universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Die Faszination Film im Fremdsprachenunterricht – Kriterien für gelungene Filmdidaktisierungen

verfasst von / submitted by

Nina Fric-Sachslehner, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2016 / Vienna 2016

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Masterstudium Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Prof. Mag. Dr. Renate Faistauer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung S. 1

2. Das Medium Film und seine Bedeutung im FSU S. 4
2.1 Kurzer Abriss zur Filmgeschichte S. 4
2.2 Der Film im Fremdsprachenunterricht S. 9

3. Argumente für die Nutzung des Mediums Film im FSU S. 13
3.1 Förderung der einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten S. 14
3.1.1 Das Hör-Seh-Verstehen S. 15
3.1.2 Prozesse der visuellen Wahrnehmung S. 18
3.2 Herausbildung einer spezifischen Filmkompetenz S. 19
3.2.1 Funktionale Dimensionen des Films nach Abraham S. 21
3.3 Der Film als „Emotionsschleuder“ S. 24

4. Methodische Schritte zur erfolgreichen Filmdidaktisierung S. 26
4. 1 Kriterien zur Auswahl geeigneter Filme für den FSU S. 26
4.2 Präsentationsverfahren S. 29
4.3 Die drei Phasen S. 31
4.4 Mögliche Übungsformen S. 34
4.5 Methodische Hinweise zur Analyse filmischer Gestaltungsmittel S. 37

5. Das Goethe-Institut und seine Aufgaben S. 41

6. Kriterienkatalog S. 44

7. Analyse der Filmdidaktisierungen S. 50
7.1 Lola rennt S. 50
7.1.1 Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Lola rennt“ S. 53
7.1.2 Analyse der Didaktisierungen S. 58
7.2 Die Fälscher S. 67
7.2.1 Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Die Fälscher“ S. 70
7.2.2 Analyse der Didaktisierungen S. 72

8. Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse S. 81

9. Schlusswort S. 83

10. Literaturverzeichnis S. 84

11. Anhang S. 89

Abstract S. 116

1. Einleitung

„Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist für den Film
keine ernstzunehmende Konkurrenz in Sicht,
er ist das dominante Medium der Gegenwart,
die führende Kommunikationsplattform,
die populärste aller Künste."

(Tom Tykwer, zitiert nach Töteberg Seite V.)

Bewegte Bilder sind in allen Bereichen unseres Lebens aufzufinden, sei es in öffentlichen Verkehrsmitteln, im Fernsehen, in Einkaufszentren und natürlich vor allem im Kino. Sie dominieren unser Alltagsleben. Umso erstaunlicher ist es, dass sie wenig bzw. bis gar keine Beachtung im Unterricht finden. Filme haben noch immer das Image, ein Lückenfüller zu sein, oder werden gerne als ein „Goodie" am Ende des Schuljahres eingesetzt. Tatsache ist, dass Lernende oft unreflektiert vor den Fernseher gesetzt werden und das Potenzial der Filme somit nicht ausreichend ausgeschöpft wird. Aufgrund seines Images als kommerzielles Produkt wird der Film im Gegensatz zur Literatur oft als allzu populäres Medium angesehen, das der Schule nicht „würdig" ist. Während es bereits seit Jahrzehnten üblich ist, literarische Werke wie Goethes *Faust* im Unterricht zu lesen, wird der Film als eigenständige Kunstform mit seiner visuellen Sprache aus dem Unterricht meist völlig ausgeschlossen. Sein Wirkungspotenzial wird verkannt, denn der Film an sich und seine spezifische Sprache können wertvolle Komponenten für den Unterricht bereithalten. Das Medium Film kann in allen Unterrichtsfächern Verwendung finden, es eignet sich aber auch hervorragend für den Deutsch als Fremdsprache- bzw. Deutsch als Zweitspracheunterricht.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit den verschiedenen Aspekten des Films im Deutsch als Fremd- bzw. Zweitspracheunterricht. So sollen vor allem Fragen geklärt werden wie: Welche Vorteile bringt der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht? Was kann mithilfe des Films gefördert werden? Es sollen aber auch mögliche methodische Schritte genauer betrachtet werden. Dabei sollen vor allem Antworten auf folgende Fragen gefunden werden: Wie lassen sich Filme erfolgreich im DaF/DaZ-Unterricht einsetzen? Welche Filme eignen sich am besten für den Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht? Welche Kriterien sollte man bei der Auswahl eines Films beachten?

Der eigentliche Schwerpunkt dieser Arbeit liegt aber auf der Analyse bereits vorliegender Filmdidaktisierungen des Goethe-Instituts. Konkret sollen folgende zwei Spielfilme analysiert

werden: „Lola rennt“ und „Die Fälscher“. Diese zwei Filme wurden ausgewählt, da sie sich besonders für den Deutschunterricht eignen. „Lola rennt“ ist ein Klassiker, der in den 1990er Jahren produziert wurde. Durch seine besondere Erzählweise ist er vor allem auch aus filmtechnischer Seite sehr spannend anzusehen, außerdem zeigt er verschiedene Seiten von Berlin. Der Film „Die Fälscher“ ist ein sehr emotionaler Film, er eignet sich sicherlich nicht für jede Lernendengruppe, allerdings basiert er auf einer wahren Begebenheit und könnte besonders für historisch und politisch Interessierte spannend sein. Im Rahmen der Analyse wird ein eigener Kriterienkatalog erstellt. Dieser Katalog enthält einige wichtige Kriterien bzw. Punkte, die bei Filmdidaktisierungen nicht fehlen dürfen. Die Didaktisierungen zu „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ werden dann mithilfe des selbst erstellten Katalogs auf ihr Potenzial bzw. auf die Sinnhaftigkeit ihres Einsatzes im Unterricht untersucht. Die Analyse zeigt sozusagen auf, ob die Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu diesen zwei Filmen effektiv bzw. ob sie verbesserungswürdig sind.

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht kann Lernenden einen zeitgemäßen und abwechslungsreichen Unterricht bieten. Außerdem kann er als besonders hilfreich beim Fremdsprachenerwerb gesehen werden, indem er an die Lebenswirklichkeit der Lernenden anknüpft.

Das erste Kapitel thematisiert die geschichtliche Entwicklung des Mediums Film. Der Leser bzw. die Leserin bekommen einen Überblick über die wichtigsten Eckdaten der Filmgeschichte. In einem weiteren Schritt wird die Bedeutung des Films im Fremdsprachenunterricht erklärt. Es wird gezeigt, wie sich sein Stellenwert im Laufe der letzten Jahre verändert hat.

Das zweite Kapitel dieser Arbeit beschäftigt sich mit einzelnen Argumenten und Fakten, die für den Einsatz von Filmen im FSU sprechen. Nach einer allgemeinen Einführung wird auf die einzelnen Argumente wie zum Beispiel auf die Förderung des Hör-Seh-Verstehens oder die Herausbildung einer spezifischen Filmkompetenz genauer eingegangen. Das heißt, hier wird auch thematisiert, welche Fähigkeiten mithilfe des Films gefördert werden können.

Im dritten Kapitel werden der Leser bzw. die Leserin über die möglichen methodischen Schritte, die zu einer erfolgreichen Filmdidaktisierung führen, informiert. Der Einsatz von Filmen im DaF/DaZ-Unterricht bietet viele didaktische Möglichkeiten. So werden im Zuge dieses Kapitels Fragen geklärt wie: Welche Übungsformen gibt es? Wie soll der Film präsentiert werden? Welche Möglichkeiten gibt es die Kreativität der Lernenden zu fördern? Wie können die cineastischen Aspekte in den Unterricht miteinbezogen werden? Kann die Filmmusik auch einen Beitrag zum Fremdsprachenunterricht leisten?

Die Funktion des Films als „Emotionsschleuder“ soll ebenfalls nicht unerwähnt bleiben. Es wird in Verbindung damit aufgezeigt, inwiefern Emotionen einen Einfluss auf den Lernprozess haben.
Da die hier analysierten Didaktisierungen vom Goethe-Institut stammen, werden im nächsten Kapitel das Goethe-Institut und seine Aufgaben vorgestellt. Der Leser bzw. die Leserin bekommen außerdem einen kurzen Einblick in die Geschichte des Goethe-Instituts.
Mit dem sechsten Kapitel beginnt der empirische Teil dieser Arbeit. Er enthält den selbst erstellten Kriterienkatalog. Es werden die einzelnen Kriterien aufgezählt und genau besprochen, warum sie ausgewählt wurden. Dieser Kriterienkatalog findet dann bei der Analyse der Filmdidaktisierungen Verwendung.
Im siebenten Kapitel wird die eigentliche Analyse der zwei Filme durchgeführt. Die Ergebnisse der Untersuchungen werden in den nächsten Kapiteln zusammengefasst und ein Endergebnis formuliert.

Die Forschung in dieser Masterarbeit erfolgt auf qualitative Weise. Diese Methode wurde gewählt, da sie sich am besten für den hier gefragten Forschungsgegenstand eignet. Da es noch keine fertigen und zufriedenstellenden Kriterienkataloge gibt, die für diese Analyse geeignet wären, muss ein eigener Kriterienkatalog erstellt werden. Mithilfe bereits vorhandener Literatur werden einzelne Kriterien ausgearbeitet, die bei einer Filmdidaktisierung nicht fehlen dürfen. Zu diesem Zweck muss eine ausgiebige Literaturrecherche auf diesem Forschungsgebiet durchgeführt werden. Das heißt, die einzelnen Punkte sind durch eine fundierte Literaturrecherche untermauert. Diese werden dann zu einem eigenen Katalog zusammengefasst. Im theoretischen Teil werden die Erkenntnisse, die während der Literaturlektüre gewonnen wurden, dargelegt. Der empirische Teil der Arbeit enthält die Analyse.
Nach der Erstellung des Kriterienkatalogs werden dann die Filmdidaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ auf die einzelnen Punkte hin untersucht. Es wird festgestellt, inwiefern die Didaktisierungen die Kriterien erfüllen. Auf diese Weise werden die Pluspunkte und die Defizite der Didaktisierungen aufgedeckt.

2. Das Medium Film und seine Bedeutung im FSU

Im folgenden Kapitel sollen dem Leser bzw. der Leserin ein kurzer Einblick in die Geschichte des Films gegeben werden. Die wichtigsten Eckdaten der Filmgeschichte und ihr Einfluss auf die Entwicklung des Mediums Film bis heute werden aufgezeigt. Außerdem soll dargestellt werden, wie aus einer anfänglich nur sehr praktisch anmutenden Erfindung eine Kunstform entstanden ist, die unser heutiges Leben stark beeinflusst.
Ein weiterer wesentlicher Punkt dieses Kapitels ist die Bedeutung des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht. Hierzu soll aufgezeigt werden, seit wann der Film im Fremdsprachenunterricht Beachtung findet und wie sich der Umgang mit dem Phänomen Film im Unterricht in den letzten Jahrzehnten veränderte.

2.1 Kurzer Abriss zur Filmgeschichte

Die tatsächliche Geburtsstunde des Films lässt sich nur sehr schwer genau bestimmen. Dies ist vor allem darauf zurückführen, dass der Film aus mehreren Einzelerfindungen entstanden ist. Aus diesem Grund kann man weder den genauen Erfinder bzw. die Erfinderin noch den genauen Zeitpunkt festlegen (vgl. Dorn 2004:221). Fakt ist jedoch, dass die Menschheit schon immer danach strebte, den Ablauf von bestimmten Bewegungen und Ereignissen bildlich festhalten zu können. Dies beweisen auch die in der Steinzeit entstandenen Höhlenmalereien von Altamira in Spanien. Bereits hier versuchte man die Bewegungsabläufe verschiedenster Tiere mithilfe zahlreicher Beine zu dokumentieren (vgl. Krusche 1978:9).
Die Camera Obscura[1], die Laterna Magica[2], das Lebensrad[3], Zoetrop[4] etc. – dies alles waren Erfindungen, die wesentlich zur Entwicklung des Phänomens Film beitrugen (vgl. Dorn

[1] Camera obscura: auch Lochkamera genannt. Wenn Licht in einen dunklen Hohlkörper gelangt, wird das zu projizierende Objekt durch ein kleines Loch auf die gegenüberliegende Wand projiziert, das Bild wird jedoch auf dem Kopf stehend dargestellt (vgl. http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=614).

[2] Laterna Magica: Urform des Diaprojektors, entstand bereits Mitte des 17. Jahrhunderts, mithilfe von Öllampen oder Kerzen konnten Bilder vergrößert an die Wand projiziert werden. (vgl. http://www.planet-wissen.de/kultur/medien/filmtricks_von_metropolis_bis_matrix/pwielaternamagica100.html).

[3] Lebensrad: entstand 1832, Bilder werden kreisförmig auf einer Scheibe abgebildet, sie stellen die einzelnen Phasen einer Bewegung dar, zwischen den Bildern befinden sich Sehschlitze. Blickt man auf die sich drehende Scheibe in einen Spiegel, wird die Illusion von einer fließenden Bewegung erzeugt. (vgl. http://www.planet-wissen.de/kultur/medien/anfaenge_des_films/index.html).

[4] Zoetrop: auch Wundertrommel genannt, wurde 1834 von William George Horner erfunden. Funktioniert ähnlich wie das Lebensrad, statt einer Scheibe wird ein bemaltes Band in eine offene Trommel mit Schlitzen gelegt. Sieht man durch die Schlitze hindurch, während sich die Trommel dreht, entsteht ebenfalls der Eindruck von Bewegung (vgl. http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=852).

2004:221). Erfinder und Erfinderinnen auf der ganzen Welt waren damit beschäftigt, einzelne Konzepte oder Geräte zu entwickeln, die die Projektion von bewegten Bildern möglich machen sollten (vgl. Monaco 2006:235). In Amerika waren es vor allem die Erfinder Thomas Alva Edison und William Kennedy Laurie Dickson, die sich 1891 ihren „Kinetographen" patentieren ließen. Dies war die erste Kamera, die fähig war mit perforiertem Rollfilm bewegte Bilder aufzunehmen (vgl. Dorn 2004:221). Thomas Alva Edison entwickelte auf diese Weise die ersten Stummfilme (vgl. Krusche 1978:9). Edison war jedoch nicht daran interessiert seine Filme einem breiten Publikum zu präsentieren, mithilfe seines „Kinetoscops", einem Guckkasten, konnte immer nur eine Person einen einzelnen Film in Endlosschleife ansehen (vgl. Dorn 2004:221). Im Jahr 1895 ließen sich die Gebrüder Auguste und Louis Lumière ihren „Cinématographen" patentieren. Der Cinématographe setzte sich gegen die anderen Erfindungen durch und ermöglichte Projektionen vor größeren Gruppen (vgl. Dorn 2004:221). Als offizielle Geburtsstunde des Mediums Film gilt der 28. Dezember 1895. An diesem Tag fand die erste öffentliche Filmvorführung der Gebrüder Lumière mit ihrem Cinématographen im Keller des „Grand Café" am Boulevard des Capucines in Paris statt (vgl. Krusche 1978:9).

Damals dauerten die Filme etwas länger als eine Minute und sie gaben vor allem Szenen aus dem Alltag oder Jahrmarktsattraktionen wieder; nach einiger Zeit wurden auch längere Filme populär, die eine Dauer von ungefähr 15 Minuten hatten. Im Laufe der Zeit wurden die Regisseure jedoch immer ehrgeiziger und so wurde auch die Länge der Filme immer länger und länger (vgl. Krusche 1978:10).

Zu Beginn der Stummfilmzeit, also als Filme noch auf Jahrmärkten präsentiert wurden, gab es so genannte „Erklärer", die dem Publikum die vorgeführten Bilder „erklärten". Um 1907 wurden dann Zwischentitel eingeführt. Außerdem versuchte man mithilfe von Schallplatten, die gleichzeitig mit dem Film abgespielt wurden, eine Art Tonfilm zu kreieren. Diese Vorgangsweise hatte jedoch einige Nachteile, wie die mangelnde Synchronität zwischen Ton und Bild und die zu niedrige Lautstärke (vgl Krusche 1978:10). Aus diesem Grund war man gezwungen neue Möglichkeiten für das Abspielen des Tons zu finden. Im Jahr 1918 entwickelten die drei deutschen Ingenieure Hans Vogt, Joseph Massolle und Joseph Engl das Lichttonverfahren. Die deutsche Filmindustrie zeigte jedoch wenig Interesse an diesem neuen Verfahren und somit war es die Firma Warner Brothers, die 1927 den ersten offiziellen Tonfilm „The jazz singer" veröffentlichte (vgl. Dorn 2004:221). Bis zum Jahr 1930 war die gesamte Filmproduktion auf Tonfilme umgestellt (vgl. Dorn 2004:222).

Zahlreiche Schauspieler und Schauspielerinnen waren über diese Erfindung unglücklich, denn nicht alle damals erfolgreichen Künstler und Künstlerinnen hatten eine gute Stimme. So kam es, dass einige Schauspieler-Karrieren mit dem Tonfilm endeten (vgl. Krusche 1978:139). Seit der Erfindung des Mediums Film war der Farbfilm für viele Filmregisseure ebenfalls ein wichtiges Thema (vgl. Dorn 2004:222). Da viele von ihnen auf Farbe in ihren Filmen nicht verzichten wollten und es noch kein geeignetes Farbverfahren gab, wurden die Filmstreifen anfangs noch von Hand koloriert. Viele Erfinder und Erfinderinnen experimentierten mit verschiedenen Farbverfahren, bis schließlich eine erfolgreiche Methode entwickelt wurde, diese war jedoch so kompliziert, dass sie sich nicht durchsetzen konnte, sie wurde nur für einzelne Filmszenen verwendet (vgl. Krusche 1978:10). In der Stummfilmzeit war vor allem das „Viragieren" üblich. Bei diesem Verfahren werden einzelne Szenen mit einer Farbe eingefärbt. So wurden Szenen, die in der Nacht spielten blau, Feuer wurde rot und sommerliche Landschaften wurden grün oder gelb eingefärbt. Man war der Meinung, dass die Anwendung von Farben eine höhere emotionale Wirkung auf das Publikum hätte (vgl. Krusche 1978:10). Nach zwei Jahrzehnten war der Stummfilm technisch bereits so weit entwickelt, dass kaum noch große Neuerungen möglich waren (vgl. Krusche 1978:11).

Ein ebenfalls sehr bekannter Name aus dieser Zeit ist Georges Méliès. Er war ein französischer Bühnenmagier und er erkannte sehr schnell die illusionären Möglichkeiten des Mediums Film. Aus diesem Grund beschloss er sich ebenfalls der Produktion von Filmen zu widmen. Eines seiner berühmtesten Werke ist: „Le voyage dans la lune" (Die Reise zum Mond). Méliès größter Konkurrent in Frankreich war der Unternehmer Charles Pathé, der schon bald die gesamte französische Filmindustrie kontrollierte. Er war nicht nur für die Produktion der Filme zuständig, sondern stellte auch Apparate zur Filmprojektion her. Außerdem hatte er auch einen großen Einfluss auf die Verteilung und Vorführung der Filme. Sein größter Vorteil war, dass er im Gegensatz zu anderen Filmschaffenden finanzkräftige Partner an seiner Seite hatte. Pathé verfügte über so viel Macht, dass er vor 1914 sogar in den USA doppelt so viele Filme vertrieb, als die amerikanische Filmindustrie (vgl. Monaco 2006:237).

Um 1905 etablierten sich so genannte Filmtheater, die Gebrüder Lumière eröffneten ihr erstes Theater dieser Art 1897. In Amerika wurden sie „Nickelodeons" genannt, diese Bezeichnung ist ein Neologismus, gebildet aus den Wörtern „Nickel" (5 Cent, dies war der Eintrittspreis) und „Odeon" (griechisches Wort für kleines Gebäude, in dem Musik und Schauspiel aufgeführt wird; vgl. Monaco 2006:238). Im Jahre 1908 gab es in den USA bereits fünftausend dieser Etablissements (vgl. Monaco 2006:237).

Mit dem Ersten Weltkrieg wurde die Vorherrschaft Frankreichs, Italiens und Dänemarks auf dem Filmmarkt zerstört. Nun hatten die USA die Möglichkeit, das Monopol auf dem Filmmarkt zu erobern. Durch zahlreiche Fusionen und die daraus resultierende Gründung unabhängiger Filmfirmen gelang ihnen dies auch (vgl. Monaco 2006:239).

Das Potenzial des Films als eigene Kunstform war zu dieser Zeit noch nicht vollständig erkannt bzw. ausgeschöpft worden. In der damaligen Gesellschaft galt das Medium Film als eine Kunst zweiter oder sogar dritter Klasse. Es gab nur wenige Filmemacher, die die künstlerischen Möglichkeiten des Films nutzten, ein Beispiel für einen kunstvollen Film ist „The birth of a nation" von David Wark Griffith – ein Film der 1914 in den USA veröffentlicht wurde. Bereits nach dem Ersten Weltkrieg stieg das Interesse für den Film als Kunstform immens an (vgl. Krusche 1978:11). Es entstanden Filmclubs, Filmzeitschriften und Bücher zum Thema Film. Außerdem begann man sich mit der spezifischen Ästhetik des Mediums Film auseinanderzusetzen (vgl. Krusche 1978:11). Bei der Produktion von Filmen versuchte man sich nun nicht mehr an bereits bestehende Literatur anzulehnen, sondern sich auf filmische Mittel, wie die Kameraführung, die Montage, den Schnitt etc. zu konzentrieren. Es folgte eine Zeit der Experimente, es entstanden surrealistische Filme, abstrakte Filme oder Filme, in denen Menschen verdinglicht wurden (vgl. Krusche 1978:11). Man versuchte die Wirklichkeit als Träume oder Vision darzustellen und umgekehrt auch Träume real zu machen; es entstand auch eine eigene Filmsprache, die sich von der des Dramas und des Romans deutlich unterschied. Besonders wichtig für die Entwicklung des Films war die Erkenntnis, dass nicht nur die Kameraeinstellungen von Bedeutung sind, sondern auch die Art und Weise, wie ein Film geschnitten ist. Denn die Wirkung einer speziellen Kameraeinstellung, kann erst dann zur Geltung kommen, wenn sie mit anderen Einstellungen richtig zusammengeschnitten ist (vgl. Krusche 1978:11).

Aufgrund der wirtschaftlichen Entwicklung und der amerikanischen Filmindustrie, die die Vormachtstellung auf dem Gebiet der Filmindustrie übernahm, kam es zu einer Vereinheitlichung der filmischen Produkte. So entwickelten sich aus den experimentellen Filmen die typischen Hollywood-Standardfilme, die für ein breites Publikum zugänglich gemacht wurden und demnach auch für hohen Absatz sorgten. Nichts desto trotz gab es Künstler, die den Film kritisch und für ihre künstlerischen Zwecke nutzten (vgl. Dorn 2004:228). Die Grenze zwischen Film als Kunst und Film als Ware war trotzdem etwas verschwommen, vor allem, da diese zwei starken Gegensätze sich gegenseitig beeinflussten. Künstler und Künstlerinnen ließen sich von Filmen aus der so genannten Traumfabrik

inspirieren und Mainstream-Filme griffen auf innovative Ideen der Kunstfilme zurück (vgl. Dorn 2004:228).

Es gab viele verschiedene filmästhetische Richtungen, wie zum Beispiel den expressionistischen Stummfilm oder den italienischen Neorealismus, die einen starken Einfluss auf die Entwicklung des Mediums Film hatten (vgl. Dorn 2004:228). Besonders am Ende der 1950er Jahre entstanden in mehreren Ländern einige Protestbewegungen gegen die Produktion von Filmen als Massenunterhaltung. Eine sehr bekannte Gruppe aus dieser Zeit war die „nouvelle vague", zu der die französischen Regisseure François Truffaut, Claude Chabrol, Jean-Luc Godard, Jacques Rivette, Éric Rohmer, Jacques Rozier und Alain Resnais zählten. Sie entwickelten die *politiques des auteurs* – die Politik der Autoren. Diesem Konzept zufolge sollte der Regisseur für die gesamte Filmproduktion zuständig sein, so dass der Film seinen persönlichen Stil widerspiegeln kann. Sie vertraten außerdem die Meinung, dass die Filme gesellschaftskritische Themen aufarbeiten sollten (vgl. Dorn 2004:229).

Wie oben bereits erwähnt, gab es auch in einigen anderen Ländern Filmemacher, die stark gegen den Film als Massenware protestierten. So entstand in Deutschland der „Neue deutsche Film" mit Namen wie z. B. Alexander Kluge und Rainer Werner Fassbinder. In Hollywood waren es die Regisseure des „New Hollywood", wie zum Beispiel Francis Ford Coppola und Martin Scorsese, die sich dafür einsetzten (vgl. Dorn 2004:229).

In den 1980er Jahren gab es eine deutliche Gegenantwort zum Autorenfilm, es wurden ästhetische Mittel aus Werbespots und Videoclips, wie schräge Blickwinkel, Detailaufnahmen und schnelle Montage in den Film eingebaut. Der „postmoderne" Film zu dem Werke wie „Wild at Heart" von David Lynch und „Pulp Fiction" von Quentin Tarantino oder „Diva" von Jean-Jacques Beineix zählten, war durch die Verschmelzung von hoher Kunst und Massenkultur gekennzeichnet (vgl. Dorn 2004:230).

Das 21. Jahrhundert ist geprägt von vielen neuen technischen Errungenschaften und diese werden auch gern bei neuen Filmproduktionen eingesetzt. Andererseits gibt es auch Gegenbewegungen, die zurück zu den einfachen Mitteln wollen und für mehr Authentizität plädieren (vgl. Dorn 2004:230). So ist die Filmlandschaft des 21. Jahrhunderts einerseits durch Millionendollar-Blockbuster-Projekte und andererseits durch kleine Independentfilme geprägt. Aus wirtschaftlicher Sicht kann festgestellt werden, dass die amerikanischen Filmfirmen zwar noch immer den Filmmarkt beherrschen, es gibt aber einige andere Länder, die der amerikanischen Filmindustrie die Stirn bieten wollen (vgl. Monaco 2006:407).

Diese Hinweise auf einige wichtige Stationen der Filmgeschichte haben aufgezeigt, wie sehr sich der Film im Laufe der Jahre verändert hat und wie vielen unterschiedlichen Einflüssen er immer wieder ausgesetzt war. Umso mehr sollte sein Potenzial als eigene Kunstform nicht verkannt werden.

2.2 Der Film im Fremdsprachenunterricht

Die Filmdidaktik zählt zu den noch sehr jungen Teildisziplinen der Fremdsprachendidaktik. Sie befasst sich vor allem mit der Frage, welche Kompetenzen mithilfe von Filmen im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können (vgl. Surkamp 2010:60). Sie widmet sich aber auch Fragen wie: Welche Genres und Formate sind für den Einsatz im FSU besonders gut geeignet? (vgl. Surkamp 2010:61).

