die Sätze vor dem Unterricht ausschneiden oder er kann sogar im Unterricht die Schüler bitten, das zu machen. Die Sätze sollen die Schüler in eine für sie sinnvolle Reihenfolge bringen. Außerdem sollen sie gleichzeitig versuchen, festzustellen, wer was sagt. Der Anfang und das Ende des Gesprächs sind vorgegeben und durch Fettdruck hervorgehoben. Die Reihenfolge der Sätze ist natürlich durcheinander. Während die Schüler die Sätze in die richtige Reihenfolge bringen, sollen sie auch gleichzeitig neben jedem Satz die Person schreiben, die diesen Satz ihrer Meinung nach sagt. Die ganze Unterrichtsaktivität wird deutlicher, wenn man einen Blick auf die folgende Tabelle wirft.

EMIL	Verzeihung, ist der Platz noch frei?
	Reden Sie keinen Blödsinn! Wie kann man Kindern so was erzählen! Schämen Sie sich! Setzen!
	Und da fährst du ganz allein, zu deinem Vergnügen?
	Guter Junge. Setzen.
	Sind jetzt schon wieder Schulferien?
	Sehr liebenswürdig, junger Freund.
	Aha. Wie dividiert man durch einen Bruch?
	Wenn man schnell in einen anderen Stadtteil will, packt ihn das Postamt in eine Kiste, schiebt sie in eine Röhre und schießt ihn zum Postamt, wo er hin will.
	Wohin geht denn die Weltreise?
	Nein, ich muss auch was Geschäftliches erledigen.
	Das ist 'ne Stadt!
	Aha.
	Wie viel ist 7 mal 17?
	So höfliche Kinder findet man heute selten. Daran könntest du dir ein Beispiel nehmen, Elfriede.
	Selbstverständlich.
	Danke schön.
	Ja.
	Iller, Lech, Isar, Inn fließen zu der Donau hin. Altmühl, Naab und Regen fließen ihr entgegen.
	Nach Berlin.

	Wie die sich rausgemacht hat! Die Berliner bauen neuerdings Häuser mit hundert Stockwerken. Zu Fuß braucht man einen Monat hoch. Jeder Fahrstuhl hat eine Küche, damit man unterwegs nicht verhungert.
	Ihr Gehirn ist wohl auch auf der Bank?
	Welche Klasse?
	Na, gib mal her, mein Junge!
	So gut möcht ich's haben!
	Quarta.
	Indem man mit dem reziproken Wert des Bruchs multipliziert.
	119.
	Nenne die Nebenflüsse der Donau in Deutschland!
	Da möchte ich auch mal wieder hin.
	So ein Quatsch!
	333.
	Das ist das fortschrittliche Berlin. Wenn man kein Geld hat, hinterlegt man sein Gehirn bei der Bank und kriegt 1000 Mark. Der Mensch kann nur zwei Tage ohne Gehirn leben und er bekommt es erst wieder, wenn er 1200 Mark zurückzahlt.
	9 mal 37?
	Bitte, bitte.
DER MANN IM WEISSEN HEMD	Weiterhin gute Reise, mein Junge.
EMIL	Danke.

