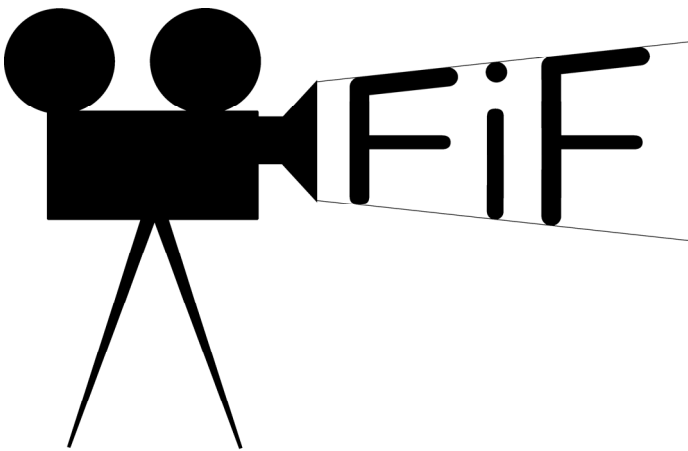


Eva Leitzke-Ungerer (ed.)

FILM IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele,
mediale Wirkung



ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de>.

∞

Gedruckt auf alterungsbeständigem, säurefreiem Papier
Printed on acid-free paper

ISSN: 1862-2909

ISBN-10: 3-89821-925-9

ISBN-13: 978-3-89821-925-9

© *ibidem*-Verlag
Stuttgart 2009

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Printed in Germany

Inhaltsverzeichnis

VORWORT

EINFÜHRUNG

EVA LEITZKE-UNGERER

Film im Fremdsprachenunterricht:

Herausforderungen, Chancen, Ziele 11

GERHARD LAMPE

Bauformen audiovisuellen Erzählens – am Beispiel

von Alfred Hitchcocks *Die Vögel* 33

TEIL I: FILM UND LITERATUR

CAROLA SURKAMP

Literaturverfilmungen im Unterricht:

Die Perspektive der Fremdsprachendidaktik 61

MARTINA BENDER

Dramatischer Text und Film. Didaktische Potenzen
des intermedialen Übertragungsprozesses

in *¡Ay, Carmela!* von José Sanchis Sinisterra/Carlos Saura 81

FRANK SCHÖPP

„Normalement, le livre est meilleur que le film“ –

Literaturverfilmungen im Französischunterricht der Oberstufe

am Beispiel von *Je vais bien, ne t'en fais pas* 97

ACHIM HESCHER

Racism, Intercultural Encounters and Political Correctness

in Metin Hüseyin's film *Anita and Me*. A Didactic Approach 117

DANIEL REIMANN

Italienische Jugendliteratur und ihre Verfilmung:

Tre metri sopra il cielo und *Notte prima degli esami* 137

ANKE WORTMANN

Melodrama und Politik. Eine Lektüre von Viscontis Film *Senso*
mit Studierenden der Romanistik 153

TEIL II: FILM UND INTERKULTURELLES LERNEN

ADELHEID SCHUMANN

Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht 171

INEZ DE FLORIO-HANSEN

Der italienische Film und sein Publikum:
Überlegungen zu Rezeptionsästhetik und Inter-/Transkulturalität 187

STEFANO SASSO

Die italienische Gesellschaft der letzten vierzig Jahre
in *La meglio gioventù* von Marco Tullio Giordana 205

ANDREAS GRÜNEWALD

Sehen und Verstehen:
Analyse referenzsemantischer Zeichen in Spielfilmen 221

GABRIELE BLELL & CHRISTIANE LÜTGE

Gendered Views & Sounds: Zu Gender-Aspekten bei der Arbeit
mit *Teenage*-Filmen im Fremdsprachenunterricht 241

URSULA VENCES

Bilder sagen mehr als Worte: Ein interkulturelles Filmprojekt
mit Schülern aus Deutschland und Nicaragua 259

TEIL III: NEUE FILMGATTUNGEN FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