Der erste Artikel, der den Einsatz von Filmen im schulischen Kontext behandelte, erschien 1913 in einer amerikanischen Zeitschrift für Lehrende namens „English Journal“ (zit. nach Thaler 2010:142). Trotzdem kamen Filme in den nächsten vierzig bis fünfzig Jahren im Unterricht kaum zum Einsatz (vgl. Thaler 2010:142). Erst in den 1960er Jahren fand der Film im Fremdsprachenunterricht langsam Beachtung. Dies ist vor allem auf ein immer breiter werdendes Medienbewusstsein der damaligen Gesellschaft zurückzuführen, so trug z. B. auch McLuhans prägender Begriff „the global village“ aus seinem Buch „The Gutenberg Galaxy“ maßgeblich dazu bei (vgl. Thaler 2010:142). Das Aufkommen der audiovisuellen Methode in den 1950er Jahren erleichterte zudem den Einsatz von Filmen im FSU (vgl. Surkamp 2010:61). Die audiovisuelle Methode wurde aus der direkten Methode und der audiolingualen Methode weiterentwickelt; sie entstand in den 1950er Jahren in Frankreich (vgl. Rösler 2012:73). Da sich die audiovisuelle Methode unter anderem aus der audiolingualen Methode ableitete, sind sich die beiden sehr ähnlich. So wurden genauso wie bei der audiolingualen Methode *pattern drills* (die Imitation von Dialogen) verwendet. Auf diese Weise sollten die Lernenden bestimmte Muster erwerben; die gesprochene Sprache wurde den Lernenden medial präsentiert, zum Beispiel mithilfe eines Diaprojektors, dem Fernsehen oder eines Tonbandgeräts. Die Lernenden mussten dann Dialoge aus bestimmten Filmszenen nachsprechen (vgl. Rösler 2012:74).

In den 1960er Jahren entstanden sehr viele Literaturverfilmungen und die Filmtheorie erreichte einen anerkannten universitären Status (vgl. Thaler 2010:142). Der Einsatz im Fremdsprachenunterricht litt jedoch von Beginn an an technologischen und quantitativen Einschränkungen. So wurden Literaturverfilmungen lediglich am Ende einer Lektürearbeit

vorgeführt und populäre Filme wurden nur zur allgemeinen Unterhaltung ohne didaktische Aufarbeitung gezeigt (vgl. Thaler 2010:142). Besonders die ästhetische Betrachtung der Filme wurde im Unterricht gänzlich außer Acht gelassen. In den 1970er Jahren wurde zumindest über Handlung und Regie sowie über die eingesetzten Effekte und ihre Wirkung gesprochen (vgl. Bütow & Schütze 2002:6). Aufgrund zahlreicher Beiträge zur filmästhetischen Erziehung gab es in den 1980er und 1990er Jahren Bestrebungen, die Filmanalyse im Unterricht verstärkt einzusetzen. Den Lernenden sollte mithilfe differenzierter Filmanalysen eine kritische Reflexion ermöglicht werden. Doch dies überforderte oft sowohl Lernende als auch Lehrende. Das führte dazu, dass man sich auf den Rezipienten und seine individuelle Reaktionen konzentrieren wollte. Man suchte außerdem nach einer Möglichkeit, Lernende kreativ werden zu lassen; so wurden kleine Stücke aufgrund von Geschichten und Gedichten inszeniert und mithilfe technischer Entwicklungen wurden Lernende dazu angeregt, eigene Videos zu produzieren (vgl. Bütow & Schütze 2002:6).

Das damalige Trägermedium konnte nur für ein straight-through-viewing[5] eingesetzt werden. Die Entwicklung der DVD Mitte der 1990er-Jahre erleichterte den Lehrenden den Umgang mit dem Medium Film. Denn die DVD hatte viele Vorteile: bessere Bild- und Tonqualität, höhere Speicherkapazität, einblendbare Untertitel, direkten Szenenzugriff, verschiedene Sprachversionen und diverse Extras, wie zum Beispiel: nicht verwendete Szenen, Interviews mit Regisseuren, alternative Enden, Musikvideos etc. (vgl. Thaler 2010:142). Diese Zusatzmaterialien lassen sich ebenfalls sehr gut in den Unterricht integrieren.

Die Filmdidaktik als eigenständige Disziplin der Fremdsprachendidaktik etablierte sich aber erst in den 1990er Jahren. Besonders Inge Schwerdtfegers Forderung, auch die 5. Fertigkeit, nämlich das Seh-Verstehen, im Fremdsprachenunterricht zu fördern, trug wesentlich dazu bei (vgl. Surkamp 2010:61). Diese Fertigkeit entwickelte sich in der Fremdsprachendidaktik zum Hör-Seh-Verstehen.

> Für den fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozeß ist als 5. „Fertigkeit“ Seh-Verstehen zu fordern [...] Im fremdsprachendidaktischen und -methodischen Entscheidungen wurde bisher vorwiegend berücksichtigt, daß Sprach*verstehen* erheblich von der *visuellen Wahrnehmung* des Sprachbenutzers abhängt. Völlig vernachlässigt bleibt jedoch die Tatsache, daß die visuelle Wahrnehmung eine zentrale Bedeutung für die individuelle *Sprechfähigkeit* und *Sprechlust* hat. (Schwerdtfeger 1989:24)

Schwerdtfeger hebt hier auch hervor, dass mithilfe des Films die Neugierde der Lernenden und die Lust am Sprechen geweckt werden können. Es werden sozusagen Sprechanlässe geschaffen.

[5] straight-through-viewing: Die Videokassette erlaubte damals nur ein direktes Ansehen, die Auswahl gewünschter Szenen war etwas erschwert.

Die zunehmende Skepsis gegenüber einer strengen Trennung von „hoher“ Literatur und Populärkultur und Erkenntnisse aus der Kulturwissenschaft führten dazu, dass immer mehr Filme im FSU eingesetzt wurden; man begann sich nun auch mit der richtigen methodischen Vermittlung von Filmen auseinanderzusetzen (vgl. Surkamp 2010:61).

Trotzdem wurde die Filmdidaktik und der Film als Kulturgut weiterhin vernachlässigt, erst die „Filmkompetenzerklärung“, die auf dem Kongress „Kino macht Schule“ in Berlin im Jahre 2003 verabschiedet wurde, brachte entscheidende neue Entwicklungen (vgl. Welke 2013:49). Die Forderung nach Erlangung von Filmkompetenz als „integraler Bestandteil jeder pädagogischen Ausbildung“ bewirkte ein allmähliches Umdenken. Kurz darauf erschien auch ein Filmkanon der Bundeszentrale für politische Bildung, er beinhaltet eine Liste von Filmen, in denen sich die Filmgeschichte ab den 1920er Jahren widerspiegelt (vgl. Hahn 2015:17). Auf der Homepage der bpb kann man Unterrichtsmaterialien in Form von Filmheften herunterladen. Es wurde außerdem ein Kinderfilmkanon mit 14 Filmtiteln für Kinder veröffentlicht und im Jahre 2012 erstellte die AG Kurzfilm des Bundesverbandes Deutscher Kurzfilm eine Liste mit 100 Kurzfilmen, die sich für den Einsatz in der Schule eignen (vgl. Hahn 2015:17). Ob sich diese Filmen tatsächlich so gut in den Unterricht integrieren lassen, sei dahingestellt. Die vorgeschlagenen Didaktisierungen können aber vielen Pädagogen und Pädagoginnen als Orientierung und Inspiration dienen. Seit der Filmkompetenzerklärung hat sich auch das Interesse am Medium Film und seinem Einsatz im Unterricht verstärkt (vgl. Hahn 2015:17).

Obwohl bereits einiges zum Thema Filmbildung im Deutschunterricht veröffentlicht wurde (vgl. Schwerdtfeger 1989, Hildebrand 2006, Thaler 2010 usw.), wird der Film im Unterricht noch immer sehr stiefmütterlich behandelt (vgl. Thaler 2010:142). Filme werden weiterhin am Ende des Schuljahres als Lückenfüller oder als Belohnung für Schüler und Schülerinnen unreflektiert eingesetzt. Der Film im DaF/Z-Unterricht wird dabei besonders vernachlässigt. So schreibt Hahn: „Der Einsatz von Spielfilmen im DaF-Unterricht sowie im Sprachlerntandem und die Ausbildung der Filmkompetenz gehören noch immer nicht zum pädagogischen Alltag.“ (Hahn 2015:24).

Es gibt keine eigenen Filmportale für DaF-Lehrende und auch keinen eigenen Filmkanon, der sich für den Einsatz im DaF-Unterricht eignen würde. Laut Hahn würde man zwar sehr leicht DaF-Filmhefte im Internet finden, diese seien jedoch oft von sehr unterschiedlicher Qualität. Das sei vor allem darauf zurückzuführen, dass es bis jetzt noch keine einheitlichen Qualitätsstandards für DaF-Filmhefte gebe (vgl. Hahn 2015:25). Das Österreich Institut und das Goethe-Institut bieten zwar einige Filmdidaktisierungen an, diese sollten jedoch nicht

immer unreflektiert übernommen werden. Hahn plädiert außerdem für die Entwicklung eines Filmcurriculums für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Hahn 2015:25).

Im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ findet das Medium Film ebenfalls Erwähnung (vgl. Welke 2013:50). Die audiovisuelle Rezeption wird als Fertigkeit benannt und es werden nach Niveaustufen gegliederte Deskriptoren für das Verstehen von Fernsehsendungen und Filmen bereitgestellt (vgl. Welke 2013:50). Wie Welke zu Recht kritisch anmerkt, sind diese aber etwas vage und allgemein formuliert. Neben sehr unpräzisen Formulierungen für die Stufen A2, B1, B2, C1 und C2 sind für A1 überhaupt keine Deskriptoren vorhanden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Film nur sehr langsam Eingang in den Unterricht gefunden hat. Es bleibt zu hoffen, dass er in Zukunft zu einem integrativen Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts wird.

3. Argumente für die Nutzung des Mediums Film im FSU

Ein wesentliches Argument, das für den Einsatz von Filmen im FSU spricht, ist, dass die Lebenswelt der Lernenden durch eine sehr hohe Bildlichkeit geprägt ist. Diese Popularität der Bilder sollte auch im Unterricht seinen Platz finden. Jens Hildebrand sieht dies ähnlich, für ihn sind Filme heutzutage für den Großteil der Lernenden der wichtigste Zugang zum Kulturwissen unserer Zeit (vgl. Hildebrand 2006:9). Seiner Meinung nach erfahren Schüler und Schülerinnen besonders durch das Fernsehen und den Film etwas über Geschichte, Mythen und Motive aus der Literatur- und Geistesgeschichte (vgl. Hildebrand 2006:9). Er schreibt: „Filme bedienen sich unseres „kollektiven Unbewussten" – und formen es" (Hildebrand 2006:9). Umso wichtiger ist es, Lernenden bei diesem Vorgang unterstützend zur Seite zu stehen. Filme können so auch einen Einfluss auf die Identitätsbildung der Lernenden haben (vgl. Bleicher 2004:273).

Welche Lernziele kann man mit Hilfe des Films im FSU erreichen? Barbara Biechele stellt fest, dass es einige Lernzielbereiche für die Arbeit mit Filmen gibt. Nach Biechele kann man mit Hilfe des Films die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens fördern, den Auf- und Ausbau von Medienwissen und Medienkompetenz, die Vermittlung von filmisch-ästhetischem Wissen sowie das Sprechtraining und die Automatisierung beeinflussen (vgl. Biechele 2006:313). Surkamp schreibt zu diesem Thema, dass Filme als Auslöser für Sprechhandlungen fungieren und daher für den FSU gut geeignet sind. Außerdem ist die Filmsprache durch Bilder, bestimmte Situationen, menschliche Begegnungen, Geräusche und Musik kontextualisiert. Da beim Sehen eines Films mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen werden, erleichtert dies das Verständnis von Filmen und den Zugang zur Fremdsprache. Mimik, Gestik, Körpersprache, Intonation, Sprechtempo, Sprechpausen etc. sind ebenfalls Bestandteil von Filmdialogen, sie können auch zu einem besseren Sprachverständnis beitragen (vgl. Surkamp 2010:61). Ein weiteres Argument für die Nutzung des Mediums Film im FSU ist, dass Filme Emotionen hervorrufen, die wiederum die Sprechlust der Lernenden aktivieren (vgl. Schwerdtfeger 1989:23). Laut Schwerdtfeger hat dies zur Folge, dass man das Gesehene verarbeiten, also es kommentieren, vergleichen oder darüber sprechen möchte. Biechele schreibt außerdem, dass der Film durch das Wirken von nonverbalen und paraverbalen Zeichen den Zuschauer emotional-affektiv anspricht und ihn in seinen Bann zieht (vgl. Biechele 2007:202).

Sie hebt aber auch die Rolle des Films für Zweitsprachenlernende hervor:

> Im Film erleben Zweitsprachenlernende sprachliches Handeln von Protagonisten in wahrnehmbarer sozio-pragmatischer Einbettung, z. B. sprachliche Routinen, um Wünsche auszudrücken, Handlungen zu initiieren, Befindlichkeiten und Gefühle zu benennen, Aussagen zu bestätigen bzw. in Frage zu stellen [...] (Biechele 2007:201f.)

Biechele betont, dass Lernende mit Hilfe des Films gewisse „Sprachhandlungs-Routineformeln" und Automatismen erwerben können (vgl. Biechele 2007:202).
Thaler führt neben den oben genannten Argumenten noch andere Punkte an, wie zum Beispiel die Förderung produktiver Kompetenzen, das Training rezeptiver Kompetenzen oder der Ausbau intertextueller-literarischer Kompetenzen (zum Beispiel bei Buchverfilmungen etc.) (vgl. Thaler 2010:142).
Welke sieht den Einsatz von Filmen sowohl für die Sprachrezeption als auch für die Sprachproduktion als Chance:

> Audio-visuelle Texte können dementsprechend als ein Schlüssel zur Sprache betrachtet werden. Ihre Berücksichtigung im Fremdsprachenunterricht kommt dem Erwerb sprachlicher Fertigkeiten zugute. Das betrifft ebenso den Bereich der Sprachrezeption wie den der Sprachproduktion, in dem die präsentierten Texte dazu anregen, sich zu ihnen zu verhalten. Diese Qualität beziehen die filmischen Texte aus der Unmittelbarkeit ihrer Wirkung, die selbst wiederum zum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts werden kann (Welke 2013:52).

Im nächsten Kapitel sollen die oben genannten Argumente, die für den Einsatz des Mediums Film im Unterricht sprechen, im Detail dargestellt werden.

3.1 Förderung der einzelnen Fertigkeiten und Fähigkeiten

Der Einsatz des Mediums Film im Fremdsprachenunterricht kann viele positive Auswirkungen haben. Mithilfe des Films können nicht nur produktive, sondern auch rezeptive Kompetenzen gefördert werden. Grund dafür ist seine besondere Form der Vermittlung, die sich auf eine Mischung von bildlichen, visuellen und akustischen Reizen stützt. Auf diese Weise werden beim Filmsehen viele unterschiedliche Sinne und Verarbeitungsformen angesprochen, vor allem kognitive und emotionale (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:9). Bei der Arbeit mit Filmen kann aber nicht nur das Hör-Seh-Verstehen trainiert werden, sondern durch den Einsatz passender Aufgaben können auch die restlichen Fertigkeiten, nämlich Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, geübt werden. Der Einsatz von Filmen kann aber auch dazu beitragen, Kreativität und Vorstellungskraft der Lernenden zu fördern (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:15). Schwerdtfeger ist außerdem der Meinung, dass der Film den Lernenden die Möglichkeiten bietet neuen Wortschatz

aufzunehmen. So schreibt sie, dass besonders Redewendungen und Beschreibungsvokabeln für Gestik, Mimik, Körpersprache, Raumnutzung, Bewegungsabläufe und Geräusche mithilfe des Films erlernt werden können (vgl. Schwerdtfeger 1989:26). Nach Henseler, Möller und Surkamp sollen Lernende nicht nur rezeptive und kognitive, sondern auch produktive, affektive und imaginative Fähigkeiten entwickeln (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:14). Die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht kann außerdem dazu beitragen, „Filmerschließungskompetenzen" herauszubilden, das heißt Lernende verstehen die spezifische Sprache eines Films und bauen auch narrative Kompetenzen auf, sie wissen, welche erzählerischen Elemente verschiedene Filmgenres beinhalten. Sie kennen also nicht nur die Struktur schriftlicher Texte in der Fremdsprache, sondern wissen auch, wie audiovisuelle Texte konstruiert sind. Außerdem können sie sich durch die Auseinandersetzung mit filmischen Gestaltungsmitteln filmästhetische Kompetenzen aneignen (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:17).
Auf die Fertigkeit des Hör-Seh-Verstehens soll im nächsten Kapitel noch genauer eingegangen werden.

3.1.1 Das Hör-Seh-Verstehen

Wie bereits vorher erwähnt, ist die Förderung des Hör-Seh-Verstehens ein wesentliches Argument für den Einsatz von audiovisuellen Texten im Unterricht. Zunächst stellt sich die Frage, wie Hör-Seh-Verstehens-Prozesse ablaufen. Fest steht jedenfalls, dass das Hör-Seh-Verstehen keine Unterkategorie des Hörverstehens ist, sondern eine eigene Fertigkeit darstellt, nämlich die fünfte. (vgl. Thaler 2007:13). Das Hör-Seh-Verstehen kommt nicht nur während des Fremdsprachenlernens zum Einsatz, sondern auch im Alltagsleben, in der Freizeit, im Berufsleben etc. Umso wichtiger ist es, diese Fertigkeit zu trainieren, vor allem da die rezeptiven Fertigkeiten ungefähr zwei Drittel unserer Kommunikation ausmachen (vgl. Lütge 2010:103). Im Fremdsprachenunterricht hat die 5. Fertigkeit bereits Beachtung gefunden, allerdings kann man sie noch nicht als vollständig „integriert" bezeichnen (vgl. Sass 2007:7). Es gibt einige Lehrwerke, wie zum Beispiel *Studio D* oder *Planet*, die speziell für den Unterricht angefertigte Videomaterialien beinhalten. Wie effektiv diese Materialien sind, müsste durch Forschungen ermittelt werden, allerdings kann man daran erkennen, dass die Förderung des Hör-Seh-Verstehens als Lernziel im Unterricht einen zunehmend wichtigen Platz einnimmt.

Das Hör-Seh-Verstehen gilt als sehr komplexer Prozess, vor allem da Lernende entweder simultan oder sukzessiv bildliche und visuelle Informationen verarbeiten müssen (vgl. Thaler 2007:13). Es können zusätzlich auch noch textuelle Elemente, wie Untertitel, Schriftzüge etc. auftauchen. In diesem Fall wird das Hör-Seh-Verstehen auch noch um das Lesen erweitert (vgl. Thaler 2007:13). Trotz zahlreicher Untersuchungen ist man sich bis heute nicht ganz klar, wie der Hör-Seh-Verstehens-Prozess abläuft. Es gibt mehrere Theorien zu diesem Thema, wie zum Beispiel die duale Kodierungstheorie *(dual coding theory)* von Allan Paivio. Diese wurde 1986 entwickelt und besagt, dass sprachliche und bildliche Informationen in zwei von einander unabhängigen Subsystemen des semantischen Gedächtnisses verarbeitet werden (vgl. Roche 2010:1246). Während der gleichzeitigen Verarbeitung von sprachlicher und visueller Information entstehen zwei unterschiedliche mentale Repräsentationen, diese werden zu einem bestimmten Zeitpunkt wieder zusammengebracht (vgl. Roche 2010:1246). Andere Modelle gehen wiederum von einer amodalen Repräsentation in einem System aus (vgl. Thaler 2007:13). Steffen-Peter Ballstaedt vertritt die „Theorie der audiovisuellen Integration“, die aus diesen bereits vorhandenen Theorien entwickelt wurde. Nach Ballstaedt werden die Impulse der beiden Kanäle, also des visuellen und des sprachlichen Kanals, durch Redundanz, Komplementarität und Inferenz wieder zusammengeführt (vgl. Thaler 2007:13).
Fest steht, dass während der Rezeption die Lernenden mithilfe ihres Vorwissens Hypothesen aufstellen und diese überprüfen. In kürzester Zeit laufen teils automatisierte, teils kognitiv steuerbare Prozesse ab (vgl. Frenking & Wenzel 2014:89). Das heißt, das Hör-Seh-Verstehen ist kein passiver Prozess, die Lernenden nehmen aktiv daran teil, indem sie vorhandene Wissensschemata aktivieren (vgl. Lütge 2010:104). Auf diese Weise können die rezipierten Inhalte dekodiert werden. Aus diesem Grund geht man beim Prozess des Hör-Seh-Verstehens von einer permanenten Wechselwirkung zwischen Bottom-up- und Top-down-Prozessen aus (vgl. Thaler 2007:13). Dieser Vorgang soll in Bruchteilen von Sekunden ablaufen, in denen akustische, visuelle und kontextuelle Stimuli aufgenommen werden. Anschließend werden diese dann mit dem eigenen Erfahrungs- bzw. Weltwissen verknüpft. Das Hör-Seh-Verstehen kann somit als hypothesenbildender und hypothesentestender Prozess gesehen werden (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014:182). Dies lässt darauf schließen, dass die Verarbeitung eines Filmes sehr individuell abläuft, denn die Lernenden greifen auf ihr eigenes Vorwissen bzw. ihre Erfahrungen zurück (vgl. Sass 2007:9).

Die visuellen Stimuli können einen positiven Einfluss auf das sprachliche Verständnis haben, da sie zusätzliche Informationen liefern. Andererseits kann der gleichzeitige Ablauf von

visuellen und akustischen Reizen zu Interferenzen führen und eine Überforderung der Lernenden zur Folge haben (vgl. Decke-Cornill & Küster 2014:183).
Thaler veranschaulicht mit seinem Modell des Hör-Seh-Verstehens die Komplexität dieses Vorgangs noch deutlicher. Seiner Meinung nach werden während des Hör-Seh-Verstehens folgende Kompetenzen von den Lernenden gefordert (vgl. Thaler 2007:13):

- Allgemeine Kompetenzen (wie Weltwissen und soziokulturelles Wissen)
- Linguistische Kompetenzen (wie phonetisch-phonologische Kompetenz, lexikalische und grammatikalische Kompetenz ...)
- Soziolinguistische Kompetenzen (wie Register, Varietäten ...)
- Pragmatische Kompetenzen (wie Diskurskompetenz, Funktionale Kompetenz ...)
- Deutung prosodischer Mittel (wie Stimmqualität, Stimmhöhe ...)
- Verstehen von Handlungen
- Dekodierung ikonischer Elemente (Bilder, Landschaften, Objekte)
- Deutung paralinguistischer Merkmale (Gestik, Mimik, Körperhaltung ...)
- Verstehen kinematografischer Techniken (z. B. Kameraperspektive, Filmschnitt, Licht und Ton)

Prozesse, die während des Filmsehens ablaufen, sollten also nicht unterschätzt werden. So müssen Lernende Lücken, die durch Montage entstehen, selbst ergänzen. Außerdem müssen kausale und zeitliche Zusammenhänge zwischen einzelnen Orten, Protagonisten, Handlungen etc. von den Lernenden ebenfalls selbstständig hergestellt werden (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:13). Das heißt die Lernenden müssen bei der Rezeption aktiv mitarbeiten.
Der Nachteil beim Hör-Seh-Verstehen ist, dass das Tempo der Textaufnahme nicht vom Lernenden gesteuert werden kann, wie dies zum Beispiel beim Lesen der Fall ist (vgl. Lütge 2010:104). Vor allem im FSU kann dies zu einer Überforderung führen. Umso wichtiger ist es, das Hör-Seh-Verstehen schon von Anbeginn zu üben. Thaler schreibt in diesem Zusammenhang: „Diese Fertigkeit bedarf einer systematischen, gezielten, kontrollierten Schulung durch eine steuernde Lehrkraft“ (Thaler 2007:14). Er ist der Meinung, dass man Lernende nicht sich selbst überlassen, sondern von Anfang an mit ihnen das Hör-Seh-Verstehen trainieren sollte.
Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Hör-Seh-Verstehen ein aktiver, komplexer Prozess ist, bei dem aufsteigende und absteigende kognitive Prozesse miteinander in Wechselwirkung treten.

3.1.2 Prozesse der visuellen Wahrnehmung

Da der Prozess des Sehens ein sehr komplexer Vorgang ist, soll dieser hier kurz dargestellt werden.

Wenn man seinen Blick auf etwas Bestimmtes, also zum Beispiel auf einen Gegenstand, richtet, entsteht nach kürzester Zeit ein Abbild dieses Gegenstandes und seiner unmittelbaren Umgebung an den Rezeptoren der Retina. „Die Retina ist ein 0,4 mm dickes Netzwerk aus lichtempfindlichen Rezeptoren und anderen Neuronen, die entlang der Rückseite des Auges angeordnet sind." (Goldstein 2008:4). Das somit entstandene Bild wird mithilfe eines Prozesses namens Transduktion in elektrische Signale umgewandelt. Diese Signale aktivieren Neuronen, die auch mit anderen Neuronen durch ein System neuronaler Bahnen verbunden sind. Die elektrischen Signale werden mithilfe der neuronalen Bahnen von den Augen zum Gehirn und in verschiedene Regionen des Gehirns weitergeleitet, vor allem in den Metathalamus, genauer gesagt in den „seitlichen Kniehöcker", auch CGL (Corpus geniculatum laterale) genannt, und in den Kortex (vgl. Goldstein 2008:132). Die Neuronen leiten die Informationen aber nicht nur weiter, sondern sind auch maßgeblich an der Verarbeitung beteiligt.