Tabelle 2. Die Sätze aus dem Gespräch im Zug

Erst danach sehen sich die Schüler die Szene an. Während sie sich die Szene ansehen, bringen sie die Sätze in die richtige Reihenfolge. Wenn die Sätze nicht mit den Personen, die diese Sätze sagen, übereinstimmen, wie dies der Film zeigt, korrigieren die Schüler das ebenfalls. Nach dem Sehen wird die Szene in der Klasse von den Schülern dargestellt. Die Schüler übernehmen die Rollen aus der Szene. Die Stühle im Klassenzimmer werden so aufgestellt, dass ihre Anordnung der Anordnung der Sitzplätze im Zug ähnelt. Die Szene kann so dargestellt werden, wie dies im Film tatsächlich geschieht. Die Szene bzw. das Drehbuch kann aber auch geändert werden. Die Schüler übernehmen zwar die Rollen aus der Szene aber versuchen, diese Rollen in einer völlig anderen Situation darzustellen. Die Szene bzw. das Drehbuch kann auf vielerlei Weise geändert werden. Man kann beispielsweise die Rolle des Kontrolleurs einführen; einige Fahrgäste haben keine Fahrkarte. Wie würden sie sich in einer solchen Situation benehmen? Würde ihnen vielleicht Emil helfen, indem er die Fahrkarte bezahlen würde? Man kann sich auch vorstellen, dass der Zug während des Gesprächs plötzlich einen Unfall verursacht. Wie würden sich dann die Fahrgäste benehmen?

7. 4. Die Feuerlöscherszene

Die Schüler arbeiten in Gruppen. Jede Gruppe bekommt neun Standfotos, die die Handlung dieser Szene darstellen. Die Gruppen versuchen, die Standfotos in eine für sie sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Dabei müssen sie ihre eigenen Geschichten erfinden. Jedes Standfoto ist mit einem Buchstaben gekennzeichnet. Nachdem die Gruppen ihre Geschichten erfunden haben, erzählen sie sie im Plenum. Der Lehrer schreibt die Reihenfolge jeder Geschichte an die Tafel. Jede Geschichte wird im Plenum diskutiert: Erscheint sie anderen Gruppen plausibel? Was finden die anderen Gruppen gut, was schlecht? Stimmt sie vielleicht mit Geschichten anderer Gruppen in einigen Aspekten oder sogar gänzlich überein?

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
I	F	C	G	B	A	H	D	E	I
II	C	A	G						
III									

Tabelle 3. Tafelanschrieb - die Reihenfolgen der erzählten Geschichten

Die Schüler sehen sich die Szene anschließend an, wobei sie die Standfotos in die Reihenfolge bringen, wie dies der Film zeigt. Nach dem Sehen können die Schüler beispielsweise jedes Standfoto betiteln. Es gibt natürlich weitere Möglichkeiten. Die Schüler erfahren in dieser Szene, dass Emil den Feuerlöscher umgeworfen hat, um zu erfahren, in welchem Hotelzimmer der Gauner ist. Die Schüler können in dieser Phase auch darüber diskutieren, was anschließend im Film passieren könnte. Was kann Emil mit dieser Information genau unternehmen? Was würden die Schüler an seiner Stelle unternehmen? Die Schüler können darüber diskutieren - sie können aber auch eine Fortsetzungsgeschichte schreiben.



Standfoto 7. Die Feuerlöscherszene (I)



Standfoto 8. Die Feuerlöscherszene (II)



Standfoto 9. Die Feuerlöscherszene (III)



Standfoto 10. Die Feuerlöscherszene (IV)



Standfoto 11. Die Feuerlöscherszene (V)



Standfoto 12. Die Feuerlöscherszene (VI)



Standfoto 13. Die Feuerlöscherszene (VII)



Standfoto 14. Die Feuerlöscherszene (VIII)



Standfoto 15. Die Feuerlöscherszene (IX)

7. 5. Die Szene in der Bank und an der Polizeidienststelle

Die Schüler bekommen die Wortkarten, auf denen die Schlüsselbegriffe dieser zwei Szenen stehen. Zunächst sollen sie diese nach drei Kategorien ordnen: Personen, Orte und Beweise.