EVA BURWITZ-MELZER

Film Puzzles: Episodenfilme im Fremdsprachenunterricht 277

ULRIKE C. LANGE

Auf der Suche nach dem filmischen Erzähler:
Paris je t'aime im Französischunterricht 295

ANDREA RÖSSLER

Überraschende Begegnungen der kurzen Art:

Zum Einsatz von Kurzspielfilmen im Fremdsprachenunterricht 309

HELENE DECKE-CORNILL

Story of a Beautiful Country: Ein Dokumentarfilm

aus dem Neuen Alten Südafrika 327

NANCY GRIMM

The Corporation: Zum reflektiert-kritischen Einsatz von

Dokumentarfilmen im Englischunterricht 343

UWE KÜCHLER

Screening the Green, Greening the Screen:

Umweltfilme im Fremdsprachenunterricht 359

MICHAEL FRINGS & JENS F. HEIDERICH

Découvrir Saint-Denis à travers un clip

du slameur Grand Corps Malade 379

JOCHEN WILLWER

Tout yeux, tout oreilles –

Musikvideoclips zu Bénabar im Französischunterricht 399

RANDI GUNZENHÄUSER & ANGELA HAHN

Sitcoms und Pragmatik 419

AUTORINNEN UND AUTOREN 435

ÜBERSICHT ÜBER DIE BEITRÄGE NACH SPRACHEN 439

Vorwort

Der vorliegende Band ist das Ergebnis einer Tagung, die im November 2008 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattfand. Rund 25 Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker aus Schule und Hochschule stellten ihren Beitrag zum Film im Fremdsprachenunterricht einem interessierten Publikum aus Kollegen und Studierenden der Hallenser Anglistik und Romanistik sowie zahlreichen Lehrerinnen und Lehrern aus Halle und Umgebung vor. Dafür, dass auf diese Weise eine Art Brückenschlag gelang – zwischen anglistischer und romanistischer Fachdidaktik sowie zwischen akademischer und schulischer Ausbildung – sei allen Teilnehmern an dieser Stelle herzlich gedankt.

Mein besonderer Dank gilt der Philosophischen Fakultät II der Universität Halle-Wittenberg für ihre großzügige finanzielle Förderung der Tagung und der vorliegenden Publikation. Danken möchte ich ferner der Gesellschaft der Freunde und Förderer der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie dem Unternehmen Total Fina Elf, die die Tagung jeweils durch eine Zuwendung unterstützt haben. Am guten Gelingen der Tagung waren in Halle Dr. Martina Bender, Jean Fahrtmann, Anja Giesecke, Alla Klimenkowa und Cornelia Streckenbach maßgeblich beteiligt; ihnen möchte ich an dieser Stelle herzlich danken. Anja Giesecke danke ich darüber hinaus für die kompetente Unterstützung bei der Formatierung des vorliegenden Bands, Jean Fahrtmann für das zuverlässige Korrekturlesen.

Den Herausgebern der Reihe „Romanische Sprachen und ihre Didaktik“, Dr. Michael Frings und Prof. Dr. Andre Klump, danke ich für die Aufnahme des Bands in diese Reihe.

Halle an der Saale, im September 2009

Eva Leitzke-Ungerer

Einführung

Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele

Eva Leitzke-Ungerer

Das Thema ‚Film im Fremdsprachenunterricht‘ hat in der fachdidaktischen Forschung seit Jahren Konjunktur. Auch die Lehrpläne und Rahmenrichtlinien fast aller Bundesländer beziehen den Film und die durch Filmarbeit zu erreichenden Ziele explizit ein. Wie steht es aber mit der Akzeptanz in der Unterrichtspraxis? Hier werden Filme mittlerweile sicher häufiger eingesetzt als noch vor zehn oder zwanzig Jahren. Trotzdem scheint die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht noch immer eine Ausnahme, eine Besonderheit zu sein, scheinen die „Berührungängste“ vieler Lehrerinnen und Lehrer, die schon vor Jahren konstatiert wurden (vgl. dazu Wilts 2001: 210-212), nach wie vor zu bestehen. Nach einer neueren Umfrage (Thaler 2007a: 12) wird Film von 78% der Lehrkräfte „gelegentlich bis selten“, von 16% „nie“ und „häufig“ nur von 6% eingesetzt.