Beim Einsatz von Filmen im FSU werden die Filme oft nicht in einem Stück von Anfang bis Ende gezeigt, sondern in Abschnitten präsentiert. Man macht dies, um eine mögliche Überforderung der Lernenden zu verhindern. Auch die Aufgaben sind oft so konzipiert, dass die Lernenden sich meist nur auf ein paar Details konzentrieren müssen. Das heißt, es wird auf eine selektive Aufnahme von Informationen geachtet. Studien haben ergeben, dass der Mensch seine Umwelt grundsätzlich selektiv wahrnimmt, da sein visuelles System auf diese Art der Wahrnehmung spezialisiert ist. Würde man gezwungen sein, alle Reize aus der Umwelt wahrzunehmen, wäre man sehr schnell überfordert. Aus diesem Grund verarbeitet das visuelle System oft nur einen kleinen Teil der wahrgenommenen Umgebung. Doch welche Mechanismen sind bei der selektiven Aufmerksamkeit beteiligt? Die Fovea, ein Areal in der Retina, das ausschließlich aus Zapfenrezeptoren besteht, ermöglicht, dass bestimmte Gegenstände, auf die man seinen Blick richtet, deutlicher bzw. detaillierter wahrgenommen werden (vgl. Goldstein 2008:133). Das heißt, mithilfe ständiger Augenbewegungen werden bestimmte Objekte gescannt, um die Fovea auf sie ausrichten zu können. Aber nicht nur die Augenbewegungen tragen zur Selektion bei. Goldstein schreibt, dass es auch eine mentale Seite der Aufmerksamkeit gibt. So kann es sein, dass man zwar ein Buch oder einen kurzen Text liest, jedoch nach der Lektüre bemerkt, dass man keine Ahnung vom Inhalt hat (vgl. Goldstein 2008:133).

Es gibt verschiedene Faktoren, die die Aufmerksamkeit des Menschen auf sich lenken. So sollen vor allem helle Farbtöne, Kontraste und sichtbare Orientierungshilfen den Blick des Menschen auf sich ziehen – diese Elemente haben sozusagen eine hohe Stimulussalienz (vgl. Goldstein 2008:134). Außerdem können gescannte Bilder von unterschiedlichen Personen auch sehr individuell wahrgenommen werden, da eine Reihe von Faktoren daran beteiligt sind. Das heißt der Wahrnehmungsprozess weist auch eine gewisse Subjektivität auf (vgl. Schweiger & Schrattenecker 2013:236).

Besonders interessant ist auch das Phänomen *inattentional blindness*. Man spricht von einer „Blindheit durch Nichtaufmerksamkeit", wenn man einen Stimulus nicht erkennt, obwohl man ihn direkt anblickt (vgl. Goldstein 2008:137). Es gibt zahlreiche Studien, die dieses Phänomen thematisieren, besonders beeindruckend ist das Experiment von Daniel J. Simons und Christopher F. Chabris, welches sie 1999 realisierten. Sie produzierten einen 75 Sekunden langen Film, der zeigt, wie zwei Teams mit je zwei Spielern einen Ball hin und her schießen (vgl. Goldstein 2008:137). Mitten im Spiel geht ein als Gorilla verkleideter Mensch durch und ein anderes Mal eine Frau mit einem weißen Regenschirm, diese beiden Szenen dauern nicht länger als 5 Sekunden. Die Zuschauer und Zuschauerinnen werden dazu aufgefordert zu zählen, wie oft die Spieler den Ball hin und her werfen (vgl. Blom 2010:275). Nach dem Vorführen des Videos wurden die Versuchspersonen gefragt, ob ihnen denn etwas Ungewöhnliches aufgefallen wäre. 46 Prozent der Befragten antworteten, dass sie weder den Gorilla noch die Frau gesehen hätten (vgl. Blom 2010:275). Dieses Experiment zeigt, dass durch die Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt andere Ereignisse gar nicht rezipiert werden.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass Aufmerksamkeit für die Wahrnehmung nicht unbedingt notwendig ist, vor allem dann nicht, wenn man lediglich einen allgemeinen Überblick über eine Szene bekommen möchte. Allerdings ist es unabdingbar notwendig, aufmerksam zu sein, wenn man Details einzelner Gegenstände, Szenen etc. erkennen möchte.

3.2 Herausbildung einer spezifischen Filmkompetenz

In der Schule lernen Schüler und Schülerinnen, welche Arten von Erzähltechniken in einem Roman verwendet werden und welche Wirkungen diese hervorrufen können. Auf diese Weise können sie während der Lektüre eines Romans feststellen, welche Reaktionen der Autor bei seinen Lesern erreichen möchte. Um der manipulativen Wirkung mancher Filme bewusst

begegnen zu können, sollten Lernende auch Kenntnisse über filmtechnische Gestaltungsmöglichkeiten erlangen (vgl. Schwerdtfeger 1989:17).

Laut Hildebrand sind nicht alle Lernenden in ihrer Persönlichkeit und Lebenssituation bereits so emotional gefestigt, dass sie problemlos Filme verarbeiten können. Lernende können nicht nur aufgrund von Gewaltdarstellungen verunsichert werden, bestimmte Figuren, Situationen oder Handlungsverläufe können ebenfalls für Verwirrung sorgen oder missverständlich rezipiert werden (vgl. Hildebrand 2006:46). Durch einen analytischen Zugang kann die Filmrezeption im Unterricht die emotionale Wirkung der bewegten Bilder eindämmen und den Lernenden ein breites Repertoire an Verarbeitungsstrategien zur Verfügung stellen. Auf diese Weise können Lernende Abstand zu „beunruhigenden" Filmen gewinnen und sich die Struktur und Wirkung eines Films bewusst machen. Die Tatsache, dass Filme in ihrer Erzählstruktur oft weniger komplex sind als Romane, wird oft als Argument gegen den Einsatz von Filmen im Unterricht verwendet. Doch Hildebrand hebt hier ganz klar hervor, dass es umso wichtiger ist, den Lernenden ins Bewusstsein zu rufen, welche Ursachen eine „empfundene Wirkung" haben kann (vgl. Hildebrand 2006:46).

Durch die Entwicklung einer Filmkompetenz sollen Lernende weiters dazu befähigt werden, auch bei der außerschulischen Filmrezeption mit dem Medium Film richtig umgehen zu können. Bildhaft gesprochen, sollen sie in der Lage sein, einen Schritt weg von der Leinwand zu machen. Wichtig ist, so Hildebrand, dass Filme nicht nur als Lückenfüller missbraucht werden; Lehrende sollen mit ihren Schülern und Schülerinnen über das Gesehene sprechen, Verständnisfragen klären, Szenen analysieren ... (vgl. Hildebrand 2006:47). Auf diese Weise können die Lernenden die erlebten Szenen besser verarbeiten. Außerdem werden sie verstehen, dass die Rezeption von Filmen sehr individuell ablaufen kann. So kann es sein, dass gewisse Szenen von Kollegen und Kolleginnen anders erlebt werden als von einem selbst. Welke schreibt, dass der rezipierte Text ein Produkt des aktiven Betrachtens ist (vgl. Welke 2013:52). Das Vorwissen und die Erfahrungen der Rezipienten haben einen maßgeblichen Einfluss darauf, wie Filme wahrgenommen werden. Denn der Film, so Welke, entsteht im Kopf, es gibt einfach verschiedene „Lesarten" (vgl. Welke 2013:52). Die Förderung der Filmkompetenz soll jedoch nicht dazu beitragen, dass die Emotionalität der Filme verschwiegen wird, sondern, dass sie aufgedeckt wird. Die Lernenden sollen darauf aufmerksam gemacht werden, wie diese Emotionen zu Stande kommen. Haben die Lernenden erst eine Filmkompetenz entwickelt, sind sie in der Lage das Medium Film auch für ihren eigenen Sprachlernprozess zu benutzen (vgl. Welke 2013:52).

Hildebrand nennt fünf Punkte, die auf dem Weg zur Filmkompetenz von den Lernenden erlernt werden sollten (Hildebrand 2006:48f.):

1. Filmisch präsentierte Erzählungen müssen verstanden werden.
2. Die Lernenden müssen in der Lage sein, filmische Stilmittel zu erkennen, zu benennen und ihre Funktion und Wirkung kennen.
3. Lernende sollen filmische Dramaturgie verstehen, sie beschreiben und ihre Funktion und Wirkung erklären können.
4. Lernende sollen in der Lage sein selbst Filme zu gestalten. Auf diese Weise können sie ihr Wissen über filmische Stilmittel vertiefen.
5. Lernende können die eigene Rezeption von Filmen kontrollieren, das heißt sie können geeignete Filme selbst auswählen und auf Belastungen durch Filme mit Entlastungstechniken reagieren.

Diese fünf Punkte können für Lehrende hilfreich sein und bei der Auswahl von geeigneten Didaktisierungen als Orientierung dienen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Entwicklung einer Filmkompetenz für den richtigen Umgang mit dem Medium Film unabdingbar ist. Die Lernenden bekommen auf diese Weise ein Werkzeug zur Verfügung gestellt, das ihnen sowohl bei der schulischen als auch bei der außerschulischen Rezeption hilft. Sie können selbst entscheiden, wie nah sie einen Film an sich heranlassen.

> Die Auseinandersetzung mit filmischen Textformen im Rahmen des Sprach- und Literaturunterrichts soll Schülern Filmlesefähigkeit vermitteln und sie in die Lage versetzen, bewegte Bilder kontrolliert zu rezipieren. Hierbei geht es nicht um die Schule als Kinosaal, um eine flimmernde Spaßschule mit kuschelweichen Loveseats: Es geht um Bildung (Hildebrand 2006:9).

3.2.1 Funktionale Dimensionen des Films nach Abraham

Ulf Abraham plädiert ebenfalls für eine pädagogische Arbeit mit Filmen. Seiner Ansicht nach soll vor allem die Schule Lernende bei der Entwicklung einer eigenen Filmkompetenz unterstützen. Er meint jedoch, dass der Film nicht nur im Deutschunterricht behandelt werden sollte, andere Unterrichtsfächer würden sich ebenfalls für die Auseinandersetzung mit dem Medium Film eignen.
Laut Abraham hat die Arbeit mit audiovisuellen Medien im Unterricht vier allgemeine Funktionen: die medienpädagogische Dimension, die medienästhetische Dimension, die

kommunikative Dimension und die leseförderndе Dimension. Die einzelnen Dimensionen sollen nun im Folgenden kurz dargestellt werden (vgl. Abraham 2009:69ff.).

Medienpädagogische Dimension – Nutzungskompetenz und kritische Kompetenz

Laut Abraham hat der Umgang mit audiovisuellen Medien im Unterricht eine sehr wichtige medienpädagogische Dimension. Lernende haben in ihrer Freizeit sehr viele Möglichkeiten sich mit dem Medium Film auseinanderzusetzen, wie zum Beispiel im Kino oder zu Hause vor dem Fernseher. Umso wichtiger ist es, den Lernenden den richtigen Umgang mit diesem Medium näher zu bringen. Die Schule soll den Lernenden dabei helfen Kompetenzen, wie zum Beispiel eine Nutzungskompetenz und eine kritisch-analytische Kompetenz zu entwickeln (vgl. Abraham 2009:69). Seiner Meinung nach sind diese Kompetenzen unentbehrlich, um die Komplexität des Mediums technisch und kognitiv zu beherrschen. Ein gemeinsamer Austausch über Medienerfahrungen und gesehene Filme oder Serien im Unterricht kann den Schülern und Schülerinnen dabei helfen, sie für eine bessere Selbst- und Fremdwahrnehmung zu sensibilisieren (vgl. Abraham 2009:69). Mithilfe dieser Unterstützung können Lernende den sachgerechten Umgang mit dem Medium Film lernen. Unter „sachgerecht“ versteht Abraham einerseits die richtige Handhabung der notwendigen Geräte, wie zum Beispiel: DVD-Player, Beamer, Filmschnittprogramme etc., und andererseits das erforderliche Grundwissen, um einen geeigneten Film auswählen zu können, der zu den eigenen Interessen und Bedürfnissen passt. Lehrende sollten daher Interesse für die Fernsehgewohnheiten der Schüler und Schülerinnen zeigen. Sie sollten den Lernenden bei ihren persönlichen „Verarbeitungsstrategien“ helfen (vgl. Abraham 2009:70).

Medienästhetische Dimension: Grundbildung und Medienreflexion

Abraham plädiert dafür, dass man sich im muttersprachlichen Unterricht nicht nur mit der Sprachreflexion beschäftigen sollte, sondern auch mit einer medienästhetischen Reflexion. Weiters meint er, dass Lehrende den pädagogischen Auftrag hätten, die heutige Omnipräsenz von Bildern im Unterricht zu thematisieren und über bildvermittelnde Informationen zu sprechen und zu reflektieren. Seiner Meinung nach sollten Lehrende ihre Schüler und Schülerinnen darauf aufmerksam machen, welche Informationen – außer über das beworbene Produkt – mithilfe von Werbung, Kino, Fernsehen etc. vermittelt werden können (vgl. Abraham 2009:70).

Der Deutschunterricht sollte die Lernenden dabei unterstützen, eine „Äußerungs- und Interpretationskompetenz“ für ästhetische bzw. symbolische Formen der Darstellung in

AV-Medien aufzubauen. Außerdem sollte die Hauptaufgabe des Deutschunterrichts darin bestehen, über die sprachlich vermittelten Assoziationen zu sprechen und die Ausdrucksformen des Mediums zu interpretieren und zu beschreiben. Das heißt, Lehrende sollten darauf aufmerksam gemacht werden, welche versteckten Informationen mithilfe des Mediums Film transportiert werden können (vgl. Abraham 2009:70).

Kommunikative Dimension

„Arbeit mit AV-Medien hat eine kommunikative Dimension" (Abraham 2009:70). Nach Abraham eröffnen Standbild und Filmsequenzen hervorragende Möglichkeiten, um das Sprechen und Schreiben im Unterricht zu üben. Der Film bietet viele Sprechanlässe, die es ermöglichen Filmerlebnisse zu verarbeiten, er beinhaltet meistens auch Themen, die dann fächerübergreifend in verschiedenen Unterrichtsgegenständen besprochen werden können. Er ist ein Medium, das abstrakte Fragen „diskurszugänglich" macht (vgl. Abraham 2009:70).

Leseförderndе Dimension

Abraham vertritt außerdem die Meinung, dass audiovisuelle Medien sehr wohl auch lesefördernd wirken können (vgl. Abraham 2009:71). So gibt es schon eine Reihe von Literaturverfilmungen, die im Unterricht gerne nach der Lektüre eines Buches angesehen werden. Der Film kann aber auch lektürebegleitend gezeigt werden, um auch den schwächeren Lesern und Leserinnen Zugang zu einem literarischen Text zu ermöglichen (vgl. Abraham 2009:72). Es ist dies eine Möglichkeit, um lange und schwierige Texte für die Lernenden verständlicher zu machen. Es sei hier jedoch die Frage gestellt, ob Literaturverfilmungen in ihrer Ästhetik dem Medium Film immer gerecht werden. Auch Abraham gibt zu bedenken, dass bei einem zu starken „Kleben" am Inhalt der Vorlage das Potenzial des Films verloren gehen könnte. Bei der Nachbesprechung von Literaturverfilmungen wird oft nur auf die inhaltliche Ebene eingegangen und der ästhetische Vergleich kommt dabei zu kurz (vgl. Abraham 2009:72). Es gibt jedoch Unterrichtsmodelle und Handreichungen zu Literaturverfilmungen, die beweisen, dass der Film auf gar keinen Fall ästhetisch abgewertet werden muss; es gibt sehr wohl Didaktisierungsvorschläge, die auf das leseförderndе und literaturdidaktische Potenzial von Filmen eingehen (vgl. Abraham 2009:72). Außerdem basieren sehr viele aktuelle Kinofilme auf literarischen Vorlagen, dies ist jedoch den wenigsten bewusst, da die amerikanische Filmindustrie diese Informationen gerne zurückhält. Den Trend, explizit darauf hinzuweisen, dass der Film auf einem Roman oder einem Theaterstück basiert, gibt es erst seit kurzem.

Ein weitere Möglichkeit das literarische Lesen mithilfe des Films zu fördern, ist, den Lernenden die lesebegleitende Frage zu stellen: Wie würdet ihr folgende Szenen verfilmen? Diese Frage kann sehr fantasieanregend sein und den Lernenden dabei helfen Empathie zu entwickeln (vgl. Abraham 2009: 72).
Abraham zeigt mithilfe seiner vier Funktionen des Films auf, dass die Arbeit mit Filmen sehr viele Möglichkeiten bietet. So kann nicht nur die Kommunikation gefördert, sondern auch das Lesen mithilfe des Films angeregt werden.

3.3 Der Film als „Emotionsschleuder"

Lange Zeit wurde den emotionalen Faktoren des Lernens wenig Bedeutung zugeschrieben. Doch neue Ergebnisse aus den Kognitionswissenschaften weisen daraufhin, dass Emotionen einen sehr hohen Stellenwert beim Fremdsprachenlernen haben (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010:39). Sie haben einen Einfluss auf die Antriebskräfte des Lernens, auf Inhalte und Verfahren des Lernens und auf die Einbettung in einen sozialen Kontext.
Heute ist man davon überzeugt, dass das Lernen bzw. der Lernprozess aus einem komplexen Zusammenspiel aus kognitiven und affekt-emotionalen Faktoren besteht (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010:39).
„Emotionen sind kurzlebige psychologisch-physiologische Phänomene, [...] die essenziell für das menschliche Überleben sind" (lexikon.stangl.eu). Emotionen können auch einen sehr positiven Einfluss auf Lernprozesse haben. Laut einiger Studien sollen sie nicht nur Lernprozesse initiieren, sondern auch ihren Verlauf maßgeblich beeinflussen (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010:45). Werner Kieweg weist in diesem Zusammenhang auf die Forschungsergebnisse von Gary Lynch hin, der die Wirkungszusammenhänge von Emotionen und Lernerfolg erforschte (zit. nach Decke-Cornill & Küster 2010:46). Lynchs Forscherteam fand 1983 heraus, dass sich die Synapsen im Gehirn bei positiven Emotionen bis zu 30% vermehren und sich der Synapsenspalt gleichzeitig verringert. Dies wiederum löst einen verstärkten Transmitterfluss aus und hat so einen positiven Effekt auf die Lernprozesse. (zit. nach Decke-Cornill & Küster 2010:46). Positive Gefühle sollen aber nicht nur die Menge der Informationsverarbeitung bestimmen, sondern auch die Dauerhaftigkeit von Gedächtnisleistungen beeinflussen. Dieter Wolff stellt folgende These auf:

> [...] eine tiefer gehende Verarbeitung im Sinne eines Behaltens einer Aussage findet gemeinhin nur statt, wenn der Sprachverarbeiter emotional involviert ist, wenn er den Verarbeitungsprozess als bedeutsam für seine eigene Person erachtet, wenn er sich mit der Aussage identifiziert (Wolff 2004:98).

Daraus lässt sich schließen, dass sowohl das Lernen als auch das Verstehen von kognitiven und emotionalen Prozessen bestimmt wird.

Die oben angeführten Forschungsergebnisse sprechen also sehr deutlich für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachunterricht. Filme sind für das Auslösen hoher Emotionalität bekannt. Sie beinhalten verschiedene Charakterprofile, die Anknüpfungspunkte für persönliche Identifikationen der Lernenden bieten (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010:51). Lernende können sich dann besser verstanden fühlen und in die Situation der Protagonisten gut hineinversetzen. Auf diese Weise können Lernende Empathie entwickeln. Außerdem sind Stimmmodulation, Mimik, Gestik, Körpersprache wichtige Komponenten der mündlichen Kommunikation. Diese werden in Filmen sichtbar. Sie zeigen die emotionale Komponente der Sprachverwendung. Weiters können Filme das „Neugierverhalten" der Menschen stillen: Die Lernenden haben die Möglichkeit menschliches Verhalten in verschiedenen sozialen Situationen zu betrachten, sie sind mit Situationen konfrontiert, die sie aus ihrem eigenen Leben kennen (vgl. Schwerdtfeger 1989:23). Filme spiegeln oft die Zeit und Gesellschaft wider, in der sie produziert worden sind. Sie verfügen daher über großes Potenzial, soziale Probleme in einer Gesellschaft zu thematisieren, wie zum Beispiel zwischenmenschliche Beziehungs- und Verhaltensmuster, Stellenwert von Familie und Peergroup, Identitätsmuster, Liebe, Glück und Unglück, Lebensziele, Ideale etc. (vgl. Lay 2009:7). Wie Henseler, Möller und Surkamp richtig zu bedenken geben, spiegeln Filme die Wirklichkeit jedoch nicht „eins zu eins" wider, sondern stehen in einem besonderen Wechselverhältnis zur Realität, die sie „beleuchten, kritisch hinterfragen und bisweilen auch umdenken" (Henseler & Möller & Surkamp 2011:11).

Sie sind außerdem der Meinung, dass Filme einen Einfluss auf die Gesellschaft haben können, in dem sie zur Ausbildung neuer „Wahrnehmungs-, Denk- und Empfindungsweisen" beitragen. „Durch die fiktionale Gestaltung und Umdeutung von kulturspezifischen Erfahrungen gewinnen Filme einen produktiven, welterzeugenden Charakter und tragen wesentlich zur Sinnstiftung bei" (Henseler & Möller & Surkamp 2011:11).

Audiovisuelle Texte können die ganze Bandbreite menschlicher Emotionen wie Lachen, Traurigkeit etc. hervorrufen. Aufgrund der Visualisierung von Handlungsabläufen gehen Filme leichter „unter die Haut" als Bücher. Wie bereits erwähnt, entstehen auf diese Weise Sprechanlässe, die wiederum die Freude am Sprechen wecken (vgl. Schwerdtfeger 1989:23).

Abschließend lässt sich feststellen, dass der Einsatz von Filmen als „Emotionsschleuder" im FSU zu einem besseren Lernerfolg beitragen kann. Entscheidend ist allerdings der richtige Umgang mit dieser Emotionalität.

4. Methodische Schritte zur erfolgreichen Filmdidaktisierung

Viele Lehrkräfte verzichten auf den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht. Dies ist oft darauf zurückzuführen, dass sie Berührungsängste haben und meist nicht wissen, wie sie fachgerecht mit dem Medium umgehen sollen. Im Unterricht möchte man sich sicher fühlen und nicht Materialien verwenden, die sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden überfordern könnten. Umso wichtiger ist es, sich mit der richtigen methodischen Aufbereitung von Filmen auseinanderzusetzen.

Grundsätzlich gilt: Der Film bietet ein breites Spektrum an methodischen Ansatzpunkten: so kann man sich nicht nur mit dem Inhalt des Filmes beschäftigen, sondern auch mit den Figuren oder den filmästhetischen Mitteln. Es können aber auch Aufgaben zur Filmmusik oder Bildsprache erstellt werden. Die Herausforderung für die Lehrperson besteht dabei darin, nicht nur interessante audiovisuelle Texte auszuwählen, sondern auch Aufgaben zu finden und zu entwickeln, die die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sich ziehen und sie zur Mitarbeit motivieren. Es ist wichtig, eine Art Balance zwischen dem Lernen und der Freude am Filmsehen zu finden (vgl. Thaler 2010:145). Filme dürfen nicht zu sehr in ihre Einzelteile zerpflückt werden, so dass das Interesse am Film verloren gehen könnte. Außerdem sollten Filme bereits seit dem Anfängerunterricht im Unterricht eingesetzt werden, auf diese Weise kann das Hör-Seh-Verstehen von Anfang an trainiert werden (vgl. Hildebrand 2006:288).

Bei der Arbeit mit Filmen gibt es vorab einige Fragen zu klären: Wie wähle ich einen geeigneten Film aus? Wie lang sollte der Film sein? Wann setze ich ihn ein? ... Anne Sass sieht dies wie folgt: „Klare Aufgabenstellungen und Zielorientierung führen dazu, dass die Lernenden Kompetenzen entwickeln, die sie brauchen, um die Sprache der Bilder zu dekodieren“ (Sass 2007:6). Demnach sollten Lehrende beim Einsatz von Filmen im Unterricht immer ein klares Ziel vor Augen haben und gut verständliche Aufgaben zur Verfügung stellen.

In den folgenden Kapiteln werden mögliche methodische Schritte zur Erstellung von Filmdidaktisierungen im Detail vorgestellt.

4.1 Kriterien zur Auswahl geeigneter Filme für den FSU

Bei der Auswahl geeigneter Filme für den Unterricht gibt es einige Kriterien, die man beachten sollte. Die Filme sollten vor allem thematisch in den Unterricht passen, das heißt, sie sollten an bereits behandelte Themen anschließen oder im Hinblick auf zukünftige

Themengebiete ausgewählt werden (vgl. Hildebrand 2006:288). Lehrende sollten auch die Meinung und die Interessen der Lernenden miteinbeziehen. Dies kann sich sehr schwierig gestalten, da die Interessen der Lernenden sehr unterschiedlich sein können. Hier muss der Lehrende selbst einschätzen können, was den Großteil der Lerngruppe interessieren könnte. Die Lehrperson muss sich außerdem bewusst sein, dass das Verstehen des Films sehr stark von den persönlichen und kulturellen Erfahrungen der Rezipienten abhängt (vgl. Surkamp 2010:63). Das heißt: Nicht jeder Film eignet sich für den Einsatz im Unterricht. Besonders schwierige und kritische Themen wie zum Beispiel Krieg oder Flucht können nicht mit jeder Zielgruppe bearbeitet werden. Bei der Filmauswahl sollten Lehrpersonen aber auch ihre eigenen Interessen beachten, da sie den Film immerhin öfters ansehen werden: mehrmals zu Hause und dann auch im Unterricht. Man sollte also auch besonders interessante Themen wählen. „Filme leben von Spannung, also hat es wenig Sinn, im Unterricht Langweiler einzusetzen, auch wenn die Beschäftigung mit Filmen nicht zur Spaßshow werden und Unterricht bleiben soll." (Hildebrand 2006:288).
Weiters müssen Lehrende sich darüber im Klaren sein, was sie mithilfe des Films vermitteln wollen bzw. welche Lernziele sie mit diesem Film verfolgen. Außerdem sollte man die zeitlichen Möglichkeiten und das sprachliche Niveau der Zielgruppe nicht außer Acht lassen. Dies sind alles wichtige Aspekte, die bei der Auswahl berücksichtigt werden sollten.
Anne Sass hat eine Liste von Punkten angeführt, die Lehrenden bei der Filmarbeit helfen können (vgl. Sass 2007:10).
Laut Sass sollen Lehrende als erstes die Nutzungsrechte des Films überprüfen und nur Filme auswählen, die den Lernenden gefallen könnten. Nach der Auswahl des Filmes soll sich die Lehrperson den Film öfters ansehen und entscheiden, welche Filmszenen sie für den Unterricht verwenden und an welcher Stelle sie sie einsetzen möchte. Danach soll die Lehrperson überlegen, ob eine Vorentlastung für die Arbeit mit diesem Film notwendig ist und wenn ja, welche. Als nächsten Schritt kann der Lehrende weitere Aufgaben und Übungen entwickeln oder bereits bestehende miteinbeziehen. Nachdem die geplante Stunde durchgeführt wurde, soll der Lehrende noch einmal in sich gehen und analysieren, was gelungen und was nicht gelungen ist bzw. was man das nächste Mal besser machen könnte.