Eine Menge Kinder	Die Telefonnummer	Die Polizeidienststelle	Emil	Das Foto des Gauners mit einer Dame im Botanischen Garten
Der Kommissar	Die Straße	Zwei Jungen	Die Nadelstiche	Der lügende Gauner
Die Bank	Der Bankdirektor	Die Tasche	Der Bankangestellte	Der Hundertmarkschein

Tabelle 4. Die Wortkarten mit Schlüsselbegriffen aus den Szenen in der Bank und an der Polizeidienststelle

Nachdem die Schüler die Wortkarten nach diesen drei Kategorien geordnet haben, spekulieren sie über das Ende des Films: Wo geschieht was? Kann Emil beweisen, dass ihm das Geld gestohlen wurde? Wie benimmt sich Emil in der Nähe des Gauners? Wird der Gauner verhaftet? Wo wird er verhaftet? Welche Rolle spielen die anderen Kinder? Diese Diskussion kann der Lehrer auf diese oder ähnliche Fragen lenken; er kann sich aber auch in sie gar nicht einmischen. Nach dieser Diskussion bekommen die Schüler zwanzig Sätze, die den Handlungsablauf dieser zwei Szenen beschreiben. Die Abfolge der Sätze entspricht aber nicht dem chronologischen Ablauf dieser zwei Szenen. Außerdem sind die Sätze nicht vollständig; die Schüler müssen in jedem Satz eine Lücke ausfüllen. Für jede Lücke werden zwei mögliche Lösungen angeboten; nur eine ist richtig. Es muss auch betont werden, dass die Lösungen ausschließlich den Wortkarten entnommen wurden, mit denen sich die Schüler

früher beschäftigt haben. Die Sätze werden hier entsprechend dem chronologischen Ablauf im Film angegeben - zu Unterrichtszwecken sollen sie aber durcheinander gebracht werden.

1. Der lügende Gauner betritt rennend _____. (die Bank / die Polizeidienststelle)
2. _____ wartet vor der Bank. (Eine Menge Kinder / Der Kommissar)
3. Der lügende Gauner spricht mit _____. (zwei Jungen / dem Bankangestellten)
4. _____ sind ebenfalls an demselben Bankschalter. (Zwei Jungen / Eine Menge Kinder)
5. _____ behaupten, dass er das Geld, das er gerade wechseln möchte, gestohlen hat. (Zwei Jungen / Eine Menge Kinder)
6. _____ kommt, um zu sehen, was los ist. (Der Kommissar / Der Bankdirektor)
7. Der Bankangestellte fragt, ob _____ beweisen kann, dass ihm das Geld gestohlen wurde. (der Kommissar / Emil)
8. Der Bankangestellte sieht sich _____ genauer an. (die Tasche / den Hundertmarkschein)
9. Auf _____ sind Nadelstiche zu sehen. (der Tasche / dem Hundertmarkschein)
10. _____ versucht zu fliehen, aber die Kinder halten ihn auf und die Polizei verhaftet ihn. (Der lügende Gauner / Der Bankangestellte)
11. Der lügende Gauner wird vom _____ verhört. (Bankdirektor / Kommissar)
12. _____ möchte seinen wahren Namen nicht preisgeben; daher erfindet er einen völlig neuen. (Der Kommissar / Der lügende Gauner)
13. _____ behauptet, gestern Nachmittag in der Lesehalle gewesen zu sein. (Der Bankangestellte / Der lügende Gauner)
14. Zwei Jungen widerlegen diese Lüge, indem sie dem Kommissar _____ geben. (das Foto des Gauners mit einer Dame im Botanischen Garten / die Tasche)
15. Der lügende Gauner behauptet, von der _____ nichts zu wissen. (Telefonnummer / Tasche)

16. Der Kommissar fragt _____ nach der Telefonnummer, mit der der lügende Gauner telefoniert hat. (den Bankdirektor / Emil)

17. _____ „rezitiert“ die Telefonnummer: 91 99 99. (Der Bankdirektor / Emil)

18. _____ gesteht den Diebstahl. (Der Bankangestellte / Der lügende Gauner)

19. _____ bekommt endlich sein Geld wieder. (Der Bankdirektor / Emil)

20. _____ wird endgültig festgenommen. (Der Bankangestellte / Der lügende Gauner)