Diese Situation ist bedauerlich. Denn Film ist in unserer von (Bild-)Medien dominierten Welt ständig präsent. Im Fall von Kindern und Jugendlichen zeigt sich dies vor allem daran, dass das ‚Filmschauen‘ (und zunehmend auch das ‚Filmdrehen‘ mittels Handy oder Camcorder) einen großen Teil ihrer Freizeit füllt. Die Schule – und damit auch der Fremdsprachenunterricht – hat daher die Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler zu einem bewussten und kritischen Umgang mit Filmen anzuleiten.

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich in Bezug auf Filmarbeit zurückhält, verkennt aber noch einen weiteren Aspekt: er ignoriert das didaktische Potential von Filmen und damit die Chancen, die dieses Medium für das Erlernen einer Fremdsprache bietet. Dieses Potential soll im Folgenden kurz umrissen werden; zugleich ist die Darstellung der Versuch einer Bestandsaufnahme der aktuellen fremdsprachendidaktischen Diskussion zum Film.

Auch der vorliegende Band versteht sich als Beitrag zu dieser Diskussion. Abschließend werden deshalb seine Ziele und Schwerpunkte skizziert, ebenso werden die Beiträge der einzelnen Autorinnen und Autoren kurz vorgestellt.

1. Fremdsprachliche Zielkompetenzen im Rahmen von Filmbildung

Film ist ein komplexes Medium, das sich verschiedener Zeichensysteme bedient, um Bedeutung zu vermitteln, nämlich visueller, sprachlicher und außersprachlich-akustischer Zeichen. Mit anderen Worten: Für den Film sind Bild, Sprache und Ton konstitutiv, wobei es im Normalfall – also etwa für den Zuschauer im Kino – wenig ergiebig ist, diese drei Ebenen voneinander zu trennen; entscheidend ist vielmehr ihr Zusammenspiel (vgl. Hickethier 2001: 24-25). Für die Filmarbeit im Fremdsprachenunterricht erweist sich dieses **Zusammenwirken von Bild, Sprache und Ton** als großer Vorteil, da hierdurch das Verstehen erleichtert werden kann: Was man sprachlich nicht verstanden hat, erschließt sich häufig über das Bild (sowie ggfs. auch über Musik oder Geräusche); umgekehrt können schwer deutbare filmische Bilder durch den gesprochenen Text verständlicher werden.¹

„Verstehen“ ist auch der Schlüsselbegriff, wenn es um die Frage geht, welche **sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten** im Fremdsprachenunterricht durch die Arbeit mit Filmen gefördert werden. Festzuhalten ist zunächst einmal, dass die vier Grundfertigkeiten angesprochen werden, wenn auch in unterschiedlichem Maß, und dass der fünften Fertigkeit des (Hör-)Seh-Verstehens eine herausragende Rolle zukommt.

An erster Stelle stehen die **rezeptiven Fertigkeiten**, denn Filme oder Filmszenen werden in der Regel zunächst einmal ‚geschaut‘ und damit rezipiert. Wichtig ist, dass die Rezeption von Filmen kein passiver Vorgang ist, sondern eine höchst aktive Verstehens- und Verarbeitungsleistung; der Vorwurf, Filmarbeit fördere eine passive Konsumentenhaltung der Schüler und damit eine „Einwegkommunikation“, ist nicht haltbar (vgl. Wilts 2001: 212, 2003: 5).