Die vorher erwähnte Vorentlastung ist eine wichtige Strategie, um den Lernenden das Hör-Seh-Verstehen zu erleichtern. Auf diese Weise können lexikalisch oder phonetisch schwierige Vokabeln besprochen werden und die Lernenden können so den Dialogen besser folgen. Es können natürlich nicht alle neuen Vokabeln eingeführt werden, allerdings kann mithilfe der

Vorentlastung ein „overflow“ an neuen Wörtern vermieden und eine Überforderung der Lernenden verhindert werden (vgl. Hildebrand 2006:286). Das heißt bei der Auswahl von Sprachmaterial für die Vorentlastung sollte man sich auf Wörter konzentrieren, die für das allgemeine Verständnis der Filmszene und für die Wortschatzerweiterung der Lernenden wichtig sind (vgl. Hildebrand 2006:286).
Bei der Erstellung von Didaktisierungen sollte man sich neben den Lernzielen und dem Niveau der Zielgruppe auch Gedanken über die für den Unterricht mit Filmen geeigneten Sozialformen machen. Inwieweit möchte man sich als Lehrperson miteinbeziehen oder sollen die Lernenden die Aufgaben vollständig autonom lösen? (Vgl. Thaler 2007:14.) Sollen die Ergebnisse durch den Lehrer oder die Lehrerin kontrolliert werden oder sollen die Lernenden die Lösungen untereinander vergleichen? Diese Fragen können eine wichtige Orientierungshilfe bei der Erstellung von Didaktisierungen geben.

Da der Prozess des Hör-Seh-Verstehens ein sehr komplexer Vorgang ist, der viel Konzentration und Gedächtniskapazität verlangt, sollten bewusst Filmausschnitte gewählt werden, die nicht allzu lang sind (vgl. Welke 2013:51). Schwerdtfeger schreibt zu diesem Thema, dass die ausgewählten Filmszenen nicht länger als drei Minuten sein sollten. Auf diese Weise ist es möglich, die Szene häufiger anzusehen (vgl. Schwerdtfeger 2003:301). Außerdem können kurze Filmausschnitte laut Schwerdtfeger flexibler im Unterricht eingesetzt werden (vgl. Schwerdtfeger 1989:47). Es können aber auch längere Filmszenen verwendet werden, Welke meint, dass mittellange (25–45 Minuten) oder lange (60–90 Minuten) audiovisuelle Texte im Unterricht auch eingebaut werden können, allerdings nur wenn der Aufwand für alle Beteiligten nicht zu groß ist (vgl. Welke 2013:51). Für die vollständige Darbietung eines Spielfilms eignen sich die vier Präsentationsformen nach Thaler, diese werden in einem eigenen Kapitel (vgl. Kap. 4.2) besprochen.
Neben der Länge sollte auch darauf geachtet werden, dass die ausgewählten Filmausschnitte sich für eine methodische Bearbeitung eignen. Die Erstellung von Didaktisierungen kann sich dann relativ unproblematisch gestalten. Der Film darf außerdem nicht zu komplex sein, sodass Lernende der Handlung folgen können. Weiters ist ein klarer Aufbau von Vorteil. Die Bild-Ton-Relation und die Kohärenz sollten ebenfalls stimmen (vgl. Welke 2013:51). Ein weiteres Kriterium ist die Qualität des Films, der Film muss nicht nur technisch fehlerfrei sein, sondern auch über ein gewisses Niveau verfügen.
Neben Spielfilmen gibt es auch noch zahlreiche andere Formate, die ebenfalls für den Einsatz im FSU in Frage kommen. So kann man auch auf Kurzformate, also auf audiovisuelle Texte,

die eine bis fünf Minuten lang sind, wie Musikvideoclips, Werbespots, Trailer, Kurzfilme etc., zurückgreifen. Medienformate, die 20 bis 45 Minuten lang sind wie zum Beispiel Sitcoms, Soaps ... sind ebenfalls geeignet. Langformate, die 90 Minuten dauern, also Spielfilme, Dokumentationen etc. können ebenfalls für den FSU angewendet werden (vgl. Thaler 2010:143). Es können aber nicht nur ästhetische Texte, wie Spielfilme gezeigt werden, sondern auch pragmatische Texte, wie Kurznachrichten, Reportagen etc. (vgl. Welke 2013:51).
Nach Thaler sollte man auch auf die sprachliche Dichte eines Filmes achten, das heißt, wie viel in einer Szene gesprochen wird. Die sprachliche Artikulation ist ebenfalls ein wichtiger Aspekt: Gibt es viele störende Hintergrundgeräusche? Ist die Aussprache klar? Wird langsam oder schnell gesprochen? Wird in Standardsprache oder Dialekt gesprochen? etc. (vgl. Thaler 2007:15).

Abschließend kann also festgestellt werden, dass es zahlreiche Kriterien gibt, die bei der Auswahl geeigneter Filme für den Fremdsprachenunterricht beachtet werden sollten. Lehrende tragen die Verantwortung für die Filme, die sie auswählen, und die Themen, die damit verbunden sind. Es ist also wichtig, von Vornherein eine vernünftige Auswahl zu treffen und die Lernenden nicht planlos mit dem filmischen Material zu konfrontieren.

4.2 Präsentationsverfahren

Wie im vorhergehenden Kapitel erwähnt, gibt es mehrer Formate von audiovisuellen Texten, die im FSU angewendet werden können. Thaler hebt hervor, dass es besonders für die mittellangen und langen Formate vier verschiedene Präsentationsformen gibt:
die Block-Präsentation, die Intervall-Präsentation, die Sandwich-Präsentation und die Segment-Präsentation. Jede dieser vier Präsentationsformen hat ihre Vor- und Nachteile. Es ist Aufgabe der Lehrenden, eine geeignete Darbietungsform auszuwählen (vgl. Thaler 2010:143). Dabei sollte man sich nach dem Film und dem zur Verfügung stehenden Zeitrahmen richten. Man sollte außerdem das sprachliche Niveau der Lernenden und die Lernziele, die man erreichen möchte, berücksichtigen. Es ist auch zu beachten, welche Präsentationsform am meisten Abwechslung bietet (vgl. Thaler 2010:143).

Die Block-Präsentation

Bei dieser Präsentationsform wird der gesamte Film vorgeführt, alles wird an einem Stück gezeigt. Während der Block-Präsentation können die Lernenden ihr natürliches Sehverhalten einsetzen. Diese Form der Präsentation spiegelt außerdem die außerschulische Rezeption wieder, das heißt wie Lernende das Medium Film außerhalb der Schule, in ihrer Freizeit wahrnehmen. Ein weiterer Vorteil dieses Präsentationsverfahrens ist, dass der Spannungsbogen des Films nicht unterbrochen wird und der Unterhaltungswert des Films nicht verloren geht. Die Lehrperson kann mithilfe dieses Verfahrens sehr viel Zeit sparen und hat einen geringen Vorbereitungsaufwand (vgl. Thaler 2010:144).

Die Block-Präsentation hat aber auch einige Defizite: Da es keine didaktische Bearbeitung gibt, läuft die Filmrezeption sehr passiv ab. Den Lernenden werden keine Aufgaben zur Verfügung gestellt, die ihnen bei der Verarbeitung helfen könnten. Auf diese Weise ist auch kaum ein Lerneffekt vorhanden. Lehrende können eventuell nur Aufgaben nach dem Sehen erteilen. Diese Form der Filmpräsentation wird in Schulen oft als Belohnung eingesetzt oder am Ende des Schuljahres, wenn kein Lernstoff mehr bearbeitet wird (vgl. Thaler 2010:144).

Die Intervall-Präsentation

Hier wird der Film in einzelne Sequenzen, die meist 15 Minuten dauern, unterteilt. Die einzelnen Sequenzen werden sukzessiv angesehen und auch auf mehrere Unterrichtsstunden aufgeteilt. Diese Form der Präsentation bietet einige Vorteile: So können die einzelnen Sequenzen didaktisch aufbereitet werden, die Lehrperson kann die drei Phasen anwenden (vor-, während- und nach dem Sehen) und die Lernenden bekommen die Möglichkeit, den ganzen Film zu sehen. Der Nachteil dabei ist, dass diese Art der Rezeption sehr ungewohnt ist, da man meist einen Film ohne Unterbrechung sieht. Der Spannungsbogen des Films kann bei dieser Form der Rezeption ebenfalls verloren gehen. Außerdem nimmt die Intervall-Präsentation sehr viel Zeit in Anspruch, so kann es sein, dass 6 bis 10 Unterrichtsstunden für den Film verwendet werden. Die Planung dieser Präsentationsform und die Erstellung der Didaktisierungen ist ebenfalls sehr zeitaufwendig (vgl. Thaler 2010:144).

Die Sandwich-Präsentation

Bei dieser Art der Präsentation werden nur ausgewählte Szenen gezeigt, andere Szenen werden übersprungen und den Lernenden nur mündlich mitgeteilt. Hier haben die Lehrenden wieder die Möglichkeit das Bildmaterial didaktisch aufzuarbeiten und in drei Phasen zu teilen. Das Verfahren nimmt weniger Zeit in Anspruch als die Intervall-Präsentation. Nicht so

wichtige Passagen können ausgelassen bzw. übersprungen werden. Dies kann andererseits auch zu Verständnisproblemen bei den Rezipienten führen, da sie den ganzen Film nicht gesehen haben. Im Vergleich zur Segment-Präsentation ist die Lehrperson mit einem höheren Zeitaufwand konfrontiert (vgl. Thaler 2010:144).

Die Segment-Präsentation

Bei der Segment-Präsentation wird nur eine Szene oder Sequenz aus dem Film vorgeführt, wie zum Beispiel die Eröffnungsszene oder die Schlussszene etc. Diese Form der Präsentation erfordert den geringsten Zeitaufwand. Die Lernenden können sich nur auf eine Szene fokussieren und auch von der didaktisch-methodischen Seite her bietet diese Form der Präsentation am meisten Flexibilität. Außerdem kann die verwendete Szene öfters gezeigt werden, da man sich nur auf diesen einen Filmausschnitt konzentrieren muss. Andererseits wird der Rest des Films sehr stark vernachlässigt und der Unterhaltungswert des Films kann verloren gehen. Da nur eine wichtige Szene gezeigt wird, können andere wesentliche Filmaspekte vernachlässigt werden. Dies kann ebenfalls zu Verständnisproblemen führen (vgl. Thaler 2010:144).

Allein diese vier Präsentationsverfahren zeigen schon, wie vielfältig einsetzbar das Medium Film ist. Es gibt unterschiedliche Wege, den Film in den Fremdsprachenunterricht einzubauen. Es liegt vor allem auch an der Kreativität der Lehrperson einen geeigneten Weg für den Einsatz des Films im FSU zu finden. Doch gerade diese Tatsache macht das Medium Film so besonders. Lehrende können hier kreativ tätig werden und wunderbare Didaktisierungen erstellen.

4.3 Die drei Phasen

In der Filmdidaktik gibt es unterschiedliche methodische Zugangsweisen (vgl. Surkamp 2010:61). In den letzten Jahren hat sich aber besonders das 3-Phasen-Modell für die Arbeit mit Filmen bewährt. Mithilfe der drei Phasen – vor, während und nach dem Sehen *(pre-viewing phase, while-viewing phase, post-viewing phase)* – kann das Potenzial des Films vollkommen ausgeschöpft werden (vgl. Surkamp 2010:61 und vgl. auch Brandi 1996). Es bietet Möglichkeiten, um den Lernenden das Filmverständnis zu erleichtern und sich auch auf bestimmte Aspekte fokussieren zu können. Auch auf der sprachlichen Ebene kann viel erarbeitet werden. Im Folgenden sollen die einzelnen Phasen beschrieben werden.

Vor dem Sehen

In der Phase vor dem Filmsehen wird mit Einstimmungsübungen gearbeitet. Diese sollen dabei behilflich sein, die Lernenden auf die Thematik des Films einzustimmen und sie auf den Wortschatz vorzubereiten (vgl. Surkamp 2010:61). Es soll unter anderem auch das Vorwissen der Lernenden aktiviert werden (vgl. Welke 2013:52). Die Aufgaben in dieser Phase sollen die Schüler und Schülerinnen für die weiteren Übungen vorbereiten (vgl. Welke 2013:52). Die Lernenden können außerdem in dieser Phase der Filmarbeit Hypothesen erstellen und Geschichten rekonstruieren (vgl. Sass 2007:11). Auf diese Weise wird der Einstieg in die eigentliche Narration erleichtert und die Lernenden können die einzelnen Charaktere besser verstehen. Zu diesem Zweck können zum Beispiel Standbilder oder kurze Dialoge aus dem Film eingesetzt werden (vgl. Sass 2007:11). Weiters können verschiedene Assoziationsübungen mithilfe des Filmtrailers, des Filmplakats, des Filmtitels oder verschiedener Schlüsselbegriffe gemacht werden (vgl. Surkamp 2010:61). Falls die Thematik des Films nicht der Lebenswirklichkeit der Lernenden entspricht bzw. die Lernenden noch über wenig Wissen zu diesem Thema verfügen, sollte die Lehrperson an dieser Stelle die geeignete Vorentlastung einsetzen. So kann es sein, dass der Film in einer Zeit spielt über die die Lernenden wenige Informationen haben. In diesem Fall sollte die Lehrperson den Lernenden genug Material geben, so dass sie den historischen Kontext des Films verstehen können (vgl. Sass 2007:11).

Während des Sehens

Die Aufgaben in dieser Phase dienen in erster Linie der Verständnissicherung, sie können sich aber auch auf filmspezifische Darstellungsformen beziehen (vgl. Surkamp 2010:61). Es können Fragen zum Inhalt, zu den Figuren, zu den filmischen Mitteln, zur Dramaturgie, zum Sprachregister etc. gestellt werden (vgl. Surkamp 2010:61). Die Lehrperson kann hier eine Vielzahl an unterschiedlichen Übungsformen einsetzen, wie Zuordnungsübungen, Textpuzzles, Multiple-Choice-Fragen ... So können zum Beispiel Beobachtungsaufgaben vergeben werden, die auch arbeitsteilig gelöst werden müssen (vgl. Sass 2007:11). Arbeitsteilige Sehaufträge, auch *split viewing tasks* genannt, haben den Vorteil, dass die Lernenden sich nicht auf den ganzen Film konzentrieren müssen, sondern nur auf Teilaspekte (vgl. Surkamp 2010:62). Auf diese Weise müssen sie nicht den „Gesamtpool“ von Informationen verarbeiten. Zum Beispiel können die Lernenden in zwei Gruppen geteilt werden, die unterschiedliche Figuren des Films beobachten. Nach der Beobachtung können die Lernenden sich die Figuren gegenseitig beschreiben. Aufgaben zum Sprachregister

können ebenfalls sehr spannend sein, so kann man den Lernenden die Frage stellen, welchen Jargon einzelne Personen verwenden. Vor allem die Auseinandersetzung mit Elementen der Jugendsprache kann für junge Lernende sehr interessant sein (vgl. Sass 2007:11). Die einzelnen Übungsformen sollen im nächsten Kapitel detailreicher beschrieben werden (vgl. Kap. 4.4).

Nach dem Sehen

In der Phase nach dem Sehen bekommen Lernende oft die Gelegenheit ihre eigene Meinung zu dem Film bzw. Filmausschnitt mitzuteilen. Dies kann schriftlich oder auch mündlich erfolgen. So kann zum Beispiel die Lehrperson eine offene Diskussion beginnen, sie kann Fragen an das Plenum richten, die dann von Lernenden beantwortet werden müssen: „Was hat dir an dem Film besonders gut gefallen?“, „Welche Figur hat dich am meisten beeindruckt?“, „War euch etwas unklar?“ etc. (vgl. Surkamp 2010:62). Bei unklaren Szenen können Lernende auch ihre eigenen Interpretationen mitteilen. Es können auch weiterführende Übungen durchgeführt werden (vgl. Welke 2013:53). So können die Lernenden bei Filmausschnitten die Geschichte weitererzählen und ein eigenes Ende ausdenken oder die Geschichte „umerzählen“ und sich eine alternative Schlussszene überlegen. Entfaltet sich der Film aus einer speziellen Perspektive, kann die Geschichte aus der Sicht eines anderen Protagonisten erzählt werden (vgl. Sass 2007:11). Es eignen sich nicht nur Schreibaufgaben für die Arbeit nach dem Film, sondern auch Rollenspiele. Die Lernenden können zum Beispiel dazu angehalten werden, Schlüsselszenen nachzuspielen oder zusätzliche Szenen zu erfinden und diese der Gruppe zu präsentieren (vgl. Surkamp 2010:62).

Lernende sollten dazu motiviert werden, Filme auch kritisch zu betrachten. So können spezielle Übungen eingesetzt werden, die dies fördern sollen, wie zum Beispiel eine Filmkritik verfassen (vgl. Sass 2007:11). Nicht zuletzt ermöglicht die Arbeit mit Filmen den Lernenden auch, sich kreativ zu betätigen. Eine Möglichkeit wäre zum Beispiel, die Lernenden ein Filmplakat gestalten lassen oder eine kurze Szene selbst zu drehen. Weiters könnten Lernenden dazu angeregt werden, innere Monologe zu den Gedanken der Protagonisten zu schreiben (vgl. Surkamp 2010:62).

Die drei Phasen der Filmarbeit erlauben eine sehr intensive Auseinandersetzung mit dem präsentierten Film. Die Lernenden haben die Möglichkeit die verschiedenen Facetten eines Films bzw. eines speziellen Filmausschnitts kennen zu lernen. Auf diese Weise können die Lernenden den Film besser verstehen. Dabei können sie nicht nur sprachlich von den Übungen profitieren, sondern sich auch kreativ-ästhetisch betätigen.

4.4 Mögliche Übungsformen

Da es sehr unterschiedliche Lerntypen gibt, eignet sich nicht jede Aufgabenstellung für jeden Lernenden. Umso wichtiger ist es, dass Lehrpersonen ihre Vorgangsweisen variieren und unterschiedliche Übungsformen im Unterricht einsetzen (vgl. Welke 2013:54). Auf diese Weise können alle Lerntypen angesprochen werden und davon profitieren. Lehrende sollten somit auf eine entsprechende Methodenvielfalt in ihrem Unterricht achten (vgl. Welke 2013:54). Thaler sieht dies wie folgt:

„Variation is not only recommended for motivational reasons, but also to practise different types of viewing comprehension." (Thaler 2014:32)

Besonders das Medium Film kann diese Anforderung erfüllen. So können zum Beispiel unterschiedliche Rezeptionsstile bei der Filmarbeit von den Lernenden verlangt werden. Laut Welke gibt es vier verschiedene Rezeptionsstile (vgl. Welke 2013:51):

- Orientierend (Lernende können dazu angeregt werden, dem Film „orientierend" zu folgen, hierbei sollen sie sich auf das große Ganze konzentrieren, das heißt worum geht es eigentlich in diesem Film? Es soll sozusagen nur ein oberflächliches Verständnis des Films erreicht werden.)

- Kursorisch (Beim kursorischen Rezeptionsstil sollen sie sich auf das Wesentliche des Films fokussieren.)

- Selektiv (Bei der selektiven Rezeption müssen die Lernenden nur auf bestimmte und ausgewählte Elemente achten.)

- Total (Bei der totalen Rezeption sollen Lernende so gut wie möglich alles vom Film verstehen und auch über einzelne Details Bescheid wissen.)

Bei der Auswahl der Aufgaben kann der Lehrende auch weitere Aspekte beachten, so kann er entscheiden, ob diese mündlich, schriftlich oder nonverbal erfolgen sollen (vgl. Welke 2013:51). Bei nonverbalen Übungen können zum Beispiel Zeichnungen erstellt werden oder Bilder in die richtige Reihenfolge gelegt oder Bildunterschriften zugeordnet werden (vgl. Lütge 2010:105). Manchmal kann man mit nonverbalen Übungen den Berührungsängsten der Lernenden in Hinblick auf die Fremdsprache entgegenwirken. So können Lernende bei Fragen, wie zum Beispiel: Habt ihr diese Passage verstanden? auch mit Handzeichen antworten. Auf diese Weise müssen sie nicht vor dem Plenum sprechen und können sich trotzdem aktiv am Unterricht beteiligen. Die sprachliche bzw. mündliche Reaktion kann man in rezeptive (wie zum Beispiel *true-false*-Aufgaben), reproduktive (die Wiedergabe einer

Schlüsselszene) und produktive Verfahren (ein alternatives Ende für eine Geschichte schreiben) unterteilen (vgl. Lütge 2010:105).

Die Übungen können außerdem geschlossen oder offen sein (vgl. Welke 2013:51). Das heißt, manche Übungen haben eine geschlossene Antwortstruktur und andere haben eine offene, es gibt also nicht nur eine mögliche Antwort. Bei der Wahl passender Sozialformen kann man zwischen Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Plenum entscheiden.

Da Filme genauso wie Hörtexte von einer hohen Flüchtigkeit geprägt sind, kann es von Vorteil sein, Arbeitsblätter einzusetzen, die stark vorstrukturiert sind (vgl. Lütge 2010:105). Dies bezieht sich vor allem auf die bereits oben erwähnte *while-listening-phase*. Die Arbeitsblätter können sozusagen als Begleiter während des Filmsehens fungieren und den Lernenden helfen sich auf gewisse Aspekte zu fokussieren (vgl. Lütge 2010:105). Bei den Aufgabenstellungen gibt es außerdem unterschiedliche Arten, so können die Lernenden dazu angehalten werden Sätze oder Aussagen zu vervollständigen oder sie richtig zuzuordnen bzw. sie in die richtige Reihenfolge zu bringen. Es gibt aber auch Übungsformen, die die Kreativität der Lernenden ansprechen sollen, so können die Lernenden gewisse Sachverhalte erraten, Plakate gestalten oder etwas zeichnen. (vgl. Lütge 2010:106). Der Einsatz von *true-false-questions* ist ebenfalls sehr beliebt und kann den Lernenden helfen, falsche Aussagen zu erkennen und diese dann richtig zu stellen (vgl. Lütge 2010:106). Bei der Arbeit mit Arbeitsblättern können Lernende auch dazu angehalten werden einzelne Zahlen, Daten oder Fakten zu erkennen bzw. herauszufiltern. Das können Lautsprecherdurchsagen, Einkaufsszenen oder andere alltägliche Situationen sein. Auf diese Weise wird die Konzentrationsfähigkeit der Lernenden und ihre Fähigkeit, wichtige Informationen zu entnehmen, trainiert.

Thaler hat eine Reihe von sogenannten „Übungs-Operatoren“ zusammengestellt. Seiner Meinung nach können Aufgaben dazu verwendet werden, dass sich Lernende erinnern, etwas beschreiben, zusammenfassen, erraten, vorhersagen, erklären, analysieren, zusammenarbeiten und umwandeln (vgl. Thaler 2007:16). Beim „Erinnern“ können Lernende neben Multiple-Choice-Fragen und *true-false*-Antworten auch eine Tabelle ausfüllen, die Fragen zu den Personen, Orten, Handlungen enthält. Es kann aber auch eine Liste von Gegenständen abgehakt werden, die gesehen wurden. Beim Übungs-Operator „Erklären“ können Lehrende ihre Lernenden fragen, warum die Szene gerade so und nicht anders verlaufen ist, das heißt, sie müssen die Handlung interpretieren, die Intention der Protagonisten verstehen etc. Mit „Analysieren“ meint Thaler das Untersuchen filmischer Gestaltungsmittel.

Beim „Umwandeln“ können sich Lernende, wie vorher bereits erwähnt, alternative Enden für die Geschichte ausdenken.

Eine besonders beliebte Methode ist das *silent-viewing* (vgl. Surkamp 2010:62). Hierbei wird nur das Bild gezeigt und der Ton wird auf stumm geschalten. Das heißt Lernende werden nur visuellen Informationen ausgesetzt. Beim *silent-viewing* können Lernende dazu angehalten werden zu erraten, worüber in der Szene gesprochen wird bzw. welche Situation das sein könnte. Die Lernenden können anhand von Mimik und Gestik analysieren, ob es sich hierbei um eine emotional negative oder positive Situation handelt. Die Lernenden können zum Beispiel auch Vermutungen anstellen, ob die gezeigte Szene eine Liebesszene, ein freundschaftliches Treffen oder eine Auseinandersetzung ist. Die Lehrperson kann auch ein Standbild (*Still* genannt) aus dem Film präsentieren, welches die Lernenden dann beschreiben sollen (vgl. Rössler 2007:18). Sie können sich auch eigene Geschichten zu Standbildern aus dem Film ausdenken. Werden Szenen ohne Ton gezeigt, können Lernende auf die bewegten Bilder genauer eingehen, es können Kostüme, Positionen im Raum, Bewegungen, Protagonisten etc. besser beschrieben werden (vgl. Biechele 2007:197). Man kann außerdem darüber diskutieren, ob während der gezeigten Szenen Musik läuft und wenn ja, welche dazu passen könnte.
Bei der umgekehrten Darbietungsform, also nur die Tonspur ohne Bild (*blind-listening*), gibt es ebenfalls viele Möglichkeiten. So können die Lernenden dazu angehalten werden zu erraten, um wie viele Personen es sich bei der gehörten Szene handeln könnte. Es können aber auch spezifische Geräusche identifiziert werden (vgl. Lütge 2010:106). Die Lernenden sollen zum Beispiel erkennen, in welcher Umgebung die Handlung spielt: in einer Bar, zu Hause, in der Arbeit etc. Diese Aufgabenstellungen bieten sehr viel Freiraum für kreative Gestaltung.
Durch die Präsentation des Films in getrennten Kanälen erkennen die Lernenden, welche Bedeutung der Ton und das Bild für die Wirkung des Films haben (vgl. Welke 2013:55).

Thaler ist außerdem der Meinung, dass auch schwierige Filme mithilfe einiger spezieller Strategien dem Sprachniveau eines Anfängers angepasst werden können. Folgende Vorschläge sollen die Arbeit mit Filmen im Unterricht erleichtern (vgl. Thaler 2014:27):

- Einsatz einiger Übungen vor dem Sehen, wie zum Beispiel: Einführung in das Thema, Hypothesen über den Inhalt aufstellen
- nur globales Verstehen von den Lernenden fordern

- wiederholtes Sehen der gleichen Szene
- auf einen Kode fokussieren, zum Beispiel: *silent-viewing*
- nur kurze Szenen zeigen
- nur wenige Fragen bei einer kurzen Szene stellen
- auf eine chronologische Reihenfolge der Fragen achten
- Partner- oder Gruppenarbeit
- Lückentexte, die einige Hilfen beinhalten, wie zum Beispiel die Anzahl der Buchstaben anführen.