Zunächst füllen die Schüler ausschließlich die Lücken aus. Danach erklärt der Lehrer, dass die ersten zehn Sätze die Ereignisse in der Bank und die anderen zehn die Ereignisse an der Polizeidienststelle beschreiben. Die Schüler sollen die Sätze nach zwei Kategorien ordnen: in der Bank und an der Polizeidienststelle. Dabei sollen sie auch versuchen, die chronologische Reihenfolge im Film zu erraten. Erst danach sehen sich die Schüler die Szenen an. Während des Sehens bringen sie die Sätze in die richtige Reihenfolge (wie dies der Film zeigt) und korrigieren die Lücken. Wenn es erforderlich ist, werden die Szenen zweimal gesehen. Nach dem Sehen können die Schüler beispielsweise einen Aufsatz schreiben. In diesem Aufsatz sollen die Schüler ein anderes Ende des Films aufgrund des geänderten Drehbuchs beschreiben. Das Drehbuch ändert der Lehrer folgendermaßen: Der Gauner hat in der Nacht das Hotel verlassen und seitdem ist er spurlos verschwunden. Die Frage ist also: Wie endet der Film in diesem Fall? Eine andere Möglichkeit ist, eine E-Mail oder einen Brief an Emil zu schreiben. Die Schüler können dies frei schreiben oder sie können beim Schreiben bestimmte Punkte berücksichtigen. Beispielsweise: Wie würdest du reagieren, wenn du bemerkst, dass dir das Geld im Zug gestohlen wurde und du genau wüsstest, wer das gemacht hat? Würdest du diese Person verfolgen oder zur Polizei gehen? Würdest du die Hilfe einer Kindergruppe in einer Stadt, in der du nie früher warst, annehmen? Lieber Emil, deine Unternehmungen sind lobenswert / waren gefährlich, weil...

8. Schlusswort

Mit dem methodisch gut durchdachten Filmeinsatz im Fremdsprachenunterricht kann der Lehrer vieles erreichen. Anfangs ist es am wichtigsten, sorgfältig den passenden Film für die konkrete Zielgruppe auszuwählen. In einen solchen Film können sich die Schüler leicht hineinversetzen, weil er die Themen behandelt, die für sie relevant sind, wie beispielsweise Freunde, Familie, Liebe oder Schule.

Nachdem der Lehrer den passenden Film für seine Zielgruppe ausgewählt hat, soll er über die Möglichkeiten und Bedingungen nachdenken, die ihm konkret zur Verfügung stehen. Wie viel Zeit steht ihm für die Filmarbeit zur Verfügung? Verfügt die Schule über die nötige technische Ausrüstung? Passt der Film für Unterrichtsziele? An welcher Stelle möchte er den Film im Unterricht integrieren? Zahlt sich aus, den ganzen Film im Unterricht zu zeigen, oder genügen einfach einige Schlüsselszenen?

Erst danach kann der Lehrer anfangen, über die konkreten Aufgaben und Übungen zum Film nachzudenken. Die Schüler müssen lernen, sich aktiv mit dem Film auseinanderzusetzen, weil sie nur auf diese Weise Nutzen aus ihm ziehen können. Das muss der Lehrer ihnen beibringen. Um das zu erreichen, soll der Lehrer die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht in drei Phasen gliedern: vor, während und nach der Präsentation der Sequenz.

Vor der Präsentation der Sequenz soll der Lehrer die Schüler für den Film motivieren. Außerdem sollen die Schüler in die Filmthematik eingeführt werden. Für diese Phase eignen sich die Übungen, die viel Raum für die Schülerspekulationen schaffen. Während der Präsentation der Sequenz sollen die Schüler konkrete (Beobachtungs-)aufgaben bekommen, weil sie auf diese Weise am besten lernen, die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht mit dem passiven Fernsehkonsum in der Freizeit zu verwechseln. Nach der Präsentation der Sequenz werden Möglichkeiten zur weiteren Beschäftigung mit dem Film eröffnet. In dieser Phase kann der Lehrer leicht die Kreativität und Fantasie der Schüler fördern, indem er ihnen z. B. die Aufgabe gibt, eine Fortsetzungsgeschichte zu schreiben, oder den anderen Ausgang einer Szene aufgrund des geänderten Drehbuchs zu beschreiben oder sogar zu spielen.