Da Film ein audio-visuelles Medium ist, geht es bei der Rezeption nahezu ausschließlich um Hörverstehen und (Hör-)Seh-Verstehen. In den letzten Jahren ist das **Hörverstehen** in der fremdsprachendidaktischen Forschung gegenüber dem Seh-Verstehen etwas in den Hintergrund getreten (eine Ausnahme bildet

etwa Thaler 2007b). Dies ist aus meiner Sicht bedauerlich, da die Sprache nun einmal ein konstitutives Element von Filmen darstellt. Hinzu kommt, dass die Sprache im Film vor allem in den gesprochenen Dialogen der Figuren präsent ist; die Filmrezeption bietet den Lernern somit die Möglichkeit der Begegnung mit authentischer mündlicher Kommunikation. Hörverstehen im Fall von Filmen erfordert daher das Erfassen und Dekodieren gesprochener Sprache inklusive ihrer typischen Erscheinungsformen (Einsatz von Rhythmus und Intonation, hohes Sprechtempo, Auslassungen, dialektale Färbung etc.). Erleichtert wird das Verstehen häufig, wenn auch nicht immer (vgl. Anm. 1) durch die schon erwähnte mehrkanalige Informationsaufnahme: Der Schüler hört nicht nur Dialoge, sondern er sieht auch etwas, von der Gestik und Mimik der Personen bis hin zur gesamten, in den filmischen Bildern festgehaltenen Situation. **Hör-Seh-Verstehen** umfasst demnach die Fähigkeit, „fremdsprachliche Inhalte bildgestützt verstehend zu hören und zu sehen“ (Blell/Lütge 2008: 128).

Dass das **Seh-Verstehen** in jüngster Zeit als eigene Fertigkeit so sehr in den Vordergrund gerückt ist, hat mit der eingangs angesprochenen Dominanz der Bildmedien in unserer heutigen Gesellschaft zu tun, aber auch mit der herausragenden Rolle, die das Visuelle im Fall des Films spielt. Auf diesen Zusammenhang hat Inge Schwerdtfeger im Rahmen ihres anthropologisch-narrativen Ansatzes schon bemerkenswert früh – 1989 – hingewiesen und mit Bezug auf die fremdsprachliche Filmdidaktik für die Verzahnung von „Sehen und Verstehen“ (Schwerdtfeger 1989) plädiert. Seh-Verstehen ist allerdings eine Fähigkeit, die zunächst unabhängig vom Fremdsprachenerwerb zu betrachten ist. Als eine Teilfertigkeit von Medienkompetenz wird Seh-Verstehen häufig als „Wahrnehmungs- und Differenzierungskompetenz“ im Umgang mit statischen oder bewegten Bildern definiert; diese „aktive Bildwahrnehmung und -differenzierung“ erfordert „weitaus vielschichtiger Sinnbildungs- und Verstehensprozesse als alltägliche Praktiken des Sehens“ (Blell/Lütge 2004: 402-404, 2008: 127, vgl. auch Thaler 2007b: 13). Aus rezeptionsästhetischer Perspektive betrachtet, ergibt sich Seh-Verstehen (im Übrigen analog zum Text-Verstehen) aus der komplexen Interaktion zwischen dem kulturell geprägten Welt- und Erfahrungswissen des Betrachters (Seidl spricht von „kulturellem Sehen“, 2007: 4), seinen Einstellungen und Erwartungen einerseits und den im Bild zum Ausdruck kom-

menden kulturellen Vorstellungen und Codes andererseits. Das Medium Film steuert dabei den Sinnbildungs- und Verstehensprozess des Rezipienten durch seine spezifischen Mittel, von denen viele (wenn auch nicht alle) so angelegt sind, dass sie den *Blick* des Zuschauers lenken: Kameraeinstellungen und -perspektiven, Farben, Licht, Schnitt und Montage. Eine Schulung des Seh-Verstehens im Unterricht bedeutet daher, den Schülern diese Sinnbildungsprozesse bewusst zu machen und ihre *visual literacy* zu entwickeln. Dies beinhaltet aber auch, dass ihnen grundlegendes Wissen über die Ausdrucksmittel des Films sowie deren Funktion und Wirkung vermittelt werden muss (dass dies im Fremdsprachenunterricht eine ungleich höhere Anforderung darstellt als in anderen Fächern, steht außer Frage).