Der Pool an unterschiedlichen Übungsformen ist so groß, dass für jeden Lerntypen passende Aufgaben gefunden werden können.

4.5 Methodische Hinweise zur Analyse filmischer Gestaltungsmittel

Um Filme und ihre Handlungen besser verstehen und interpretieren zu können, ist es von Vorteil, wenn Lernende über ein gewisses Filmwissen verfügen, das heißt sie sollten über filmische Darstellungsformen Bescheid wissen. Denn dann sind sie in der Lage den Film auch von seiner ästhetischen Seite zu bewerten (vgl. Biechele 2007:198). Zu den filmischen Darstellungsformen zählen: Einstellungsgrößen, Schnitte, Zooms, Kameraperspektiven, Toneffekte, Musik, Kamerafahrten, Montage etc. (vgl. Biechele 2007:198). Unter Montage wird die Organisation des filmisch Erzählten verstanden, das heißt, wie unterschiedliche geschnittene Einstellungen zusammengefügt werden können (vgl. Frederking & Krommer & Maiwald 2008:176). Ein Beispiel für Montage ist „match cut“, hier werden zwei unterschiedliche Einstellungen durch ein visuelles oder akustisches Element oder auch durch ein prägnantes Motiv verbunden (vgl. Frederking & Krommer & Maiwald 2008:176). Beim „flashback“ werden Szenen, die in der Vergangenheit spielen, eingeblendet, um wichtige Informationen für die Handlung nachzuliefern (vgl. Thaler 2014:39). Mithilfe des Zooms können Nähe und Distanz, ohne dass sich die Kamera bewegen muss, signalisiert werden. Die Brennweite der Kamera kann auch die Schärfentiefe eines Bildes einstellen; wenn nur ein Teil des Bildes scharf gestellt ist, konzentrieren der Zuschauer bzw. die Zuschauerin ihre Aufmerksamkeit automatisch auf diesen Bereich (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:47).

Lernende sollten aber auch über die filmischen Erzählstränge informiert werden. Sie sollten eine gewisse Sensibilität dafür entwickeln, welche Plots, Protagonistenrollen,

Handlungssettings und Handlungssequenzen für bestimmte Genres typisch sind (vgl. Biechele 2007:198). Neben filmisch-ästhetischem und narrativem Wissen, sollten Lernende auch über die dramatischen Aspekte eines Films, wie zum Beispiel Rollenbesetzung, Gestik, Mimik, Maske, Kostüme etc. informiert werden (vgl. Surkamp 2010:62). Diese Kenntnisse sollten im Unterricht nach und nach, das heißt stufenweise aufgebaut werden. Für Lernende, die schon im Anfängerunterricht mit dem Medium Film konfrontiert werden, wird dies kein Problem darstellen. Lernende sollten vor allem auch das fremdsprachige Vokabular für die einzelnen filmischen Mittel beherrschen (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:39).

Auf diese Weise können Lernende immer wieder darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Medium Film eine eigene Kunstform darstellt. Vor allem seine Plurimedialität soll sichtbar werden. Laut Blell und Lütge sollen Schüler und Schülerinnen lernen, dass die Wirkung von Filmen auf das Zusammenspiel von sprachlichen, außersprachlich-akustischen und optischen Codes zurückzuführen ist (vgl. Blell & Lütge 2008:129). Mithilfe dieser drei Ebenen können Filme erst ihr komplettes Wirkungspotenzial entfalten.

Nicht nur Lernende sollten über ein filmspezifisches Wissen verfügen, sondern auch Lehrpersonen. Welke schreibt in diesem Zusammenhang, dass es für Lehrende unabdingbar ist, sich mit den Funktionen und Bedeutungen von filmischen Gestaltungsmitteln auseinanderzusetzen (vgl. Welke 2013:53). Dies ist sicherlich plausibel, denn möchte man den Lernenden etwas zu diesem Thema beibringen, muss man natürlich auf diesem Gebiet sehr gut bewandert sein. Sie meint weiters, dass es nicht notwendig ist, ein Experte auf dem Gebiet der Filmanalyse zu werden, allerdings kann es besonders für Lehrende nützlich sein, sich mit den wichtigsten Grundlagen aus diesem Bereich auseinanderzusetzen (vgl. Welke 2013:54). Auf jeden Fall sollten die einzelnen Aspekte der Filmanalyse im Unterricht thematisiert werden. Lernende bekommen dadurch die Möglichkeit, die Elemente der Filmgestaltung kennen zu lernen, und können bei der Rezeption des Films auf die filmästhetische Dimension achten.

Um den Lernenden die filmischen Gestaltungsmittel näher zu bringen, können zum Beispiel Beobachtungsaufgaben eingesetzt werden. Hier sollen sich Lernende auf die Wirkung von filmischen Darstellungsformen konzentrieren, wie zum Beispiel die Charakterisierung von Figuren durch das Zusammenspiel von Musik, Licht, Kameraeinstellungen etc. Durch eine Umstellung der Bilder können die Lernenden auf die Schnittfolge eines Films aufmerksam gemacht werden (vgl. Welke 2013:56).

Es können aber auch einfach Leitfragen gestellt werden, die den Lernenden helfen sollen auf cineastische Aspekte eines Films aufmerksam zu werden, wie zum Beispiel:

1. Werden viele Filmeffekte verwendet?
2. Hat der Regisseur viele Kamerafahrten im Film verwendet?
3. Gibt es viele Nahaufnahmen?
4. Gibt es schnelle Schnitte?
5. Werden Auf- und Abblenden verwendet?
6. Werden Rückblenden verwendet?
7. Wie werden die Charaktere visuell dargestellt?
8. Wie tragen Licht und Farben zu der vermittelten Atmosphäre bei?

(vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:77).

Mit Musik gewinnt jeder Film enorm an Emotionalität. Die Filmmusik ist also einer methodischen Aufbereitung durchaus zugänglich, ihr Potenzial für den Einsatz im FSU wird oft übersehen (vgl. Rössler 2007:18). Sie kann zum Träumen anregen oder Spannung erzeugen und eignet sich somit auch hervorragend für Assoziationsübungen. So kann zum Beispiel ein musikalisches Leitmotiv abgespielt werden und die Lernenden sollen dabei überlegen, zu welcher Szene, zu welcher Figur, zu welchem Setting diese Musik passen könnte. Es können auch Hypothesen zum Filmtitel bzw. zum jeweiligen Filmgenre aufgestellt werden.
Nach Henseler, Möller und Surkamp können auch einfach Leitfragen gestellt werden, die die Lernenden auf die Musik im Film aufmerksam machen sollen, wie zum Beispiel:

1. Wie viele Szenen sind musikalisch untermalt?
2. In welchen Szenen wird Musik verwendet?
3. Welche Art von Musik wird abgespielt: Pop, klassische Musik ...?
4. Was erreicht der Regisseur mithilfe dieser Art von Musik?
5. Welche Auswirkungen hat die verwendete Musik in Szene X?
6. Welche Eindrücke bzw. Emotionen ruft die Musik bei euch hervor?

(vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:59).

Die Lernenden können auf diese Weise für die spezifische Bedeutung der Musik in Filmen sensibilisiert werden (vgl. Rössler 2007:18). Sie sollen erkennen, dass mithilfe der Filmmusik

gewisse Szenen in ihrer Wirkung verstärkt werden bzw. neutrale Szenen dadurch erst ihre Bedeutung bekommen können (vgl. Henseler & Möller & Surkamp 2011:51).

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Filmmusik die Fantasie der Lernenden anregt und ihnen dabei hilft kreative Lösungen zu finden. Die Wichtigkeit der Entwicklung filmanalytischer Kompetenzen soll mit folgendem Zitat unterstrichen werden:

„Filmanalytische Kompetenzen ermöglichen Lernenden einen selbstständigen Umgang mit audiovisuellen Medien und führen auch zu einer gesteigerten Erlebnisfähigkeit in Bezug auf Filme“. (Henseler & Möller & Surkamp 2011:39)

5. Das Goethe-Institut und seine Aufgaben

Das Goethe-Institut (GI) wurde 1951 als Nachfolgeinstitution der Deutschen Akademie gegründet (vgl. www.goethe.de[a]). Diese wurde 1925 als „Akademie zur Wissenschaftlichen Erforschung und Pflege des Deutschtums“ eröffnet und nach dem Zweiten Weltkrieg von den amerikanischen „Besatzern“ aufgelöst (vgl. Michels 2005:31). Sie wurde als „nazified organization“ eingestuft und auf die Liste sofort aufzulösender NS-Institutionen gesetzt (vgl. Michels 2005:190). Es ist hier hervorzuheben, dass die Gründung der Deutschen Akademie in die Weimarer Republik zurückgeht und damals keine Nationalsozialisten daran beteiligt waren (vgl. Michels 2005:190).

Die Nachfolgeinstitution sollte sich jedenfalls von der damaligen Deutschen Akademie deutlich abheben. Bei der Gründung 1951 hieß das Goethe-Institut noch „Goethe-Institut zur Förderung ausländischer Deutschlehrer“. Doch schon bald, nämlich 1952, also ein Jahr später, wurde der Zusatz auf „zur Pflege der deutschen Sprache im Ausland“ geändert (vgl. Michels 2005:224). Man entschied sich für diesen Namen, da es eigentlich die Aufgabe der Universitäten war Lehrer und Lehrerinnen auszubilden (vgl. Michels 2005:224). Franz Thierfelder, einer der Gründer des Goethe- Instituts und auch Vorstand des GI, versprach bei der ersten Vorstandssitzung 1952, dass das GI genauso politisch neutral sein würde wie die Deutsche Akademie vor 1936 (vgl. Michels 2005:227).

1953 starteten in Bad Reichenhall die ersten Sprachkurse des Goethe-Instituts (vgl. www.goethe.de[a]). Aufgrund der großen Nachfrage wurden weitere Kursorte in Murnau, Kochel und Burg errichtet (vgl. Michels 2005:230). Bei der Auswahl der Orte achtete man darauf, kleine, idyllische Dörfer zu wählen, die nur die schönen Seiten Nachkriegsdeutschlands repräsentieren sollten (vgl. www.goethe.de[a]). Die Kursstandorte vermehrten sich schnell und ihr Betrieb warf sogar Gewinne ab. Die Sprachkurse wurden vor allem von Lernenden aus dem Nahen und Mittleren Osten in Anspruch genommen.

1955 veröffentlichte das Goethe-Institut unter dem Titel „Deutsche Sprachlehre für Ausländer“ ein eigenes Lehrwerk. Die Autoren dieses Buches waren Dora Schulz und Heinz Griesbach (vgl. Michels 2005:229). 1953 wurde Athen zum ersten Auslandsstützpunkt des Goethe-Instituts gewählt. Danach folgten noch weitere 18 Auslandsstandorte, wie zum Beispiel in Spanien, Italien, Finnland, Frankreich, Türkei, Libanon, Liberia, Sudan, Ägypten, Syrien, Irak, Malaysia, Indien, Japan und Thailand (vgl. Michels 2005:230). Zu ihren Aufgaben zählten: Deutschunterricht, Lehrerfortbildung und begleitendes Kulturprogramm (vgl. www.goethe.de[a]). 1959 vereinbarte der neue Leiter der Kulturabteilung des Auswärtigen Amts Dieter Sattler mit dem GI, dass es ab 1960 alle deutschen Kulturinstitute im Ausland

übernehmen solle (vgl. Michels 2005:231). Nun war der Grundstein für ein flächendeckendes Institutsnetz im Ausland gelegt worden (vgl.www.goethe.de[a]). Der Begriff „Goethe-Institut" sollte ab diesem Zeitpunkt das Synonym für deutsche Kulturinstitute im Ausland sein (vgl. Michels 2005:237).

Im Gefolge der westdeutschen Studentenbewegung der 1960er Jahre orientierte sich das Goethe-Institut bei seiner „kulturellen Programmarbeit", so die Eigendarstellung, „an gesellschaftspolitischen Themen und an avantgardistischer Kunst" (vgl. www.goethe.de[a]).

1970 wurde die „dialogische und partnerschaftliche Kulturpolitik" neben den Säulen „Sicherheitspolitik" und „Außenwirtschaftspolitk" zur dritten Säule der deutschen Außenpolitik erklärt (vgl. www.goethe.de[a]). Das Goethe-Institut machte unter Bundeskanzler Willy Brandt diesen Kulturbegriff zur inhaltlichen Grundlage seiner Arbeit (vgl. www.goethe.de[a]).

1976 kam es zu einem zweiten Leistungsvertrag zwischen dem Goethe-Institut und dem Auswärtigen Amt (vgl. Kathe 2005:274). In diesem Vertrag wurde festgelegt, dass das Goethe-Institut als unabhängiges Kulturinstitut zu betrachten ist (vgl. www.goethe.de[a]).

Vor 1989 hatte das Goethe-Institut so gut wie gar keinen Einfluss auf den Osten, d. h. auf die ehemaligen sozialistischen Länder. Dabei gab es dort großes Potenzial an Lernenden, vor allem in der Sowjetunion, wo Deutsch schon seit Jahrzehnten als zweite oder sogar erste Fremdsprache in den Schulen unterrichtet wurde (vgl. Kathe 2005:354). Die Sprach- und Kulturarbeit in den sozialistischen Ländern wurde von der ehemaligen DDR, vor allem dem Herder-Institut durchgeführt. Nach dem Fall des Eisernen Vorhangs und der Öffnung Osteuropas wurden zahlreiche neue Standorte gegründet. Vor allem in den 1990er Jahren konzentrierte sich das Goethe-Institut auf den Osten (vgl. www.goethe.de[a]).

2004 eröffnete das Goethe-Institut als erstes westliches Kulturinstitut ein Infozentrum in Pjöngjang, Nordkorea (vgl. www.goethe.de[a]). 2005 wurde dem Goethe-Institut der spanische Prinz-von-Asturien-Preis verleihen. Der Prinz-von-Asturien-Preis ist ein Preis, der 1980 von der spanischen Königsfamilie gegründet wurde. Er wird in acht Sparten verliehen Kunst, Literatur, Sozialwissenschaften, Kommunikation und Humanwissenschaften, Wissenschaftliche und Technische Forschung, Internationale Zusammenarbeit, Eintracht und Sport. Sein Ziel ist es, einen Beitrag zur Würdigung und Förderung aller zum Welterbe gehörenden wissenschaftlichen, kulturellen und humanistischen Werte zu leisten (vgl. www.fpa.es).

Laut eigenen Angaben sieht sich das Goethe-Institut als das Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland. Es verfügt über 159 Institute in 98 Ländern. Hauptaufgabe dieser Institute ist es

die deutsche Kultur, Sprache und Informationen über Deutschland zu vermitteln. Weiters pflegt das GI zahlreiche Kooperationen mit anderen Instituten oder Kulturgesellschaften. Es verfügt über ein Netzwerk von Goethe-Instituten, Goethe-Zentren, Kulturgesellschaften, Lesesälen sowie Prüfungs- und Sprachlernzentren (vgl. www.goethe.de[b/c]).

Die Aufgaben des Goethe-Instituts

Die Aufgaben des Goethe-Instituts sind sehr vielfältig und decken eine große Bandbreite ab. Das betrifft vor allem die Bereiche Sprache, Musik, Film, Bildung, Tanz und Theater, Literatur, Bildende Kunst, Wissenschaft und Zeitgeschehen, etc. (vgl. www.goethe.de[d]).

Wie oben bereits erwähnt, bildet das Goethe-Institut Lehrkräfte fort, es veranstaltet Sprachkurse und erstellt Lehrmaterialien, außerdem beteiligt es sich an wissenschaftlichen Forschungen und nimmt an sprachenpolitischen Initiativen teil (vgl. www.goethe.de[d]).

Das Goethe-Institut orientiert sich am aktuellen Zeitgeschehen in Deutschland und versucht mithilfe von Informationszentren, Diskussionsforen, Print-, Audio- und Video-Publikationen, seinem Besucherprogramm ein aktuelles Deutschlandbild zu vermitteln; auf diese Weise soll laut GI auch ein internationaler Diskurs für wichtige Themen der heutigen Gesellschaft gefördert werden (vgl. www.goethe.de[d]).

Es werden viele Kulturveranstaltungen organisiert, die die internationale kulturelle Zusammenarbeit stärken sollen, wie zum Beispiel: das „Audi Festival of German Films“ in Australien oder verschiedene Musikkonzerte, Workshops etc. (vgl. www.goethe.de[e]). Laut GI ermöglicht es auch einen Austausch zwischen Künstlerinnen und Künstlern im In- und Ausland (vgl. www.goethe.de[f]).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Aufgabenfelder und Ziele des Goethe-Instituts sehr vielfältig sind. Es ist in sehr vielen unterschiedlichen Bereichen tätig und engagiert sich besonders in der Vermittlung der deutschen Sprache. Es ist daher verständlich, dass das Goethe-Institut weltweit ein so hohes Ansehen genießt.

6. Kriterienkatalog

Die Analyse bereits bestehender Filmdidaktisierungen wurde erst in einigen wenigen Arbeiten thematisiert. So beschäftigt sich zum Beispiel Anna Pudelko in ihrer Masterarbeit[6] mit dem Potenzial einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts. Zu diesem Zwecke erstellte Pudelko ebenfalls einen Kriterienkatalog. Bei ihrer Recherche orientierte sie sich allerdings an einigen Leitfäden zur Beurteilung von Lehrwerken, wie zum Beispiel dem „Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache (1981)“ oder dem „Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien (1997)“. Da dieser und andere bestehende Kriterienkataloge nicht dem hier gefragten Forschungsinteresse entsprechen, wurde ein eigener Kriterienkatalog erarbeitet (siehe Tabelle 1). Im Gegensatz zur Analyse von Pudelko wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, Kriterien auszuarbeiten, die sich im Laufe der Literaturrecherche als wichtig herausgestellt haben. Die ausgewählten Kriterien wurden in den vorhergehenden Kapiteln bereits ausführlich thematisiert (vgl. Kapitel 3.1, 4.1, 4.2, 4.3, 4.4, 4.5) und sollen dem Medium Film gerecht werden.

Dieser Kriterienkatalog beinhaltet wichtige Aspekte, die bei Filmdidaktisierungen nicht fehlen sollten. Durch Anwendung dieses Instruments soll erkannt werden, ob die analysierten Didaktisierungen sinnvoll und effizient sind bzw. ob das Potenzial der Filme für den Unterricht völlig ausgeschöpft worden ist.

[6] Der Titel dieser Arbeit lautet: „Kirschblüten – Hanami“ – das Potenzial einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts.

Äußere Form und Gestaltung
- Klare und verständliche Form - Gut strukturiert - Visuell ansprechend (eventuell mit Einsatz von Bildern)
Angaben zum Film
- Regisseur und Produktionsjahr - Informationen über das Thema des Films - kurze inhaltliche Zusammenfassung - kurze Beschreibung der einzelnen Charaktere
Lernspezifische Angaben
- Zeitaufwand - Lernziele - Zielgruppe - Sprachliches Niveau
Angaben zum Präsentationsverfahren
- Präsentationsverfahren nach Thaler (z.B.: Sandwich-, Blockpräsentation ...) - Präsentation in getrennten Kanälen (z.B.: silent-viewing ...)
Angaben über eine eventuell notwendige Vorentlastung
- Hintergrundwissen zum Film - Hintergrundwissen zum historischen Kontext
Methodenvielfalt
- Einteilung in 3 Phasen – Gibt es eine Phase vor, während und nach dem Sehen? - Verwendung verschiedener Übungs-Operatoren - Einsatz kreativer Verfahren - Einsatz verschiedener Sozialformen - Schriftliche, mündliche, nonverbale Antwortmöglichkeiten - Training verschiedener Fertigkeiten
Analyse filmischer Gestaltungsmittel
- Filmische Darstellungsformen (Kamerafahrt, Montage, Licht ...) - Filmische Erzählstränge (Handlungssettings, Plots ...) - Dramatische Aspekte eines Films (Maske, Kostüme, Mimik, Gestik ...) - Filmmusik

(Tabelle 1: Kriterienkatalog)

Der erste Punkt „Äußere Form und Gestaltung“ wurde gewählt, da eine klare und verständliche Form der Didaktisierungen sowohl für Lehrende als auch für Lernende unabdingbar ist. Er geht zuerst von einer formalen Betrachtung aus und untersucht die Gestaltungsform der zu analysierenden Didaktisierungen. Wie hier bereits mehrfach betont wurde, sollen die Didaktisierungen dazu beitragen, dass die Lernenden zur Mitarbeit motiviert werden und Freude am Lernen empfinden. Somit ist es von Vorteil, wenn die Didaktisierungen visuell ansprechend sind. Didaktisierungen, die schon von Vornherein, darauf hindeuten, dass die Unterrichtsstunde sehr theoretisch und unspektakulär ablaufen wird, können bei Lernenden Unlust bzw. eine gewisse Abwehrhaltung auslösen. Besonders bei Didaktisierungen, die mit Filmen zu tun haben, gibt es viel Spielraum, so können zur visuellen Untermalung Standbilder aus dem Film oder Filmplakate eingesetzt werden.
Der zweite Punkt „Angaben zum Film“ wurde ausgesucht, da wie in Kapitel 4.1 bereits besprochen, Lehrende über die Einzelheiten eines Films Bescheid wissen sollten. So müssen sie die Themen des Films kennen, um sicherstellen zu können, dass der Film thematisch in ihren Unterricht passt. In diesem Punkt soll analysiert werden, welche Informationen zum Film in den Didaktisierungen des GI den Lehrenden zur Verfügung gestellt werden, zum Beispiel: Regisseur, Produktionsjahr, Informationen über das Thema des Films, kurze inhaltliche Zusammenfassung und kurze Beschreibung der einzelnen Charaktere. Es wurde in dieser Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass Lehrende dafür verantwortlich sind, welche Inhalte sie in ihrem Unterricht präsentieren (vgl. Kap. 4.1). Aus diesem Grund ist es notwendig, dass sie sich absolut darüber im Klaren sind, welche Art von Film sie ihren Lernenden zeigen. Die Angaben zum Film können Lehrenden dabei behilflich sein, die richtige Entscheidung zu treffen.
Der dritte Punkt im Kriterienkatalog heißt „Lernspezifische Angaben“. Dieses Kriterium wurde gewählt, da wie in den Kapiteln 4.1 und 4.2 besprochen, dies wichtige Kriterien sind, die bei der Planung einer Unterrichtseinheit berücksichtigt werden sollten. Es soll hier überprüft werden, ob die Didaktisierungen Informationen zu Zeitaufwand und Lernzielen, der jeweiligen Zielgruppe sowie zum sprachlichen Niveau enthalten. Dies sind wesentliche Anhaltspunkte, die der Lehrperson bei der Auswahl geeigneter Didaktisierungen behilflich sein können. So ist es von Vorteil, wenn die Lehrperson schon im Vorhinein weiß, wie viel Zeit sie für den Einsatz der vorgeschlagenen Didaktisierungen einplanen muss und ob die Didaktisierungen für das Niveau ihrer Lernendengruppe passend sind. Besonders für Lehrpersonen, die erst seit Kurzem ihrer Lehrtätigkeit nachgehen, können die lernspezifischen Angaben als willkommene Unterstützung dienen.

Als nächstes Kriterium „Angaben zum Präsentationsverfahren“ soll überprüft werden, ob es solche Angaben gibt. Dieser Punkt bezieht sich auf Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit. Vorschläge, wie man einen Film präsentiert, um Langeweile zu vermeiden und eine Balance zwischen Lernen und der Freude am Filmsehen zu schaffen, können Lehrenden viel Arbeit ersparen. Zur Erinnerung: Nach Thaler gibt es vier verschiedene Präsentationsformen, die Block-Präsentation, die Intervall-Präsentation, die Sandwich-Präsentation und die Segment-Präsentation. Für die Wahl eines geeigneten Präsentationsverfahrens sollte der Lehrende auch über die lernspezifischen Angaben Bescheid wissen (vgl. Kap. 4.2). Es kann also festgestellt werden, dass die einzelnen Punkte auch miteinander verknüpft sind. Außerdem soll analysiert werden, ob es auch mögliche Didaktisierungsvorschläge gibt, die auf der Präsentation von Filmszenen in getrennten Kanälen beruhen. Denn mit diesem Präsentationsverfahren kann eine Reihe von kreativen Aufgaben verknüpft werden.

Als vierten Punkt wurde das Kriterium „Angaben über eine eventuell notwendige Vorentlastung“ gewählt. Es soll hier analysiert werden, ob es in den Didaktisierungen zu „Lola rennt“ und zu „Die Fälscher“ Angaben über eine notwendige Vorentlastung gibt. Denn wie in Kapitel 4.1 bereits erwähnt wurde, ist die Vorentlastung eine wichtige Strategie, die dem Lernenden das Hör-Seh-Verstehen erleichtern kann. In diesem Punkt geht es nicht nur, um eine Wortschatzentlastung, sondern auch um die Frage, ob es notwendig ist, Hintergrundwissen zum Film oder zum historischen Kontext den Schülern und Schülerinnen zu vermitteln. Bei thematisch schwierigen Filmen sollte es zumindest Hinweise darauf geben, wie eine sinnvolle Vorentlastung in diesem Fall vorgenommen werden könnte.

Ein besonders wichtiger Aspekt bei der Analyse von Filmdidaktisierungen ist die Frage nach der „Methodenvielfalt“. Da dies in der vorliegenden Arbeit ausführlich thematisiert wurde, darf dieser Punkt im Kriterienkatalog ebenfalls nicht fehlen. Die Analyse soll zeigen, ob die Filme methodisch richtig aufgearbeitet wurden.

Wie in Kapitel 4.3 beschrieben, hat sich der Einsatz des 3-Phasen-Modells – vor, während und nach dem Sehen – für die Arbeit mit Filmen im FSU bewährt. Laut Surkamp kann das Potenzial der Filme auf diese Weise am besten genützt werden (vgl. Surkamp 2010:61). Aus diesem Grund soll untersucht werden, ob die Didaktisierungen über eine Einteilung in die drei Phasen vor, während und nach dem Sehen verfügen. Das 3-Phasen-Modell erlaubt eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Film und ermöglicht den Lernenden die verschiedenen Facetten eines Films kennen zu lernen.

In Kapitel 4.4 „Mögliche Übungsformen“ werden die Übungs-Operatoren nach Thaler thematisiert; sich erinnern, etwas beschreiben, zusammenfassen, erraten, vorhersagen, erklären, analysieren, zusammenarbeiten und umwandeln (vgl. Thaler 2007:16). Diese sollen auch im Kriterienkatalog als Unterpunkt des Kapitels „Methodenvielfalt“ zum Einsatz kommen. Sie beschreiben gut, welche Möglichkeiten sich den Lernenden mithilfe unterschiedlicher Übungsformen bieten.