Obwohl die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht viel Zeit erfordert (besonders in der Vorbereitungsphase), kann sie äußerst lohnend sein - sowohl für den Lehrer als auch für die Schüler. Der Lehrer kann neue, nur durch den Filmeinsatz mögliche Lernziele erreichen. Er kann aber auch diejenigen Lernziele erreichen, die auch ohne den Filmeinsatz möglich sind,

aber auf eine spannendere und für die Schüler interessantere Weise. Die Schüler lernen, sich mit dem Film als Medium aktiv auseinanderzusetzen und entwickeln somit ihre Medienkompetenz.

Literaturverzeichnis

Brandi, M. (2000): *Video im Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.

D'Alessio, G. (2000): *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre*. München: Goethe-Institut.

Lundquist-Mog, A. (2007): „türkisch für Anfänger“. In »Fremdsprache Deutsch« 36, S. 29-35.

Roche, J. (2008): *Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.

Rössler, L. (2007): *Viel weniger an Film ist mehr!* In: »Fremdsprache Deutsch« 36, S. 17-20.

Sass, A. (2007): *Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen*. In: »Fremdsprache Deutsch« 36, S. 5-13.

Schwerdtfeger, I. (1993): *Sehen und Verstehen: Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, München: Langenscheidt.

Welke, T. (2007): *Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht*. In: »Fremdsprache Deutsch« 36, S. 21-25.

Webseiten

<http://www.zeit.de/2006/45/Traum-Woody-Allen> (Stand: 23. Juni 2013)

<http://www.goethe.de/z/jetzt/dejart35/dejleh35.htm> (Stand: 12. Juli 2013)

<http://detektei-km.npage.de/was-machen-detektive.html> (Stand: 22. August 2013)

<http://www.new-video.de/film-emil-und-die-detektive-1954/> (Stand: 23. August 2013)

Zusammenfassung

Im theoretischen Teil der Diplomarbeit *Film im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache* wird anfangs erläutert, was überhaupt einen Menschen dazu bringt, sich Filme anzusehen. Im darauffolgenden Kapitel ist die Rede von Medien im Fremdsprachenunterricht auf der allgemeinen Ebene. Aufgrund der Hypothesen aus der Diskussion über Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht sowie der Kriterien für die Nutzung von Medien in Spracherwerb und Sprachvermittlung schlussfolgert Jörg Roche, dass Medien auf jeden Fall im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden sollen.

Als Nächstes werden Ziele des Films als Medium im Fremdsprachenunterricht angeführt und erläutert. Des Weiteren wird mit der Frage beschäftigt, was für Filme bzw. Filmsequenzen sich überhaupt für den Fremdsprachenunterricht eignen, und was der Lehrer bei der Auswahl von Filmen bzw. Filmsequenzen für seinen Unterricht berücksichtigen soll.

Weiterhin werden Verfahren und Prinzipien bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht beschrieben. Zunächst werden allgemeine Methoden bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht beschrieben, die der Lehrer für jeden Film seiner Wahl anwenden kann; anschließend werden spezifische und konkrete Aufgaben und Übungen beschrieben. Die Aufgaben und Übungen bei der Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht gliedern sich in drei Phasen: vor, während und nach der Präsentation der Sequenz. Jede Phase wird ausführlich in selbstständigen Unterkapiteln beschrieben und erläutert.

Letztendlich werden im praktischen Teil der Diplomarbeit eigene Ideen für die Didaktisierung des Films *Emil und die Detektive* aus dem Jahr 1954 gegeben.