Wie steht es aber mit dem ‚klassischen‘ **Leseverstehen**? Kann es im Rahmen der Filmrezeption ebenfalls gefördert werden? Die Antwort heißt hier: Jein. Leseverstehen im herkömmlichen Sinn bezieht sich auf das Verstehen von Sprache, von gedruckten Texten. Insofern spielt es bei der Filmrezeption eine marginale Rolle; es kommt eigentlich nur in den – im Film relativ seltenen – Momenten zum Tragen, in denen schriftliche Texte wie etwa ein Brief eingeblendet werden. Das Leseverstehen kann aber sehr wohl im Rahmen von Filmarbeit gefördert werden, und zwar durch die Einbeziehung von Zusatztexten. Zu denken ist hier vor allem an das Drehbuch oder an den literarischen Ausgangstext im Fall der Literaturverfilmung, oder an sonstige Texte mit Bezug zum Film (Texte, die Hintergrundwissen enthalten; Rezensionen; Interviews mit dem Regisseur, etc.).

Neben den rezeptiven Fertigkeiten werden durch die Arbeit mit Film aber auch die **produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben** geschult. Dies gelingt oft sehr viel leichter und unkomplizierter als bei der Textarbeit, denn Filme besitzen nicht nur ein großes Motivations-, sondern auch ein hohes kommunikatives „Aufforderungspotential“ (Wilts 2001: 215, 2008: 5): Schüler äußern sich in der Regel gerne zu den Filmen, die sie gesehen haben. Dies hat u.a. damit zu tun, dass Filme Geschichten erzählen, die mit der Lebenswirklichkeit der Lerner, ihren Problemen, Wünschen und Sehnsüchten zu tun haben und dass der Film diese Geschichten plurimedial erzählt, in dem schon erwähnten Zusammenspiel von Bild, Sprache und Ton. Dem Film gelingt es damit vermutlich

noch besser als dem literarischen Text, die Illusion von Wirklichkeit zu erzeugen, den Zuschauer in seinen Bann zu ziehen, ihn zum Lachen und zum Weinen zu bringen. Wenn etwas aber so intensiv erlebt wird wie ein Film und wenn die Themen des Films für die Schüler von Bedeutung sind, dann besteht bei ihnen auch das Bedürfnis, über das Erlebte und das Gesehene zu sprechen oder zu schreiben. Der Fremdsprachenunterricht muss die Äußerungen natürlich in geeigneter Weise kanalisieren; dies ist aber eine Frage der Methodik (vgl. dazu Abschnitt 2).

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht fördert aber nicht nur die sprachlich-kommunikativen Grundfertigkeiten bzw. Kompetenzen, sondern auch die **interkulturelle Kompetenz**. Filme sind authentische Produkte der Zielkultur und ermöglichen die Begegnung mit der fremden Lebenswelt und ihren Menschen, mit anderen Lebensentwürfen, Normen und Werten. Hier kommt wiederum die soeben angesprochene suggestive Kraft des Mediums zum Tragen, denn in noch stärkerem Maß als der literarische Text „fordert [der Film] seine Zuschauer auf, sich auf die Reise in andere Welten und Kulturen zu begeben“ und zu einer „empathische[n] Wahrnehmung des Anderen“ zu gelangen (Wilts 2008: 4). Interkulturelles Lernen umfasst darüber hinaus auch die kritische Auseinandersetzung mit der im Film konstruierten fiktionalen Welt und die Fähigkeit zur Reflexion über kulturelle Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie über Phänomene kultureller Hybridisierung.