Ein weiterer Unterpunkt heißt „Einsatz kreativer Verfahren“. Dieser Aspekt wurde ausgewählt, da in den Kapiteln 4 und 4.3 bereits mehrfach thematisiert wurde, dass es eine Vielzahl kreativer Möglichkeiten gibt, die bei der Arbeit mit Filmen Verwendung finden können, wie zum Beispiel die Gestaltung eines Filmplakats. Außerdem wurde im Laufe der Arbeit festgestellt, dass der Einsatz kreativer Verfahren im Unterricht die Motivation der Lernenden steigern kann. Sie ermöglichen den Lernenden, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und sich mit dem Film intensiv auseinanderzusetzen. Es soll somit auch die Autonomie der Lernenden gestärkt werden. Auch mithilfe dieses Punkts soll geprüft werden, ob die Möglichkeiten in den Didaktisierungen ausreichend genutzt wurden.

Der Einsatz unterschiedlicher Sozialformen im Unterricht kann ebenfalls zu einer erfolgreichen Unterrichtsstunde beitragen. Wie in Kapitel 4.1 angesprochen, sollten sich Lehrende darüber Gedanken machen, welche Sozialformen für die ausgewählten Didaktisierungen am besten geeignet sind und inwieweit die Lernenden autonom arbeiten sollen. Da dies ebenfalls einen Zeitaufwand beinhaltet, wäre es eine erhebliche Erleichterung, wenn die Didaktisierungen des GI bereits Informationen zu den geeigneten Sozialformen enthalten würden. Aus diesem Grund wurde der Kriterienkatalog auch um den Unterpunkt „Einsatz verschiedener Sozialformen“ ergänzt.

Der Unterpunkt „Schriftliche, mündliche und nonverbale Antwortmöglichkeiten“ wurde dem Kriterienkatalog hinzugefügt, da wie in Kapitel 4.4 besprochen, der Einsatz nonverbaler Antwortmöglichkeiten den Berührungsängsten der Lernenden entgegenwirken kann. Außerdem sollten die Didaktisierungen auch eine gewisse Abwechslung an unterschiedlichen Antwortmöglichkeiten vorweisen.

Da in Kapitel 3.1 dieser Arbeit ausgeführt wurde, dass mithilfe des Films alle Fertigkeiten geübt werden können, wurde dem Kriterienkatalog noch der Punkt „Training verschiedener Fertigkeiten“ angefügt. Es wird an dieser Stelle analysiert, ob verschiedene Fertigkeiten tatsächlich mithilfe der bestehenden Didaktisierungen trainiert werden können.

Im letzten Punkt beschäftigt sich der Kriterienkatalog mit der „Analyse filmspezifischer Gestaltungsmittel“. Hier soll untersucht werden, ob die einzelnen Didaktisierungen auf die drei folgenden Ebenen eingehen:

- auf die Auseinandersetzung mit cineastischen Spezifika (wie Kamerafahrten, Montage, Licht, Ton etc.)
- auf die filmische Erzählweise (wie typische Handlungssettings, Plots, Raum-Zeit-Darstellung etc.)
- auf die dramatischen Aspekte des Films (Maske, Kostüme, Mimik, Gestik etc.)

Die in ihrer dramaturgischen Bedeutung oft gering geschätzte Filmmusik darf im Kriterienkatalog ebenfalls nicht fehlen. Somit wurde sie als eigener Unterpunkt zu der „Analyse filmischer Gestaltungsmittel“ hinzugefügt. Sie ist ein wichtiger Teil von Filmen und sollte auch bei Didaktisierungen nicht außer Acht gelassen werden, da auf diese Weise eine Vielzahl an interessanten Übungen verloren geht.
Wie in Kapitel 4.5 bereits erwähnt, können Lernenden mithilfe dieser Übungen filmanalytische Kompetenzen entwickeln, die ihnen dabei helfen, Filme noch besser verstehen und interpretieren zu können. Die Lernenden können auf diese Weise erkennen, dass der Film ein komplexes, kunstvolles Zusammenspiel unterschiedlicher Komponenten ist und aus weit mehr als nur aus bewegten Bildern besteht.

7. Analyse der Filmdidaktisierungen

Im folgenden Kapitel sollen ausgewählte Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu zwei unterschiedlichen Filmen untersucht werden. Die Filmdidaktisierungen werden mithilfe des selbst erstellten Kriterienkatalogs analysiert, dabei soll darauf geachtet werden, ob die Didaktisierungen die oben angeführten Kriterien erfüllen. Außerdem wird hier der Frage nachgegangen, ob die durch das Goethe-Institut entwickelten Übungen sinnvoll sind und sich gut im Unterricht einsetzen lassen.
Als Untersuchungsgegenstand wurden die Didaktisierungen zu den Filmen „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ gewählt. Die beiden Filme wurden mehrfach ausgezeichnet und können zu den wichtigen deutschsprachigen Filmen gezählt werden. Für den Unterricht können sie eine wesentliche Bereicherung sein, da sie sehr unterschiedliche Themen ansprechen und zu einer intensiven Auseinandersetzung anregen. Die Filme zeichnen sich nicht nur durch eine interessante Handlung aus, sondern spielen auch in unterschiedlichen Epochen. Der Film „Lola rennt“ ist besonders aufgrund seiner filmtechnischen Seite sehr spannend, außerdem zeigt er verschiedene Seiten von Berlin, wie zum Beispiel die Stadtteile Kreuzberg und Berlin-Charlottenburg. Der Film „Die Fälscher“ ist ein sehr emotionaler Film, der auf einer historischen Begebenheit beruht.

7.1 Lola rennt

Der Film „Lola rennt“ wurde 1998 vom Regisseur Tom Tykwer produziert. Er zählt zu den Actionfilmen und wird aber auch gern als „Kultfilm“ bezeichnet, vor allem da er auch in einer Simpsons-Folge parodiert wurde (vgl. Töteberg 2005:388). Zu den wichtigsten Darstellern zählen: Franka Potente, Moritz Bleibtreu, Herbert Knaup, Nina Petri und Armin Rohde. Er gewann zahlreiche Auszeichnungen wie zum Beispiel: den Bayrischen Filmpreis 1998, den Bundesfilmpreis 1999 in Gold für den besten Film, den Publikums-Filmpreis 1999 für den „Deutschen Kinofilm des Jahres“ etc. (vgl. www.tomtykwer.de). Der Film wurde außerdem beim Filmfestival von Venedig für den Goldenen Löwen nominiert (vgl. Berry 2013:868). Die Schauspieler wurden ebenfalls mit einigen Preisen ausgezeichnet, wie zum Beispiel Franka Potente mit dem Publikums-Filmpreis 1999 für die „Schauspielerin des Jahres“ (vgl. www.tomtykwer.de). Der Film thematisiert sehr unterschiedliche, aber vor allem philosophische Fragen. Es werden Themenbereiche wie Liebe, Tod, Determination und Selbstbestimmtheit der Existenz angesprochen (vgl. Töteberg 2005:388).

Kurze inhaltliche Zusammenfassung

Der Film spielt in Berlin. Eine junge Frau mit feuerroten Haaren namens Lola (von Franka Potente gespielt) erhält einen Anruf von ihrem Freund Manni (von Moritz Bleibtreu dargestellt). Sie sind ein Liebespaar. Er ist in großen Schwierigkeiten und schuldet einem Kriminellen 100.000 DM, die er leider in der U-Bahn verloren hat. Lola hätte ihn eigentlich abholen sollen, ist aber leider zu spät gekommen, deswegen ist Manni mit der U-Bahn gefahren. Er hat nur noch 20 Minuten Zeit, um das Geld aufzutreiben. Wenn er es nicht schafft, in dieser Zeit das Geld zu beschaffen, werden die Gangster ihn umbringen. Manni erzählt Lola, dass er deshalb einen Supermarkt ausrauben möchte. Lola möchte ihn jedoch davon abhalten und versucht einen anderen Weg zu finden, dieses Geld zu beschaffen. Sie möchte ihm das Leben retten und hat eine andere Idee. Die 20-minütige Handlung bzw. der Lösungsversuch Lolas wird dreimal erzählt. Jede Version der Handlung ist ein wenig anders und jede nimmt eine andere Wendung. In der ersten Version überfällt Manni den Supermarkt und Lola wird auf der Flucht von Polizisten erschossen. In der zweiten Version schafft es Lola das Geld zu besorgen, allerdings wird Manni von einem Krankenwagen überfahren. In der letzten Version gewinnt Lola in einem Casino das Geld und in der Zwischenzeit kann Manni die 100.000 DM wieder beschaffen.



Abb. 1: *Lola rennt,* Minute: 00:36:40

Dieser Film ist ein besonders kreatives und einzigartiges Werk. Er besticht vor allem durch seine spezielle Erzählweise. Der Regisseur Tom Tykwer hat sich bei diesem Film einiger Effekte bedient. So wird zum Beispiel während Lola rennt immer wieder ein

Technosoundtrack eingespielt, aus diesem Grund sprechen auch einige Kritiker von einem „Megavideoclip“ (vgl. Töteberg 2005:388). Der Film entstand in den 1990er-Jahren, die durch Musikvideoclips und MTV charakterisiert waren, die Generation dieser Zeit wurde auch die MTV-Generation genannt. Der Film weist außerdem sehr schnelle Schnittfolgen und Montagen auf (vgl. Töteberg 2005:388). Wenn man sich den Aufbau des Films genauer ansieht, könnte man ihn als Experimentalfilm bezeichnen. So werden zum Beispiel Zeichentrickelemente verwendet, die Lola als Zeichentrickfigur „rennend“ darstellen. Besonders außergewöhnlich für dieses Genre ist auch, dass am Anfang des Films eine Erzählerstimme eingesetzt wird, die die Zuschauer und Zuschauerinnen aus dem Off hören. Die Stimme gehört zu Hans Paetsch und erweckt den Eindruck, dass es sich hier um einen „allwissenden Märchenerzähler“ handelt (vgl. Töteberg 2005:389). Er thematisiert philosophische Fragen, wie zum Beispiel das Wesen des Menschen.

> Der Mensch – die wohl geheimnisvollste Spezies unseres Planeten. Ein Mysterium offener Fragen – Wer sind wir? Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Woher wissen wir, was wir zu wissen glauben? Wieso glauben wir überhaupt etwas? Unzählige Fragen, die nach einer Antwort suchen, einer Antwort, die wieder eine neue Frage aufwerfen wird, und die nächste Antwort wieder die nächste Frage und so weiter und so weiter... Doch ist es am Ende nicht immer wieder die gleiche Frage und immer wieder die gleiche Antwort? (*Lola rennt*, Minute: 00:01:41-00:02:29)

Der Film enthält außerdem etliche Rückblenden, die mithilfe von Schwarzweiß-Elementen charakterisiert werden. Auf ihrem Weg zu Manni begegnet Lola einigen Menschen. Mithilfe von Fotos, die in den Film eingebaut werden, wird gezeigt, wie sich das Leben dieser Menschen durch die Begegnung mit Lola verändert. Es werden außerdem zwei Liebesdialoge in den Film eingestreut, die so wirken, als würde die Zeit in diesem Moment stehen bleiben (vgl. Töteberg 2005:388). Diese Szenen erinnern an die Eingangsszene des Films „Le Mépris“ von Jean-Luc Godard, da sich der Regisseur hier ebenfalls verschiedener Rottöne bedient. Darüber hinaus werden zwei Zitate in den Film eingebaut. Das erste ist von T.S. Eliot, dem Lieblingsdichter von Tom Tykwer. Es hat folgenden Inhalt: „Wir lassen nie vom Suchen ab, und doch, am Ende allen unseren Suchens, sind wir am Ausgangspunkt zurück und werden diesen Ort zum ersten Mal erfassen.“ Das zweite Zitat stammt von Sepp Herberger, dem ehemaligen Teamchef der deutschen Fußball-Nationalmannschaft: „Nach dem Spiel ist vor dem Spiel.“

7.1.1 Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Lola rennt“

Das Dokument für die Didaktisierungen zum Film „Lola rennt“ besteht aus 21 Seiten (vgl. im Anhang). Es wurde im Rahmen des Projektes „Filmrucksack“ erstellt, das sich vor allem für den Einsatz von aktuellen deutschen Spielfilmen im DaF-Unterricht engagiert. Das Projekt beruht außerdem auf der Zusammenarbeit zwischen dem Goethe-Institut Mailand und dem Servizio Lingua e Mobilità, der Fachhochschule der italienischen Schweiz. Die Didaktisierungsvorschläge wurden laut Dokument 2004 erstellt und bestehen aus 8 Kapiteln, wie: Angaben zum Film, Inhalt, Protagonisten, Szenenprotokoll, Zitate aus dem Film, Impulse für den Unterricht, Materialien, Literatur und Links.
Im ersten Kapitel, „Angaben zum Film“ werden einzelne filmtechnische Daten, wie zum Beispiel Regie, Drehbuch, Kamera, Musik, Schnitt, Darsteller und Darstellerinnen, Produktionsdesigner, Produzent, Länge des Films und Verleih, thematisiert. Im zweiten Kapitel wird der Inhalt des Films kurz zusammengefasst, die genaue Handlung wird jedoch nicht beschrieben, vor allem nicht der Ausgang des Films. Es werden auch ein paar Besonderheiten des Films thematisiert, die Techno-Musik, der schnelle Rhythmus des Films und der Einsatz von Zeichentrickelementen. Außerdem beinhaltet dieses Kapitel auch einen kurzen Kommentar zum Film. Hier wird beschrieben, dass es sich um einen Actionfilm mit romantischen Elementen handelt, der auch philosophische Fragen thematisiert. Lola wird als eine starke Frau charakterisiert und Manni als „Hier- und Jetzt-Figur“ (vgl. www.goethe.de[h]).
Das dritte Kapitel beschäftigt sich mit den Protagonisten des Films. Das heißt, es werden die einzelnen Hauptcharaktere (Lola, Manni, Lolas Vater, Jutta Hansen, Herr Schuster und der Obdachlose) des Films kurz skizziert. Das vierte Kapitel beinhaltet ein Szenenprotokoll zum Film. Es werden hier die einzelnen DVD-Kapitel herangezogen und kurz beschrieben, was sich in dieser Szene bzw. in diesem Kapitel abspielt. Für das fünfte Kapitel werden drei einzelne Zitate aus dem Film herausgenommen, eines ist von Herrn Schuster, das zweite ist von Manni und beim dritten Zitat handelt es sich um die Anfangsszene und die philosophischen Fragen des Märchenerzählers. Im sechsten Kapitel werden die konkreten Didaktisierungsvorschläge für die Arbeit mit dem Film vorgestellt.

Übung 1a (Seite 12):

Die Didaktisierung beginnt mit dem zweiten Kapitel des Films, genauer gesagt mit dem Telefongespräch zwischen Lola und Manni. Die hier dargestellte Übung soll die Lernenden dazu anregen, sich Gedanken darüber zu machen, welchen Eindruck sie von Lola und Manni haben. Danach werden die Lernenden dazu aufgefordert, Adjektive aus der mittleren Spalte

auszuwählen, die ihrer Meinung nach zu Manni oder Lola passen. Es sollen die ausgewählten Adjektive angekreuzt werden. Außerdem lautet die Arbeitsanweisung: „Sagen Sie, warum Sie ein Adjektiv wählen. Schreiben Sie ein kleines Porträt.“ Das heißt, es soll eine kurze Personenbeschreibung der beiden Hauptcharaktere verfasst werden. Die Liste enthält eine Reihe von Adjektiven, die nicht unbedingt allen Lernenden bekannt sein werden, wie zum Beispiel: entscheidungsfreudig, unentschlossen, hysterisch ... Hier wurden sicherlich mit Absicht ungewöhnliche Adjektive ausgewählt, um den Wortschatz der Lernenden zu erweitern.

Übung 1b (Seite 13):

Diese Übung geht auf die Vorgeschichte, das heißt auf die Rückblende ein, die zeigt, warum Lola zu spät zu der Verabredung mit Manni gekommen ist. Die Übungsbeschreibung enthält den Hinweis, dass es sich hier um die Schwarz-Weiß-Elemente des Films handelt. Der Lernende wird bei dieser Übung dazu aufgefordert, die Vorgeschichte in die richtige Reihenfolge zu bringen, dies soll mithilfe einer Nummerierung erfolgen. Die vorgeschriebenen Sätze stehen im Perfekt bzw. Präteritum (1 Satz).

Übung 1c (Seite 13):

Die Übung 1c ist sehr ähnlich zur vorhergehenden Übung. Die Lernenden sollen hier mithilfe einer Nummerierung den Ablauf der Geschichte in die richtige Reihenfolge bringen. Es geht wieder um die Rückblende und um die Tatsache, warum Manni einem Kriminellen 100.000 DM schuldet. Die vorgeschriebenen Sätze stehen im Perfekt bzw. Präteritum (1 Satz).

Übung 1d (Seite 13):

Der Punkt 1d soll dazu dienen, die Ergebnisse aus den Übungen 1b und 1c noch einmal zu kontrollieren. Das heißt, die Schwarz-Weiß-Elemente des Films bzw. die Rückblenden sollen von den Lernenden noch einmal angesehen werden.

Übung 1e (Seite 13):

Die Übung 1e trägt den Titel „Ein bisschen Grammatik? Verben mit Präpositionen“. Hier werden die Lernenden dazu aufgefordert, eine passende Präposition auszuwählen. Bei der Übung handelt es sich um einen Lückentext. Die Lernenden sollen aus drei möglichen Präpositionen, die in einer Klammer stehen, eine richtige auswählen. Der Lückentext fasst den Inhalt des Films zusammen. Die Präpositionen, die zur Auswahl stehen, umfassen jedoch

nicht nur einfache Präpositionen wie auf, mit, in, an etc., sondern auch komplexere wie darüber, damit, dazu ...

Übung 1f (Seite 14):

Die Übung 1f schließt direkt an die Übung 1e an. Die Lernenden sollen hier alle Verben mit den dazugehörigen Präpositionen aus dem Lückentext aus 1e herausfiltern und im Infinitiv aufschreiben. Dafür sind zwei Zeilen vorgesehen.

Übung 2a (Seite 14):

Diese Übung beschäftigt sich bereits mit dem fünften Kapitel des Films und trägt die Überschrift „Das Kuckucksei". Diese Übung widmet sich dem Dialog zwischen Lola und ihrem Vater in der ersten Handlungsschleife. Dabei erfährt Lola, dass sie ein „Kuckucksei" ist und er gar nicht ihr leiblicher Vater. Die Aufgabe der Lernenden ist es, diesen Dialog zu lesen.

Übung 2b (Seite 15):

In Übung 2b soll das Leseverständnis der Lernenden überprüft werden, das heißt, es wird überprüft, wie gut sie den Dialog aus 2a verstanden haben. Nach der Lektüre des Dialogs müssen die Lernenden unter zwei Aussagen die richtige ankreuzen. Die Aussagen beziehen sich nur auf Lolas Vater und beginnen immer mit den Worten „Der Vater ...". Es ist immer nur eine Antwort richtig.

Übung 3a (Seite 15):

Übung 3a widmet sich dem sechsten Kapitel des Films. In diesem Kapitel sprechen Lola und Manni über das Thema Liebe. Bei dieser Aufgabe werden die Lernenden erneut dazu aufgefordert, einen Dialog zu lesen. Hierbei handelt es sich um ein Transkript des Gesprächs zwischen Lola und Manni.

Übung 3b (Seite 16):

In dieser Übung wird erneut das Leseverständnis der Lernenden überprüft, es wird also kontrolliert, ob sie den Dialog aus 3a verstanden haben. Die Lernenden sollen hier Aussagen zum Text lesen und entscheiden, ob diese falsch oder richtig sind. Dazu gibt es eine Tabelle, in der die Lernenden die Möglichkeit haben, richtig oder falsch anzukreuzen. Die Aufforderung an die Lernenden lautet: „Wie verstehen Sie den Text?"

Übung 3c (Seite 16):

In Aufgabe 3c werden die Lernenden dazu angehalten, sich zum Thema Liebe Gedanken zu machen. Zu diesem Zwecke werden folgende Leitfragen gestellt: „Was meinen Sie? Wie kann man wissen, dass man jemanden liebt? Was fühlt man? Verstehen Sie Lolas Zweifel?“. Die Lernenden sollen sich auf diese Weise mit dem Thema Liebe auseinandersetzen. Bei dieser Aufgabe gibt es keine Angaben darüber, ob man dies schriftlich oder mündlich machen soll. Unter der Aufgabenbeschreibung gibt es aber drei leere Zeilen, die erahnen lassen, dass diese Aufgabe schriftlich erfolgen soll.

Übung 4 (Seite 17):

In Übung 4 wird das siebente Kapitel des Films, also der erste und zweite Lösungsversuch Lolas, aufgearbeitet. Diese Aufgabe ist mit dem Titel „Spielen Sie Detektiv“ versehen. Die Lernenden werden hier dazu aufgefordert, alle Unterschiede zwischen der ersten und zweiten Variante zu notieren. Das heißt die Lernenden sollen vermerken, welche Unterschiede sie zwischen dem ersten und zweiten Handlungsverlauf erkennen können. Hierzu wurden zwei Spalten gezeichnet, eine für Variante 1 und die zweite für Variante 2. Die Lernenden sollen hier ihre Ergebnisse festhalten. Es sind auch schon Beispielsätze vorhanden, die den Lernenden helfen sollen, die Aufgabe besser zu verstehen.

Übung 5a (Seite 17):

Diese Aufgabe beschäftigt sich mit dem elften Kapitel des Films und trägt die Überschrift „Spielen Sie noch einmal Detektiv“. Hier wird im Gegensatz zur vorhergehenden Übung die dritte Version des Handlungsverlaufs genauer analysiert. Die Lernenden sollen sich diese dritte Variante noch einmal ansehen und danach die Unterschiede zu den anderen zwei Versionen notieren. Zu diesem Zweck stehen den Lernenden zwei Spalten zur Verfügung, in der ersten Spalte stehen die Elemente, die sich in der dritten Version verändern, und in der zweiten Spalte sollen die Lernenden beschreiben, auf welche Weise sich diese Elemente verändern. Die Angabe dazu lautet: „Mit folgenden Elementen aus dem Film passiert in der dritten Variante etwas Neues. Formulieren Sie die Unterschiede.“

Übung 5b (Seite 18):

Der Arbeitsauftrag für diese Aufgabe lautet: „Für Lola und Manni ist das Ende positiv. Haben sie anders gehandelt? Oder gab es nur glückliche Zufälle? Argumentieren Sie.“ Für diese Aufgabe sind wieder zwei Zeilen vorgesehen, was vermuten lässt, dass die Lösung wieder

schriftlich erfolgen soll. Hier sollen sich die Lernenden wohl mit dem Thema Schicksal auseinandersetzen. Es soll ausgearbeitet werden, ob Lola und Manni das glückliche Ende ihren eigenen Taten zu verdanken haben oder ob es reines Glück bzw. Schicksal war, dass die Geschichte so positiv ausgegangen ist.

Die Didaktisierungen beinhalten auch Übungen nach dem Film, zumal die folgenden Übungen mit „Nach dem Film" betitelt sind.

Übung 6a (Seite 18):
Bei dieser Übung sollen sich die Lernenden mit der Filmmusik zu „Lola rennt" beschäftigen. Sie sollen hier mithilfe von Adjektiven versuchen, die Musik des Films zu charakterisieren. Dazu wird den Lernenden ein Kästchen mit unterschiedlichen Adjektiven zur Verfügung gestellt, sie sollen hier passende auswählen. Wobei es auch einige Adjektive enthält, die nicht für die Beschreibung von Musik verwendet werden können, wie zum Beispiel hysterisch oder sportlich.

Übung 6b (Seite 18):
Abschließend sollen sich die Lernenden mit einem Zitat von Tom Tykwer zum Thema Musik auseinandersetzen:

> „… Ich möchte Filme machen, bei denen man, wenn man sie stumm hören würde, die Musik mitspürt, und wenn man nur die Musik hört, sich dann sofort die Bilder vorstellen kann. Ich möchte, dass sozusagen gleichzeitig erzählt wird, das eine vom anderen nicht voneinander zu trennen ist, fast wie siamesische Zwillinge ..." (www.goethe.de[h])

Es gibt jedoch keine Arbeitsanweisungen zu dieser Übung. Es steht lediglich: „Der Regisseur des Films Tom Tykwer sagt über Musik ..."

Das siebente Kapitel beinhaltet den Songtext zum Titellied von „Lola rennt". Es handelt sich hierbei um das Lied „Wish" von Franka Potente und Thomas D.
Das achte Kapitel des Dokuments enthält die Quellenangaben zu den Ausarbeitungen.

7.1.2 Analyse der Didaktisierungen

Äußere Form und Gestaltung

Die äußere Form der Didaktisierungen wirkt sehr klar. Außerdem sind sie gut strukturiert und mit Nummern versehen. Das ganze Dokument ist durch Kapitel und Seitenzahlen gegliedert, auch die einzelnen Übungen sind nummeriert. Jede Didaktisierung enthält eine Überschrift bzw. eine Arbeitsanweisung und einen Hinweis auf das Kapitel im Film, auf das sie sich bezieht. Das ganze Dokument ist visuell ansprechend gestaltet, im Kapitel „Protagonisten" werden auch Bilder von den Darstellern und Darstellerinnen eingesetzt. Allerdings werden bei den eigentlichen Didaktisierungen keine Bilder verwendet, außer bei Übung 1a, die ein kleines Bild von Manni und eines von Lola enthält. Hier hätte man weitere Bilder einsetzen können, man hätte zum Beispiel auch mit Standbildern aus dem Film arbeiten können. So wirken die Didaktisierungen etwas nüchtern. Bei einzelnen Übungen werden grafische Elemente wie Tabellen, Kästchen, Spalten etc. verwendet. Aufgrund der übersichtlichen Strukturierung kann man als Lehrperson sehr schnell zu der Übung gelangen, die man gerade braucht. Es wirkt nicht chaotisch. Die Überschriften sind fett gedruckt, um die einzelnen Übungen und Kapitel besser hervorzuheben. Es wird eine sehr neutrale Schriftart angewendet, dies wird jedoch nicht als störend empfunden. Bei den Didaktisierungen 2a und 3a werden die Transkripte zu den Dialogen sehr komprimiert dargestellt. Eine bessere Hervorhebung der einzelnen Sprecher und größere Abstände zwischen den Zeilen würden die dargestellten Texte anschaulicher machen.