Damit ist bereits angedeutet, dass bestimmte Filme auch die Möglichkeit des transkulturellen Lernens eröffnen. In Anlehnung an Wolfgang Hallet (2002) verstehe ich unter **transkultureller Kompetenz** die Fähigkeit, sich an „transkulturellen und globalen Diskursen“ zu beteiligen (Hallet 2002: 47), d.h. sich zu Fragestellungen von globalem Interesse kompetent zu äußern. Ein Beispiel, das auch für Schüler von Interesse sein dürfte, ist der Diskurs über den Klimawandel. Auf dieses und andere ökologische Probleme nimmt etwa der Film *An Inconvenient Truth* (Gore/Guggenheim, USA 2006) Bezug, der im Beitrag von Uwe Küchler im vorliegenden Band behandelt wird.

Die Ausführungen zum inter- und transkulturellen Lernen machen deutlich, dass die Arbeit mit Filmen auch zur Ausbildung der **Analysekompetenz** im Umgang mit Themen und ihren medialen Repräsentationsformen entscheidend

beiträgt. Wie im Fall des Seh-Verstehens handelt es sich hier nicht um eine fremdsprachenspezifische Kompetenz; die Analysekompetenz ist auch nicht an das Medium Film gebunden. Sie kann jedoch im Rahmen der fremdsprachlichen Filmarbeit gefördert werden, wenn die Filme so ausgewählt werden, dass ihre Inhalte und Themen sowie ihre filmische Umsetzung genügend Anhaltspunkte für eine kritische Analyse und Bewertung bieten.

Ähnlich wie im Literaturunterricht zielt Analysekompetenz darauf ab, dass die Schüler Inhalt, Form und Funktion zueinander in Beziehung setzen. Dazu benötigen sie eine Einführung in die schon erwähnten filmspezifischen Ausdrucksmittel und deren Funktion. Es hat also wenig Sinn, den Lernern nur die fremdsprachlichen Ausdrücke und Erklärungen für ‚Vogelperspektive‘ und ‚Froschperspektive‘ zu vermitteln, ohne ihnen an einem Filmbeispiel Funktion und Wirkung dieser filmischen Kunstgriffe vor Augen zu führen. Ziel ist zum einen die Entwicklung von **filmästhetischer Analysekompetenz**: Die Schüler sollten die spezifisch ästhetisch-künstlerische Funktion von filmischen Mitteln erkennen und analysieren können. Eng damit verbunden ist die Ausbildung von **medienkritischer Analysekompetenz**. Sie zielt insbesondere darauf ab, dass die Lerner ein Bewusstsein für die manipulative Kraft filmischer Mittel entwickeln. So sollten sie z.B. in der Lage sein, ein Phänomen wie das der Sympathie lenkung zu erkennen und die dazu eingesetzten künstlerischen Mittel wie z.B. die oben erwähnten Kameraperspektiven zu benennen und in ihrer Wirkung zu beschreiben.

Seit einigen Jahren bündelt man die Kompetenzen, die im Umgang mit Film im Fremdsprachenunterricht erworben werden können, unter dem Begriff **film literacy**. Filmkompetenz in diesem umfassenden Sinn beinhaltet *alle* im vorliegenden Text beschriebenen Kompetenzen (vgl. Blell/Lütge 2004: 404, Leitzke-Ungerer 2008: 127, Nünning/Surkamp 2006: 245f., 275). In der vielzitierten „Filmkompetenzerklärung“ des Berliner Kongresses *Kino macht Schule* (2003), die unter Filmkompetenz die Fähigkeit versteht, die „Codes bewegter Bilder zu dechiffrieren“², wird hingegen der analytischen Kompetenz ein besonderer Stellenwert zuerkannt.

Da diese Schwerpunktsetzung einen einseitig kognitiv-analytischen Zugang zu Filmen zu favorisieren scheint (vgl. Blell/Lütge 2008: 129), zeichnet sich in

der gegenwärtigen fremdsprachendidaktischen Diskussion die Tendenz ab, dem Aspekt des **Filmerlebens** mehr Bedeutung einzuräumen, als es bisher der Fall war. Filmerleben betont die „suggestive Kraft des Films, die Faszination, die von den bewegten Bildern ausgeht“ (Decke-Cornill/Luca 2007: 19), hebt also die Tatsache hervor, dass Filme zuallererst unsere Gefühle ansprechen. Diese Komponente darf im Unterricht auf keinen Fall zu kurz kommen.³

Stellen Filmkompetenz und Filmerleben somit konträre Konzepte dar? Nein. Filmerleben setzt zwar auf einen affektiv-emotionalen, subjektbezogenen Umgang mit Film; dieser stellt aber häufig eine gute Ausgangsbasis dar, wenn erste Eindrücke analytisch hinterfragt werden sollen. Umgekehrt lässt sich Filmkompetenz – als Summe aus dem Sehverstehen, den sprachlich-kommunikativen, inter- und transkulturellen, filmästhetischen und medienkritischen Kompetenzen – nicht auf einen ausschließlich kognitiv-analytischen Umgang mit Film reduzieren; vielmehr spielen hier Gefühle als „Mittel des Erkennens“ (vgl. Blell/Lütge 2008: 127) und die Faszination des Mediums Film ebenfalls eine Rolle.

Als ‚letzter Stand‘ der Diskussion zu den Zielen und der Legitimation der Filmarbeit im (Fremdsprachen-)Unterricht kann schließlich festgehalten werden, dass Filmkompetenz und Filmerleben in das umfassende Konzept der **Filmbildung** integriert werden (vgl. Blell/Lütge 2008: 126-129 sowie zur „pluralen Bildung im Fremdsprachenunterricht“ grundlegend Küster 2003). Dass der Erwerb von Filmkompetenz ein zentraler Bestandteil des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags ist, wird aber etwa auch an der oben erwähnten Filmkompetenzerklärung (Berlin 2003) deutlich, denn diese bezeichnet die Fähigkeit, bewegte Bilder zu verstehen und zu analysieren, ausdrücklich als „Bildungsziel“.

2. Methodische Aspekte

Die eingangs vermutete Skepsis vieler Lehrerinnen und Lehrer gegenüber der Arbeit mit Filmen hängt oft auch mit einer gewissen methodischen Unsicherheit zusammen. Wie soll man Filme im Fremdsprachenunterricht einsetzen? Wie lassen sich Fertigkeiten und Kompetenzen schüler- und handlungsorientiert fördern und wie hält man gleichzeitig die Faszination durch das Medium Film aufrecht?

Von Seiten der Fremdsprachendidaktik liegen dazu klare Leitlinien und detaillierte Handlungsempfehlungen vor. Eine Auswahl soll im Folgenden kurz vorgestellt werden. An dieser Stelle (vgl. Anm. 4) sei auch auf aktuelle Publikationen und Projekte verwiesen, die besonders praxisorientierte Vorschläge zum Filmeinsatz enthalten.⁴

Bild ohne Ton – Ton ohne Bild

Für den Film ist, wie bereits angedeutet, das Zusammenwirken von Bild, Sprache und Ton bzw. von visueller Ebene (Bild; Sprache in Schriftform) und auditiver Ebene (gesprochene Sprache, Musik und Geräusche) konstitutiv. Diese Ebenen sollten eigentlich nicht getrennt voneinander betrachtet werden (vgl. Hickethier 2001: 24-25). Um bestimmte didaktische Ziele zu erreichen, ist es aber durchaus sinnvoll, jeweils eine Ebene und damit einen Wahrnehmungskanal auszublenden und die Aufmerksamkeit auf die jeweils andere Ebene zu richten.

Filme erzählen ihre Geschichten mit Bildern; zentral ist daher das Verfahren ‚Bild ohne Ton‘. Es schult das Seh-Verstehen, zugleich aber auch das Sprechen und Schreiben, da die Lerner das visuell Wahrgenommene in Sprache fassen sollen.⁵ Das Verfahren fördert aber auch die Kreativität, da ausgehend vom visuellen Kanal Hypothesen zur auditiven Ebene (Dialoge, Musik, Geräusche) angestellt und diese wiederum versprachlicht werden können (z.B. durch das Verfassen von Dialogen oder eine Diskussion über passende Musik und Geräusche).