Besonders positiv zu vermerken ist, dass die Didaktisierungen exakt den einzelnen Filmkapiteln zugeordnet sind. Einige Überschriften der Didaktisierungen, wie zum Beispiel „Lola und Manni am Telefon" oder „Das Kuckucksei", verweisen darauf, um welche Szene es sich handeln könnte.

Es lässt sich also feststellen, dass die äußerliche Gestaltung der Didaktisierungen sehr übersichtlich ist, gleichzeitig aber auch als etwas nüchtern beschrieben werden kann. Der Einsatz von Standbildern aus dem Film oder die Abbildung eines Filmplakats wäre optimal gewesen. Ein Inhaltsverzeichnis wäre ebenfalls wünschenswert.

Angaben zum Film

Das Dokument mit den Didaktisierungsvorschlägen zu „Lola rennt" beinhaltet Angaben zum Regisseur und Produktionsjahr. Bereits auf der zweiten Seite des Dokuments werden der Leser bzw. die Leserin darüber informiert, wer für Regie, Drehbuch, Kamera, Musik, Schnitt,

Produktions-Designer, Produzent und Verleih zuständig war. Die gecasteten Schauspieler und Schauspielerinnen sind ebenfalls angeführt. Auf der nächsten Seite wird der Inhalt des Films kurz zusammengefasst, allerdings wird man nicht über das Ende des Films informiert. Es wird außerdem erwähnt, dass verschiedene Orte aus dem Berlin der neunziger Jahre als Schauplätze zum Einsatz kamen. Der Leser bzw. die Leserin erfährt auch, dass der Film durch eine charakteristische Techno-Musik und Zeichentrickelemente gekennzeichnet ist.

Im gleich darauf folgenden Kommentar werden der Leser bzw. die Leserin darüber informiert, dass es sich bei diesem Film um einen Actionfilm und gleichzeitig um einen romantischen Liebesfilm handelt. Das heißt, man wird über das Genre des Films in Kenntnis gesetzt. Das Thema des Films wird ebenfalls kurz angeschnitten, im Kommentar steht etwas schwammig, es gehe um die „Möglichkeiten des Lebens". Hier würde man sich als Lehrperson eine genauere Beschreibung des Filmes wünschen, das heißt, die spezifischen Themenbereiche wie Liebe, Tod und vorbestimmtes Schicksal könnte man hier ebenfalls anführen. Indem das Thema eines Films exakt hervorgehoben wird, kann man der Lehrperson noch einmal bewusst machen, was die Inhalte des Films sind. Auf diese Weise können die Lehrenden leichter abschätzen, ob der Film thematisch in den Unterricht passt.

Die einzelnen Charaktere des Films werden ebenfalls beschrieben. Bei den Hauptcharakteren Lola, Manni und Lolas Vater fällt die Beschreibung etwas länger aus, während die drei Nebencharaktere Jutta Hansen, Herr Schuster und der Obdachlose in lediglich zwei bis drei Sätzen charakterisiert werden.

Es kann festgehalten werden, dass das Dokument zu den Didaktisierungsvorschlägen zu „Lola rennt" die grundlegenden Angaben zum Film enthält. Die wichtigsten Fakten zum Film werden zusammengefasst. Die Lehrperson kann sich auf diese Weise noch einmal ausdrücklich mit den „Eckdaten" des Films auseinandersetzen.

Lernspezifische Angaben

Als nächstes soll analysiert werden, ob das Dokument lernspezifische Angaben zu den Themen Zeitaufwand, Lernziele, sprachliches Niveau und Zielgruppe umfasst.

Das Dokument enthält keine Informationen über die geeignete Zielgruppe. Dabei ist auch dieser Film nicht für jede Zielgruppe geeignet. So behandeln einige der hier vorgeschlagenen Didaktisierungen ganz konkret das Thema Liebe. Nicht jede Lernendengruppe ist jedoch bereit sich mit diesem Thema auseinanderzusetzen. Es wird auch nicht thematisiert, wie zeitaufwendig die einzelnen Didaktisierungsvorschläge sind bzw. wie viel Zeit man einplanen soll, wenn man die Übungen im Unterricht einsetzen möchte. Informationen über mögliche

Lernziele oder das sprachliche Niveau, für das die Didaktisierungen geeignet sind, sind ebenfalls nicht vorhanden.
Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass der Punkt „Lernspezifische Angaben" des Kriterienkatalogs nicht erfüllt wird. Es handelt sich hierbei um wichtige Informationen, die bei Didaktisierungsentwürfen nicht fehlen dürfen. Sie stellen wesentliche Informationen dar, die den Lehrpersonen beim Einsatz von Filmen im FSU behilflich sein können.

Angaben zum Präsentationsverfahren

Es gibt hier kaum Hinweise darauf, welches Präsentationsverfahren für den Film am besten geeignet wäre. Die Möglichkeit einer Präsentation des Films in getrennten Kanälen wird hier vollständig ausgelassen. In Übung 1d gibt es die Anweisung: „Sehen Sie die Schwarz-Weiß-Teile noch einmal und kontrollieren Sie ihre Reihenfolge." Das heißt, die besagte Szene wurde bereits gesehen und soll erneut angesehen werden. Als Lehrperson hat man beim Einsatz dieser Didaktisierungen somit freie Wahl, das heißt man kann sich zwischen einer Block-, Intervall-, Sandwich- oder Segmentpräsentation entscheiden und muss die Vorteile und Nachteile der einzelnen Präsentationsverfahren abwiegen. Entscheidet man sich für die Blockpräsentation, kann die ausgewählte Szene einfach im Nachhinein noch einmal gezeigt werden.
Die Anweisungen in 1b und 1c – „Konzentrieren Sie sich auf Lolas Geschichte (Schwarz-Weiß)" und „Konzentrieren Sie sich auf Mannis Geschichte (Schwarz-Weiß)" – sind nicht ganz klar. Man weiß nicht, ob der Lernende dazu aufgefordert wird, diese Sequenzen noch einmal anzusehen, oder ob er oder sie sich lediglich auf die Rekonstruktion der Geschichte konzentrieren sollen.
In Übung 4 ist die Arbeitsanweisung ebenfalls etwas unklar. „Notieren Sie alle Unterschiede zur 1.Variante, die Ihnen auffallen." Der Zusatz „... die Ihnen auffallen" lässt darauf schließen, dass diese Übung während des Filmsehens erarbeitet werden soll. Allerdings gibt es keinen konkreten Hinweis darauf, wie die Szene gezeigt werden soll.
Übung 5a beinhaltet die Aufforderung „Sehen Sie die 3. Variante", das heißt, hier werden die Lernenden offensichtlich angewiesen, diese Stelle im Film anzusehen. Es gibt hier aber keine Informationen darüber, wie dieser Filmausschnitt präsentiert werden soll. Soll nur die dritte Variante gezeigt werden oder sollen alle drei Varianten auf einmal gezeigt werden?
Die Arbeitsanweisungen der einzelnen Didaktisierungen sind im Allgemeinen nicht immer ganz klar. Hier würde man sich präzisere Angaben wünschen.

Die Lehrperson hat also bei der Auswahl eines geeigneten Präsentationsverfahrens einen großen Spielraum.

Angaben über eine eventuell notwendige Vorentlastung

Das Dokument zu den Didaktisierungen enthält keine Informationen über eine notwendige Vorentlastung. Da der Film keine möglicherweise belastenden Inhalte enthält, ist eine Vorentlastung nicht unbedingt notwendig, allerdings könnte man die Lernenden auf die thematischen Bereiche wie Schicksal, Liebe etc. vorbereiten. Man könnte die Lernenden außerdem darüber informieren, dass der Film in den 1990er-Jahren spielt und auch in dieser Zeit produziert wurde. Die Lehrperson hat hier die Möglichkeit, einige wichtige Fakten zu diesem Jahrzehnt zu präsentieren.

Methodenvielfalt

Die drei Phasen

Es gibt kaum Hinweise, ob die vorgeschlagenen Didaktisierungen vor-, während- oder nach dem Sehen eingesetzt werden sollen. Auf Seite 18 des Dokuments kann der Leser bzw. die Leserin lediglich den Vermerk „Nach dem Film“ finden. Das lässt darauf schließen, dass diese Übungen nach dem Filmsehen durchgeführt werden sollen. Allerdings beziehen sich die Übungen „nach dem Film“ nur auf die Filmmusik und eine Aussage Tom Tykwers zum Thema Filmmusik. Hier gibt es also keine Übungen, die den Lernenden ermöglichen die gesehenen Eindrücke noch einmal zu verarbeiten oder ihre eigene Meinung über den Film kundzutun. „Nach dem Film“ bedeutet in diesem Fall, dass die Lernenden sich mit anderen Aspekten des Films auseinandersetzen sollen, die nicht unbedingt mit der Handlung zu tun haben.

Weiters können der Leser bzw. die Leserin bei den Übungen 1b, 1c, 4 und 5a erahnen, dass diese Übungen während des Sehens erarbeitet werden sollen, vor allem, da die Aufforderungen bei 1c und 1b wie folgt lauten: „Konzentrieren Sie sich auf Mannis Geschichte.“ und „Konzentrieren Sie sich auf Lolas Geschichte.“ Die Arbeitsanweisung in 1d „Sehen Sie die Schwarz-Weiß-Teile noch einmal ...“ könnte ein weiterer Hinweis darauf sein, dass diese Übung während des Sehens erfolgen soll. Übung 5a ist hier schon etwas konkreter: „Sehen Sie die 3. Variante“. Dies lässt darauf schließen, dass diese Übung ebenfalls während des Filmsehens erarbeitet werden soll. Es gibt jedoch keine konkreten Informationen darüber, für welche Phase die einzelnen Didaktisierungen am besten geeignet sind.

Allgemein betrachtet, kann festgestellt werden, dass die vorgeschlagenen Übungen des GI vorwiegend während des Sehens eingesetzt werden sollen. Die Transkripte zu den Übungen 2a und 3a könnten von den Lernenden allerdings auch nach dem Sehen erarbeitet werden. Vor allem da Übung 3c mit der philosophischen Frage endet: „Wie kann man wissen, dass man jemanden liebt? Was fühlt man? Verstehen Sie Lolas Zweifel?“ Übung 1a „Welchen Eindruck haben Sie von Manni? Welchen Eindruck haben Sie von Lola?“ könnte auch vor dem Sehen eingesetzt werden. Allerdings fehlt hier jeglicher Verweis darauf. Man erkennt, dass hier den Lehrenden ein großer Freiraum gelassen wurde, selbst zu entscheiden, wann die Übungen eingesetzt werden. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob für besonders unerfahrene Lehrpersonen dies nicht zu chaotisch sein könnte. Unsicherheit und Resignation könnten dann eine mögliche Folge sein.

Die verschiedenen Übungs-Operatoren

An dieser Stelle soll analysiert werden, ob die Übungs-Operatoren nach Thaler (erinnern, etwas beschreiben, zusammenfassen, erraten, vorhersagen, erklären, analysieren, zusammenarbeiten und umwandeln) in den Didaktisierungen berücksichtigt wurden (vgl. Thaler 2007:16).

Übung 1a dient dem Beschreiben: Lernende werden dazu aufgefordert, mithilfe von Adjektiven zu beschreiben, welchen Eindruck sie von den beiden Hauptcharakteren haben. „Schreiben Sie ein kleines Portrait“, diese Arbeitsanweisung lässt darauf schließen, dass die Lernenden den Gesamteindruck, den sie von den Hauptprotagonisten haben, beschreiben sollen. In Übung 6a sollen die Lernenden ebenfalls beschreiben, nämlich die Filmmusik. Die Aufforderung lautet: „Wie würden Sie die Musik des Films charakterisieren?“.

Die Übungen 1b und 1c dienen dem Erinnern. Die Lernenden sollen sich hier an die Schwarz-Weiß-Elemente des Films zurückerinnern und versuchen sie zu rekonstruieren. Als Hilfestellung dienen vorgefertigte Aussagesätze, die in die richtige Reihenfolge gebracht werden sollen.

Übung 1e ist im eigentlichen Sinn eine Grammatikaufgabe, allerdings stellt sie gleichzeitig eine Zusammenfassung des Films dar. Es gibt aber bei den Didaktisierungen des Goethe-Instituts keine Übung, die die Lernenden konkret dazu auffordert, den Film oder einige Passagen des Films zusammenzufassen.

Übung 2a beschäftigt sich mit dem Dialog zwischen Lola und ihrem Vater in der ersten Variante des Films. In Übung 2b müssen die Lernenden ankreuzen, wie der Dialog zwischen Lola und ihrem Vater zu verstehen ist. Übung 2b ist eigentlich eine klassische

Leseverständnisübung, die Lernenden müssen aber während des Lesens auch analysieren und interpretieren können.
Die Übungen 3a und 3b dienen ebenfalls der Analyse. Die Lernenden sollen hier den Text lesen und dann ankreuzen, wie sie ihn verstanden haben bzw. welche Aussage richtig oder falsch ist. Da der Dialog zwischen Lola und Manni eher philosophischer Natur ist, ist es hier sicherlich erforderlich, in gewisser Weise interpretierend bzw. analysierend zu arbeiten. So kann zum Beispiel die Aussage „Lola glaubt, dass Liebe zu einem Menschen zufällig ist" nicht so einfach beantwortet werden, da der Text keine konkrete Antwort dazu parat hält, somit ist der Lernende dazu angehalten, den Dialog zwischen den beiden Liebenden zu analysieren.
Aufgabe 3c „Wie kann man wissen, dass man jemanden liebt?" soll ebenfalls zum Denken anregen. Lernende sollen hier auch eine Art Analyse durchführen und gleichzeitig aber auch erklären, wie sie darüber denken.
Die Aufgaben 4 und 5a erfüllen gleich mehrere Übungs-Operatoren. So müssen die Lernenden einerseits beschreiben, welche Unterschiede es zwischen den einzelnen Varianten gibt, und andererseits sich auch an die einzelnen Varianten zurückerinnern.
5b erfordert ebenfalls eine Analyse. Lernende sollen untersuchen, ob das positive Ende von Lola und Manni nur glücklichen Zufällen zu verdanken ist oder ihren eigenen Taten.
Übung 6b beinhaltet keine Arbeitsanweisung, lässt aber vermuten, dass es sich ebenfalls um eine Analyse-Aufgabe handelt.

Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Übungs-Operatoren *sich erinnern*, *analysieren, erklären* und *etwas beschreiben* bei den Didaktisierungen berücksichtigt wurden. Allerdings gibt es keine Aufgaben, die den Lernenden explizit dazu auffordern, etwas *zusammenzufassen, zu erraten, vorherzusagen, zusammenzuarbeiten* oder *umzuwandeln*. Diese Übungs-Operatoren wurden ausgelassen.

Einsatz kreativer Verfahren

Dieses Kriterium bezieht sich auf kreative Verfahren im eigentlichen Sinn, wie zum Beispiel auf das Gestalten von Plakaten oder den Einsatz von Rollenspielen etc. Bei den Didaktisierungsvorschlägen des Goethe-Institus gibt es keine Ansätze, die sich auf diese Verfahren beziehen. Es gibt keine Übungen, die die Lernenden dazu auffordern, etwas zu malen oder zu gestalten etc.

Lediglich die analysierenden Aufgaben und das Porträt, das die Lernenden schreiben sollen, verlangen dem Lernenden eine gewisse Kreativität ab.

Allgemein lässt sich trotzdem feststellen, dass die Didaktisierungsvorschläge des GI keine kreativen Verfahren beinhalten, obwohl der Film „Lola rennt“ sehr viel Potenzial für solche Aufgaben enthält. Vor allem die filmischen Besonderheiten würden hier viel Spielraum bieten.

Einsatz verschiedener Sozialformen

Die gesamten Didaktisierungsvorschläge des GI zum Film „Lola rennt“ enthalten keine Angaben über mögliche Sozialformen. Die einzelnen Übungen sind demnach nur für Einzelarbeit konzipiert. Die Arbeitsanweisungen lassen auch darauf schließen, dass die Übungen nur für Einzelarbeit gedacht sind.

Schriftliche, mündliche und nonverbale Antwortmöglichkeiten

Das Dokument enthält keine Übungen, die nonverbale Antwortmöglichkeiten erlauben. Die Arbeitsaufträge sollen vorwiegend schriftlich und teilweise auch mündlich erfolgen. Bei einigen Übungen ist es nicht ganz klar, ob nach einer schriftlichen oder mündlichen Ausarbeitung gefragt wird. Wie zum Beispiel bei den Übungen 3c und 5b, hier werden nur einige Leitfragen gestellt, es gibt jedoch keinen Hinweis, ob der Lernende diese Übungen schriftlich oder mündlich beantworten soll. Allerdings würden sich beide Aufgaben sowohl für eine Sprechübung als auch für eine Schreibübung eignen.
Außerdem sind die Aufgaben 1a „Schreiben Sie ein kleines Portrait“ 4 und 5a „Notieren Sie die Unterschiede“ klar als Schreibaufgaben definiert. 1a enthält noch den Zusatz „Sagen Sie, warum Sie ein Adjektiv wählen“. Das heißt, hier sollen die Lernenden zuerst mündlich und dann schriftlich arbeiten.

Training verschiedener Fertigkeiten

Ein weiteres Kriterium für gelungene Didaktisierungen ist die Förderung unterschiedlicher Fertigkeiten. Die Didaktisierungen zu „Lola rennt“ beinhalten einige Übungen zu den Fertigkeiten Sprechen, Schreiben und Lesen.
Wie vorher bereits erwähnt, dienen die Übungen 1a, 3c, 4, 5a und 5b dazu, das Schreiben zu üben, die Übungen 1a, 3c und 5b können dazu verwendet werden, die Fertigkeit des

Sprechens zu üben. Die Transkripte der zwei Dialoge zwischen Lola und ihrem Vater und Lola und Manni in den Übungen 2a und 3a dienen dazu, das Lesen zu üben.

Analyse filmischer Gestaltungsmittel

Ein besonders wichtiger Punkt bei Filmdidaktisierungen ist das Miteinbeziehen filmischer Gestaltungsmittel. Die Didaktisierungen zu „Lola rennt“ widmen sich kaum diesem besonderen Teilbereich der Filmarbeit.

Die Aufgaben 1b, 1c und 1d thematisieren einen wichtigen Bestandteil des Films, die bewusst eingesetzten Schwarz-Weiß-Elemente, die auch gleichzeitig Flashbacks darstellen. Es wird aber nicht näher auf die Besonderheiten dieser Szenen eingegangen. Die Lernenden sollen sich hier vor allem auf den Inhalt der Szenen konzentrieren und nicht auf die filmischen Aspekte. Übung 3a beinhaltet die Aufforderung „Lesen Sie das Transkript des Flashbacks“, hier werden die Lernenden ebenfalls auf diese besondere filmische Darstellungsform hingewiesen. Allerdings wird nicht genauer erklärt, was ein „Flashback“ ist. Diese Aufgabe muss dann die Lehrperson übernehmen. Außerdem sollen sich die Lernenden nur inhaltlich mit dieser Szene auseinandersetzen. Positiv anzumerken ist allerdings, dass in Aufgabe 4 und 5a die möglichen Handlungsverläufe thematisiert werden. Auf weitere filmische Darstellungsformen, wie Kamerafahrt, Licht oder Montage, wird ebenfalls nicht eingegangen, obwohl sich der Film „Lola rennt“ besonders für diese Art der Analyse eignen würde. Das Setting der Handlung wird in den Didaktisierungen ebenfalls nicht thematisiert. Die dramatischen Aspekte des Films wie Maske, Kostüme, Mimik, Gestik etc. werden vollkommen außer Acht gelassen.

Allerdings widmet sich Übung 6a der Filmmusik. Diese Aufgabe streift aber nur sehr oberflächlich das Thema Filmmusik. Lernende sollen hier nur sagen, wie sie die Musik beschreiben würden. Weitere Übungen wie die Auseinandersetzung mit dem musikalischen Leitmotiv des Films oder zur Besonderheit der ausgewählten Musik wurden nicht miteinbezogen. Doch gerade der Film „Lola rennt“ besticht durch seine einzigartige Musik und verfügt mit dem „Wish“-Lied über ein musikalisches Leitmotiv.

Fazit

Der Film „Lola rennt“ besitzt großes Potenzial für den Einsatz im Unterricht. Doch die Analyse der bestehenden Didaktisierungen des Goethe-Instituts hat ergeben, dass diese Möglichkeiten nicht vollständig ausgeschöpft wurden.

Einige wesentliche Kriterien des Kriterienkatalogs, die für gute Filmdidaktisierungen sprechen, wurden nicht erfüllt, wie zum Beispiel die Analyse filmischer Gestaltungsmittel, der Einsatz kreativer Verfahren oder das Miteinbeziehen unterschiedlicher Sozialformen. Die lernspezifischen Angaben, die bei keiner Didaktisierungen fehlen sollten, bleiben ebenfalls unerwähnt. Leider fehlt auch der Punkt „Angaben zum Präsentationsverfahren“ und eine konkrete Einteilung der Didaktisierungen in die drei Phasen des Sehens – ein ebenfalls sehr wichtiges Kriterium, das Lehrenden die Arbeit mit Filmen erleichtern könnte. Der Punkt „Angaben über eine notwendige Vorentlastung“ wurde ebenfalls nicht erfüllt.

Es gibt einige gute Ansätze, die allerdings noch ausgearbeitet werden müssten. Besonders auffallend ist, dass die Didaktisierungen sich eher auf das Verstehen der Filmhandlung als auf die Auseinandersetzung mit filmischen Besonderheiten konzentrieren. Der Film als Kunstform wird hier vollständig außer Acht gelassen. Dabei hat Tom Tykwers Werk „Lola rennt“ besonders von der künstlerischen Seite viel zu bieten. Die Beschreibung der Filmmusik in Übung 6a ist ein guter Ansatz, jedoch bleiben hier viele Möglichkeiten ungenützt.

Zu erwähnen ist auch, dass die Didaktisierungen zu „Lola rennt“ zwei Grammatikübungen (1e und 1f) und Aufgaben, die den Wortschatz mithilfe vorgegebener Adjektive erweitern bzw. vertiefen sollen, beinhalten. Übungen, die aber besonders die Motivation der Lernenden fördern könnten bzw. steigern würden, fehlen. Doch gerade die Arbeit mit Filmen würde den Einsatz von einigen kreativen Verfahren erlauben. Auffallend ist außerdem, dass die Übungen vor allem auch auf die Analyse und die Symbolik einzelner Dialoge oder Handlungen eingehen. Dies ist bei fünf Übungen der Fall.

Weiters ergab die Analyse der Didaktisierungen, dass die Lernenden wenig oder gar keine Möglichkeiten haben ihre Meinung über den Film kundzutun.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Lola rennt“ Verbesserungspotenzial haben. Eine Ergänzung um die vorher angeführten Punkte würde Lehrenden den Einsatz dieser Didaktisierungen erleichtern und den Lernenden mehr Spaß im Unterricht bereiten.

7.2 Die Fälscher

Der Film „Die Fälscher“ wurde 2006 vom Drehbuchautor und Regisseur Stefan Ruzowitzky realisiert und basiert auf einer wahren Geschichte. Er handelt von der größten Geldfälschungsaktion der Nazis während des Zweiten Weltkriegs (vgl. www.diefaelscher.at). Das Drehbuch wurde von Stefan Ruzowitzky anhand der Erinnerungen des Zeitzeugen Adolf Burger verfasst (vgl. www.filmfonds-wien.at).

Unter dem Decknamen „Unternehmen Bernhard“ fälschten die Nazis insgesamt 130 Millionen britische Pfund, um ihren größten Kriegsgegner Großbritannien zu schwächen (vgl. www.diefaelscher.at). Zu diesem Zwecke wurden Häftlinge mit Fälscher-Erfahrung oder gelernte Handwerker wie Graveure, Drucker, Lithografen etc. aus Konzentrationslagern rekrutiert und in das KZ Sachsenhausen gebracht (vgl. www.spiegel.de). Die Häftlinge hatten oft keinen Ausweg, bangten um ihr Leben und mussten den Nazis helfen, um zu überleben (vgl. www.diefaelscher.at). Im KZ wurden sie bevorzugter behandelt als andere Gefangene, sie hatten genug zu essen und eigene Betten, um besser arbeiten zu können (vgl. www.diefaelscher.at). Es war jedoch klar, dass sie für die Nazis entbehrlich werden würden, sobald der Krieg vorbei wäre. Letztendlich überlebten fast alle der 144 Fälscher (vgl. www.spiegel.de).



Abb. 2: *Die Fälscher*, Minute: 01:01:28

Der Film „Die Fälscher“ wurde für einige Preise vorgeschlagen. So wurde er 2008 für den Oscar „Bester fremdsprachiger Film“ nominiert und gewann diesen auch. Danach folgten weitere Auszeichnungen, wie zum Beispiel: der Audience Prize beim International Film

Festival St. Petersburg, der Große Preis der Jury für den Besten Film beim 34. Internationalen Film Festival Gent (vgl. www.diefaelscher.at). Die Schauspieler Karl Markovics und Devid Striesow gewannen ebenfalls Preise: Karl Markovics die „Black Pearl“ als Bester Schauspieler beim Middle East International Film Festival – Abu Dhabi und beim Filmfestival Semana Internacional de Cine de Valladolid ebenfalls den Preis für den besten Schauspieler. Devid Striesow wurde beim Deutschen Filmpreis 2007 mit dem Preis für den besten Nebendarsteller ausgezeichnet (vgl. www.diefaelscher.at).
Zu den wichtigsten Schauspielern und Schauspielerinnen des Films zählen: Karl Markovics, August Diehl, Devid Striesow, Martin Brambach, Sebastian Urzendowski und Marie Bäumer.
Der Film thematisiert aber nicht nur den Zweiten Weltkrieg und das „Unternehmen Bernhard“, es werden auch andere Themenfelder wie Freundschaft, Kameradschaft, Loyalität, Solidarität und menschliche Zuneigung behandelt.