Durch das komplementäre Verfahren ‚Ton ohne Bild‘ erfolgt eine intensive Schulung des Hörverstehens. Hier geht es aber nicht darum, jedes Detail zu verstehen, was angesichts der mit den Merkmalen mündlicher Sprache behafteten Dialoge ohnehin unmöglich ist. Die Lerner sollen hier vielmehr eine gewisse „Frustrationstoleranz“ entwickeln (Wilts 2001: 217-218, 2003: 5) und sich die Bedeutung aus dem Gesamtzusammenhang erschließen. Auch dieses Vorgehen birgt kreatives Potential, da ausgehend von der auditiven Ebene über die Visualisierung im Film spekuliert werden kann.

Analytische Verfahren – kreative Verfahren

Bei der Arbeit mit Filmen kann auf analytische und kreativ-produktive Methoden zurückgegriffen werden, die in gleicher oder ähnlicher Weise beim Umgang

mit Texten, insbesondere literarischen Texten Verwendung finden (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 250f.).⁶ Wichtig ist, dass beide Zugangsformen abwechselnd bzw. einander ergänzend eingesetzt werden und dass den für den Film konstitutiven Ebenen Bild, Sprache und Ton sowie ihrem Zusammenspiel Rechnung getragen wird. Analytische und kreative Aufgabenstellungen sollten daher im Anschluss an die oftmals notwendige Konzentration auf eine der Ebenen (z.B. *Analyse* der Kameraeinstellungen: *visuelle* Ebene; *Erfinden* eines Dialogs zwischen Filmfiguren: *auditiv-sprachliche* Ebene) die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Gesamtkunstwerk lenken. Dies kann geschehen, indem z.B. das Zusammenwirken von Kameraeinstellungen, Handlung und Musik untersucht wird bzw. der von den Schülern erstellte Dialog in Bezug auf seine ‚Passung‘ zur visuellen und musikalischen Umsetzung der Filmszene betrachtet wird.

Im Rahmen eines analytischen Vorgehens können Aspekte wie Handlungsverlauf und -struktur, Figurenzeichnung, Raum- und Zeitdarstellung, die Erzählweise sowie die filmspezifischen Ausdrucksmittel untersucht werden (vgl. Nünning/Surkamp 2006: 248-266). Die filmischen Mittel sollten in der Fremdsprache, in Auswahl und an Beispielen vermittelt werden. Als Beispiele dienen Filmszenen; rein visuelle Mittel können vielfach auch anhand von Comics veranschaulicht werden. Ähnlich wie bei der Arbeit mit literarischen Texten ist es von zentraler Bedeutung, dass die Schüler die filmischen Mittel nicht nur kennen, sondern in Bezug auf ihre Funktion und Wirkung analysieren.

Zu den kreativen Methoden gehören, abgesehen von den oben genannten Möglichkeiten ‚Bild ohne Ton‘ und ‚Ton ohne Bild‘, u.a. folgende Verfahren: die Füllung von Leerstellen in der Figurendarstellung oder in der Handlung (z.B. bei Filmen mit offenem Ausgang: Schreiben und Verfilmen einer zusätzlichen Schlusszene) sowie die Umformung der Fiktion (z.B. Schreiben eines alternativen Filmendes mit anschließender Verfilmung in Eigenregie). Im Fall von Literaturverfilmungen kann vom Buch ausgehend in ähnlicher Weise kreativ gearbeitet werden, indem die Schüler eine geeignete Passage des literarischen Texts selbst filmisch umsetzen.⁷ Dies ist zugleich ein Beispiel für die Möglichkeit, kreative und analytische Verfahren zu kombinieren: Das kreative Endprodukt, die von den Schülern gestaltete Filmszene, kann mit der Originalszene aus dem Film anhand der oben genannten Analyse Kriterien verglichen werden.