Kurze inhaltliche Zusammenfassung

Salomon Sorowitsch ist ein jüdischer Gangster und Geldfälscher, er wird auch „König der Fälscher“ genannt. Nach einer Liebesnacht mit einer schönen Frau wird er von ihr verraten und letztendlich von Kommissar Herzog verhaftet und ins KZ Mauthausen gebracht. Mithilfe seiner künstlerischen Fähigkeiten schafft er es, sich im KZ gewisse Privilegien zu erarbeiten. Er malt einige Porträts der Wärter und Kommandanten und wird somit zum „Hofmaler“ der SS. Etwas später wird er in das KZ Sachsenhausen überstellt, wo er zum Leiter der größten Geldfälschungsaktion während des Zweiten Weltkrieges wird. Der Einsatz von Millionen gefälschter Pfundnoten soll die britische Wirtschaft schwächen. Zu Sorowitschs Helfern zählen die Häftlinge Burger, Kolja, Zilinski, Dr. Klinger und weitere Gefangene. Um von den Häftlingen erstklassige Arbeit zu bekommen, werden sie gegenüber anderen Gefangenen bevorzugt behandelt. Sie bekommen eigene Betten mit Matratzen, es gibt genug zu essen und sie können sogar ab und zu feiern. Die Fälscher wissen, dass ihr Leben vom Erfolg der Aktion abhängt. Nach einigen Fehlschlägen gelingt ihnen die Herstellung täuschend echt aussehender Pfundnoten. Mit der Zeit entstehen aber auch einige Konflikte unter den Fälschern. Besonders Burger, der eingefleischter Kommunist ist, möchte die Aktion sabotieren, da er seinen Todfeinden, den Nazis, nicht helfen möchte. Als es darum geht, auch Dollarnoten zu fälschen, lehnt er dies entschieden ab. Sorowitsch dagegen ist nicht bereit sein Leben zu riskieren. Es folgt ein Gewissenskampf.

Schließlich naht das Kriegsende und das KZ Sachsenhausen wird befreit. Die Fälscher können fliehen. Zuletzt sieht man Sorowitsch mit einer schönen Frau in Monaco am Strand tanzen.

Der Film „Die Fälscher“ wird vor allem als Rückblende erzählt. Am Anfang des Films sieht man Sorowitsch im Casino in Monaco. Die Rückblende beginnt, als er auf einer Terrasse sitzt, den Sonnenuntergang beobachtet und eine Flasche Champagner bestellt. Am Ende des Films ist die Rückblende abgeschlossen und man sieht Sorowitsch wieder im Casino in Monaco.

Der Film besticht außerdem durch seine besondere Kameraführung. Für die Dreharbeiten wurde teilweise eine Handkamera benutzt, um einen rauen Look zu erzielen. Auf diese Weise wirken die Szenen noch authentischer und man ist näher an den Protagonisten dran.

Ein weiteres Merkmal des Films ist seine besondere Farbgestaltung. Er transportiert mithilfe einzelner Farben gewisse Stimmungen bzw. versucht er die gesehenen Szene „emotional zu färben“. Die gewählten Farben sollen verdeutlichen, wie die Protagonisten sich in diesem Moment fühlen. So sind die Szenen im KZ völlig düster und mit grau-blau Tönen versehen (vgl. Müller 2013:59). Auf diese Weise soll die bedrohliche Stimmung des KZs vermittelt werden. Die Szenen, die in Freiheit spielen, sind mit hellen, gelb-orangen und braunen Tönen versehen. Es sollen hier die Lebensfreude der Protagonisten und die positive Stimmung hervorgehoben werden (vgl. Müller 2013:58).

Die im Film eingesetzte Mundharmonika- und Ziehharmonikamusik mutet zeitweise sentimental-melancholisch an. Stellenweise werden aber auch zeitgenössische deutsche Schlagerklassiker eingesetzt. Das heißt, es kommen zwei unterschiedliche musikalische Themenlinien im Film vor: Die Schlagermusik wird zur Untermalung der Szenen im KZ verwendet, die Mundharmonika-Musik begleitet dagegen vorwiegend Ruhephasen oder positive Momente.

Abgesehen von den oben genannten Punkten zeichnet sich der Film „Die Fälscher“ durch keine besonderen Spezialeffekte aus. Im Zentrum des Interesses soll vor allem die Geschichte, also die Handlung des Films stehen. Auf diese Weise sollen der Zuschauer bzw. die Zuschauerin nicht von der eigentlichen Handlung abgelenkt werden.

7.2.1 Didaktisierungen des Goethe-Institus zu „Die Fälscher“

Die Didaktisierungsvorschläge zum Film „Die Fälscher“ wurden vom Goethe-Institut Brüssel verfasst. Das Dokument wurde außerdem im Rahmen der Babelsberg Woche realisiert und die Didaktisierungen wurden von Christine van Tyghem und Joachim Jost erstellt.
Das Dokument umfasst 6 Seiten und trägt den Titel „Arbeitsmaterial zum Film, Die Fälscher‘“. Auf der ersten Seite der Didaktisierungen werden die *hard facts* des Films vorgestellt. Außerdem ist auch eine Abbildung des Filmplakats zu sehen. Dann beginnt gleich die erste Übung.

Übung I (Seite 1):
Übung I trägt die Überschrift „Vor dem Film“. Danach folgt eine weitere Nummerierung, nämlich 1, und folgende Worte: „Die Fälscher. Regie: Stefan Ruzowitzky nach dem Buch ‚Des Teufels Werkstatt‘, den Lebenserinnerungen von Adolf Burger“. Als nächstes bekommen der Leser bzw. die Leserin eine kurze inhaltliche Zusammenfassung des Films präsentiert. Es wird allerdings nicht das Ende des Films verraten. Der Text ist im Präsens verfasst und beinhaltet teilweise sehr schwieriges Vokabular. Das heißt, er ist offensichtlich nicht für Anfängergruppen gedacht.

Übung 1 (Seite 2):
Bei dieser Übung handelt es sich um eine Zuordnungsübung. Übung 1 beinhaltet folgende Arbeitsaufforderung: „Dieser Text ist hier leider etwas durcheinander geraten. Findest du die richtige Reihenfolge? Benutze die Inhaltsangabe inhaltlich als Vorgabe“. Danach folgen vier kurze Textpassagen, die von A bis D nummeriert sind. Die Lernenden sollen diese kurzen Texte lesen und anhand der vorher gelesenen Inhaltsangabe, die einzelnen Textstellen richtig zuordnen können. Dazu steht ihnen eine Tabelle zur Verfügung, die von 1 bis 4 nummeriert ist. Die Lernenden sollen hier die richtige Reihenfolge der Textpassagen eintragen. Auffallend ist, dass einzelne Wörter der kurzen Texte fett gedruckt sind, diese sind: Schlüsselfigur, Devisen, verhaftet, Leidensgenossen, Henkern. Es ist offensichtlich, dass diese Wörter als neuer Wortschatz gekennzeichnet sind. Die Übung enthält außerdem zwei Abbildungen aus Schlüsselszenen des Films.

Übung 2 (Seite 2):
In Übung 2 sollen die Lernenden die in Übung 1 gekennzeichneten bzw. fett gedruckten Wörter im Wörterbuch nachschlagen und die Entsprechungen in ihrer Muttersprache und auf

Englisch finden. Den Lernenden stehen hier drei Spalten zur Verfügung, sie können dort die Ergebnisse für alle fünf Wörter eintragen. Mithilfe dieser Übung sollen die Lernenden den neuen Wortschatz erarbeiten.

Übung 2 (Seite 3):

Die nächste Übung trägt den Titel „Nach dem Film. Der historische Hintergrund: die Operation Bernhard". Die Arbeitsanweisung lautet wie folgt: „Lies den Text und beantworte die Fragen." Hier handelt es sich um eine Leseverständnisübung. Der Text ist im Präteritum geschrieben und thematisiert den historischen Hintergrund zum „Unternehmen Bernhard". Der Wortschatz des Textes ist ebenfalls für ein höheres sprachliches Niveau geeignet. Es wird außerdem die Bedeutung des Wortes „Blüte" unterhalb des Textes erklärt. Die Lernenden sollen den Text zuerst lesen und dann die untenstehenden Fragen dazu beantworten. Die Fragen lauten wie folgt: Warum heißt die Fälschungsoperation „Bernhard"?, Wer hat die Banknoten gefälscht?, Wie hätte man die Blüten erkennen können?, Wo fand die „Operation Bernhard" statt?, Wann haben die meisten Leute von der Operation erfahren?. Die Lernenden haben immer zwei Zeilen Platz, um auf die Fragen zu antworten. Nach der ersten Frage steht „Weil"..., es wird also suggeriert, dass die Lernenden mit „weil" auf die Fragen antworten sollen.

Übung 3 (Seite 4):

Übung 3 trägt folgende Überschrift: „Falschgeld heute". Die Arbeitsanweisung für die Lernenden lautet: „In diesem Text fehlt einiges. Ergänze passend mit diesen Wörtern." Es handelt sich hier um einen Lückentext. Die Lernenden sollen mithilfe der Wörter „trotzdem, jahrelang, Zweig, Tendenz, Banknoten" den Lückentext vervollständigen. Der Text ist sehr kurz (6 Zeilen) und behandelt das Thema Falschgeld in der heutigen Zeit. Es wird festgestellt, dass das Fälschen von Banknoten sehr schwierig geworden und die Tendenz rückläufig ist. Die Übung schließt mit zwei weiteren Standbildern aus dem Film ab.

Übung 4 (Seite 5):

Die Überschrift von Übung 4 lautet „Was denkt ihr?". Danach folgt die etwas überraschende Frage: „Wie würde man heute Geld fälschen?" Für die Antwort stehen den Lernenden 10 Zeilen zur Verfügung. Danach schließt eine zweite Frage an: „Wer hat heutzutage Interesse daran?" und es folgen weitere 10 leere Zeilen, die zur Beantwortung dienen sollen.

Bei dieser Übung sollen die Lernenden auf die angeführten Leitfragen antworten und ihre eigenen Gedanken zu diesem Thema verfassen.

Übung 4 (Seite 6):

Übung 4 auf Seite 6 trägt die Überschrift: „Aufgaben zur Nachbereitung. Wie hat dir der Film gefallen?“ Bei dieser Aufgabe sollen die Lernenden erörtern, wie Ihnen der Film gefallen hat. Unter dem Wort „Hilfe“ stehen ihnen eine Reihe von Adjektiven zur Verfügung, die sie zu diesem Zweck verwenden können. Außerdem gibt es weitere neun Zeilen, wo sie ihre Überlegungen festhalten können. Die Auflistung der Adjektive beinhaltet sowohl negative als auch positive, aber auch neutrale Wörter. Sie alle sind dafür geeignet, einen Film zu charakterisieren.

Nach dieser Aufgabe folgt eine weitere Aufgabenstellung:

„Angenommen, während einer Klassenfahrt wird eine Schnapsflasche entdeckt. Du weißt, wem sie gehört. Verrätst du den Schüler, wird er nach Hause geschickt, die anderen dürfen bleiben. Schweigst du, müssen alle nach Hause. Wie entscheidest du dich? Warum? Kannst du auch eine andere Entscheidung tolerieren? Was hat diese Frage mit dem Film zu tun?“

Danach stehen den Lernenden neun Zeilen für die Beantwortung dieser Aufgabenstellung zur Verfügung. Bei dieser Aufgabe geht es offensichtlich um das Thema Solidarität und wie die Lernenden sich gegenüber ihren Kameraden verhalten würden. Es ist eine Gewissensfrage und soll die Lernenden in eine moralisch ähnliche Situation bringen wie die Fälscher: Soll man sich dafür entscheiden, einen Kameraden zu opfern oder die ganze Gruppe in Schwierigkeiten zu bringen? Bei den „Fälschern“ geht es allerdings um Leben oder Tod. Es stellt sich hier die Frage, ob diese Aufgabenstellung geglückt ist.

7.2.2 Analyse der Didaktisierungen

Äußere Form und Gestaltung

Das Dokument zu den Didaktisierungen ist rein äußerlich sehr ansprechend. Es wird viel mit Bildern gearbeitet (insgesamt gibt es 5 Bilder), es werden unterschiedliche Schriftstile verwendet und auch die Überschriften, die Übungen und die einzelnen Arbeitsanweisungen sind fett gedruckt, werden also hervorgehoben. Die Aufgaben sind klar und verständlich aufgebaut, so dass die Lernenden oder die Lehrperson gleich damit arbeiten können. Die Arbeitsanweisungen sind ebenfalls verständlich, allerdings fehlen bei Aufgabe 1 (Seite 1) genauere Informationen darüber, was die Lernenden hiermit machen sollen. Die Aufgaben 4

und 4 „zur Nachbereitung“ könnten ebenfalls genauere Arbeitsanweisungen gebrauchen. Das Dokument ist mit Seitenzahlen versehen, allerdings gibt es kein Inhaltsverzeichnis. Auf den ersten Blick wirken die Didaktisierungen auch sehr abwechslungsreich; es gibt Spalten, Tabellen, Lückentexte, Fragen ... Außerdem gibt es genug Platz für mögliche Antworten.
Negativ zu bemerken ist, dass die Nummerierung der Übungen durcheinander geraten ist oder einem System unterliegt, das Außenstehenden nicht ersichtlich ist. So gibt es unter Punkt I zwei Übungen, die mit Nummer 1 versehen sind, und Punkt II beginnt sofort mit Übung 2, obwohl hier eigentlich 1 stehen sollte. Weiters gibt es unter Punkt II zwei Übungen, die mit 4 nummeriert wurden. Dies ist ebenfalls etwas verwirrend. Manche Übungen enthalten eine Überschrift wie zum Beispiel Übung 3 „Falschgeld heute“, manche haben keine Überschrift und beinhalten gleich die Arbeitsanweisung.

Angaben zum Film

Die Didaktisierungen enthalten Angaben zum Film, bereits auf der ersten Seite werden der Leser bzw. die Leserin über das Produktionsland, Regie und Drehbuch, Kamera. Schnitt, Musik, Szenenbild, Produktionsleitung, Produktion, Kinostart, Länge, Darsteller und Produktionsjahr informiert. Es werden sozusagen die Personen aufgelistet, die für diese Bereiche zuständig waren. Genaue Informationen über die im Film eingesetzte Filmmusik gibt es nicht. Unter dem Punkt „Drehbuch“ wird man außerdem darüber informiert, dass der Film auf den Lebenserinnerungen des Zeitzeugen Adolf Burger beruht, die in dem Buch „Des Teufels Werkstatt“ dokumentiert sind.
Die Hauptthemen des Films wie Solidarität, Zweiter Weltkrieg, Loyalität etc. werden im Dokument nicht erwähnt. Die erste Übung bietet bereits eine inhaltliche Zusammenfassung des Films, allerdings wird das Ende des Films nicht verraten. Übung 2 auf Seite 3 beinhaltet Hintergrundinformationen zur Operation Bernhard und trägt auch die Überschrift „der historische Hintergrund“. Eine Beschreibung der wichtigsten Charaktere der Figuren im Film fehlt.
Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass zwei Punkte des Kriterienkatalogs nicht erfüllt wurden: Es gibt keine näheren Informationen zum Thema des Films und es fehlt eine kurze Beschreibung der einzelnen Figuren.

Lernspezifische Angaben

Die Didaktisierungen zu den „Fälschern“ enthalten leider keine Angaben über den Zeitaufwand, die Lernziele, die Zielgruppe und das sprachliche Niveau. Die Lesetexte lassen jedoch vermuten, dass die Didaktisierungen für ein höheres sprachliches Niveau gedacht sind.
Der Punkt „Lernspezifische Angaben“ des Kriterienkatalogs wird bei diesen Didaktisierungen vollständig außer Acht gelassen. Dies könnte für Lehrpersonen ein wesentlicher Grund sein, diese Didaktisierungen nicht im Unterricht einzusetzen, da die Lehrperson hier vollständig auf sich alleine gestellt bleibt.

Angaben zum Präsentationsverfahren

Das Dokument verfügt leider über keine Angaben zu dem am besten geeigneten Präsentationsverfahren des Films. Das heißt, es gibt keine Informationen, wie der Film präsentiert werden soll, ob in Abschnitten oder alles in einem Stück, in getrennten Kanälen oder nicht. Diese Entscheidungen werden der Lehrperson selbst überlassen. Dieser Punkt des Kriterienkatalogs bleibt daher ebenfalls unerfüllt.

Angaben über eine eventuell notwendige Vorentlastung

Es gibt keine Hinweise, ob eine Vorentlastung für die Rezeption dieses Films notwendig ist. Allerdings gibt es, wie bereits erwähnt, eine Übung, die sich mit dem historischen Hintergrund der „Operation Bernhard“ auseinandersetzt. Dies ist sicherlich notwendig, um die „Fälscher“ besser verstehen zu können. Eine wichtige Voraussetzung für den Film ist ohne Frage, dass die Lernenden über den Zweiten Weltkrieg und den Terror der Nazi-Herrschaft in Grundzügen Bescheid wissen. Die Lehrperson sollte hierauf noch mal explizit hingewiesen werden. Ein kurzer Vermerk im Dokument der Didaktisierungen wäre wünschenswert.
Allerdings wird die Lehrperson darüber informiert, dass der Film wie erwähnt auf den Memoiren des Zeitzeugen Adolf Burger beruht. Das heißt, die Lehrperson wird auf ein wichtiges Faktum des Films hingewiesen. Informationen zu den filmtechnischen Besonderheiten wie Montage, Schnitt, Filmmusik etc. des Films gibt es nicht.
Das heißt, die beiden Punkte Hintergrundwissen zum Film und Hintergrundwissen zum historischen Kontext werden nur teilweise erfüllt.

Methodenvielfalt

Die drei Phasen

Die drei Phasen des Sehens sind ein wichtiger Bestandteil von Filmdidaktisierungen. Das Dokument zu den „Fälschern“ beinhaltet Übungen vor dem Sehen und Übungen nach dem Sehen, allerdings gibt es keine Übungen, die während des Filmsehens vorgesehen sind. Auf Seite 1 gibt es den Vermerk „Vor dem Film“ und bereits auf Seite 3 die Information „Nach dem Film“. Vor dem Film werden die Lernenden schon mit einer inhaltlichen Zusammenfassung der Handlung konfrontiert und etwaige neue Wörter werden thematisiert. Das heißt, es wird eine Wortschatzentlastung vorgenommen. Die Übungen nach dem Film beschäftigen sich mit dem historischen Hintergrund der Operation Bernhard und dem Thema Falschgeld. Die Lernenden sollen auch ihre eigene Meinung zum Film kundtun. Sowohl die Übungen vor dem Film als auch die Übungen nach dem Film können nicht während des Filmsehens eingesetzt werden.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass das Kriterium „Einteilung in die drei Phasen“ nicht vollständig erfüllt wurde. Besonders positiv anzumerken ist jedoch, dass es einen Vermerk gibt, für welche Phase die Übungen gedacht sind. Negativ anzuführen ist, dass das Dokument leider über keine Übungen während des Sehens verfügt.

Die verschiedenen Übungs-Operatoren (erinnern, etwas beschreiben, zusammenfassen, erraten, vorhersagen, erklären, analysieren, zusammenarbeiten und umwandeln)

Übung 1 auf Seite 2 dient dem Erinnern, da Lernende zuerst die Inhaltsangabe lesen sollen und dann anschließend die Textpassagen in die richtige Reihenfolge bringen sollen. Sie müssen sich sozusagen an die gelesenen Inhalte zurückerinnern. In Übung 2 auf Seite 2 müssen die Lernenden sozusagen „umwandeln“, sie müssen wichtige Schlüsselwörter des Textes in die eigene Muttersprache und ins Englische übersetzen.

Bei Übung 2 kommt der Übungs-Operator Erklären zum Einsatz. Da diese Übung eine Leseverständnisübung ist, gibt es einige Fragen zum Text, die die Lernenden beantworten müssen. Sie müssen bereits gelesene Sachverhalte erklären.

Übung 4 der Lückentext zum Thema „Falschgeld heute“ ist nicht eindeutig zu bestimmen. Im gewissen Sinne müssen die Lernenden hier aber analysieren, welches Wort am besten in die vorgesehene Lücke passt. Somit kann diese Übung als Analyseaufgabe bezeichnet werden.

Übung 4 ist einfacher zu bestimmen. Hier handelt es sich ebenfalls um eine Analyseaufgabe bzw. müssen die Lernenden bestimmte Sachverhalte auch erklären. Die Arbeitsanweisung „Was denkt ihr?“ impliziert, dass die Lernenden bei dieser Aufgabe analysieren sollen, wozu

zwei Leitfragen gestellt werden: „Wie würde man heute Geld fälschen?“ und „Wer hat heutzutage Interesse daran?“. Es ist allerdings zu bezweifeln, ob diese Fragestellungen für den Unterricht sinnvoll sind. Warum sollte man im Unterricht thematisieren, wer heutzutage Geld fälschen möchte? Welches Lernziel würde man mit dieser Frage verfolgen? Auch die erste Frage wäre kaum beantwortbar, es sei denn, es befinden sich einige Technikexperten unter den Lernenden. Diese Leitfragen wirken etwas hilflos und führen auch ein wenig am eigentlichen Thema des Films vorbei. Es wäre eventuell besser gewesen, auf die anderen Themenbereiche des Films einzugehen wie Solidarität, Freundschaft etc. und dazu Analyseaufgaben zu entwickeln. Der in der Zusammenfassung erwähnte moralische Konflikt von Sorowitsch wäre ebenfalls geeignet gewesen, um Leitfragen zu stellen. Weiters können diese zwei Aufgaben wahrscheinlich nur in ein oder zwei Sätzen beantwortet werden und würden somit zu keiner zufriedenstellenden Diskussion im Unterricht führen. Es ist auch fraglich, wie sehr sich die Lernenden für das Thema „Geld fälschen“ interessieren. Es ist zu vermuten, dass es nur wenig Interesse hervorruft, da das Thema höchstwahrscheinlich an der Lebenswirklichkeit der Lernenden vorbeigeht.

In Übung 4 auf Seite 6 kommt der Übungs-Operator Beschreiben zum Einsatz. Die Lernenden sollen in dieser Übung beschreiben, wie ihnen der Film gefallen hat. Dazu stehen ihnen einige Adjektive zur Verfügung. Das heißt, sie sollen ihre Meinung zum Film kundtun.

Die zweite Arbeitsanweisung in Übung 4 auf Seite 6 ist ebenfalls eine Analyseaufgabe. Die Lernenden müssen hier beantworten, wie sie in dieser theoretischen Situation handeln würden. Das heißt, es kommt auch der Übungs-Operator Erklären zum Einsatz. Diese Aufgabe versucht an das moralische Dilemma von Sorowitsch im Film anzuknüpfen. Die Lernenden sollen auf diese Weise in eine ähnliche Situation versetzt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Aufgabenstellung geglückt ist. Vor allem, da sich die Aufgabe auf eine Klassenfahrt bezieht, während es im Film um Leben oder Tod geht. Andererseits werden die Lernenden aufgrund der Frage „Was hat diese Frage mit dem Film zu tun?“ noch einmal dazu aufgefordert, über den Film nachzudenken und ihn zu analysieren. Das heißt, sie müssen sich intensiver mit dem Inhalt des Films auseinandersetzen.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die Übungs-Operatoren *erinnern, etwas beschreiben, erklären, umwandeln und analysieren* in den Didaktisierungen zu den „Fälschern“ eingesetzt wurden. Es gibt jedoch keine Aufgaben zu den Übungs-Operatoren *zusammenfassen, erraten, vorhersagen,* und *zusammenarbeiten*.

Einsatz kreativer Verfahren

Das gesamte Dokument zu den Didaktisierungen der „Fälscher“ enthält keine Übungen, die den Einsatz kreativer Verfahren fördern. Das heißt, es werden keine kreativen Verfahren im eigentlichen Sinne, wie zum Beispiel das Nachspielen eines Dialogs oder die Gestaltung eines Filmplakats, eingesetzt.

Die einzigen Übungen, die möglicherweise die Kreativität der Lernenden fördern könnten, sind die Analyseaufgaben in Übung 4 auf Seite 5 und in Übung 4 auf Seite 6.

Einsatz verschiedener Sozialformen

Es gibt im ganzen Dokument zu den „Fälschern“ keine Informationen, welche Sozialformen für die Übungen am besten geeignet wären. Allerdings sind einige der Arbeitsanweisungen in der zweiten Person Singular geschrieben und deuten somit daraufhin, dass die Übungen in Einzelarbeit gelöst werden sollen, wie zum Beispiel in Übung 2 auf Seite 3 „Lies den Text und beantworte die Fragen“. Die Analyse lässt vermuten, dass die meisten Übungen für die Einzelarbeit konzipiert sind, wie zum Beispiel Übung 2 auf Seite 2. Darin werden die Lernenden dazu aufgefordert, wichtige Schlüsselwörter in ihre eigene Muttersprache zu übersetzen. Wenn die Lernendengruppe aus unterschiedlichen Muttersprachlern besteht, kann diese Aufgabe ohnehin nur in Einzelarbeit gelöst werden. Übung 4 auf Seite 5 trägt den Titel „Was denkt ihr“ – möglicherweise soll diese Übung in Partnerarbeit erarbeitet werden.

Da die Übungen keine konkreten Hinweise beinhalten, kann man hier nur Vermutungen anstellen, welche Sozialformen für die Aufgaben am besten geeignet wären. Dies ist allerdings nicht zielführend, für Lehrpersonen wäre es sicherlich hilfreich, wenn diese Informationen nicht fehlen würden.

Schriftliche, mündliche und nonverbale Antworten

Zu diesem Punkt des Kriterienkatalogs gibt es ebenfalls keine explizit formulierten Informationen im Dokument. Die erste Übung auf Seite 2 soll allerdings eindeutig schriftlich erfolgen, da für die Beantwortung der Aufgabe eine Tabelle vorgesehen ist bzw. muss diese Aufgabe sogar nonverbal gelöst werden, da die Lernenden lediglich einen Buchstaben von A bis D in die Tabelle eintragen sollen. Für Aufgabe 2 auf Seite 2 gibt es ebenfalls eine Tabelle, die für das Eintragen der Ergebnisse gedacht ist, allerdings müssen hier die Lernenden ganze Wörter eintragen.

Übung 2 auf Seite 3 lässt auch vermuten, dass eine schriftliche Beantwortung erwünscht ist, vor allem da für die Beantwortung immer zwei Zeilen zur Verfügung stehen.

Der Lückentext auf Seite 4 ist eindeutig eine schriftlich zu erarbeitenden Übung. Bei Übung 4 auf Seite 5 stehen den Lernenden wieder Zeilen für das Beantworten der Frage zur Verfügung, allerdings könnte man diese Aufgabe auch mündlich bearbeiten und die leeren Zeilen für etwaige Notizen nützen. Die beiden Arbeitsanweisungen zu Übung 4 auf Seite 6 könnten ebenfalls sowohl schriftlich als auch mündlich gelöst werden.
Allgemein lässt sich also feststellen, dass es vorwiegend schriftlich zu lösende Aufgaben gibt und eventuell einige mündliche. Dies ist aber aus den Arbeitsanweisungen nicht eindeutig ersichtlich. Ein abwechslungsreicheres Angebot wäre hier wünschenswert gewesen. Würde man die Lernenden alles schriftlich lösen lassen, bestünde die Gefahr, dass sie sich relativ schnell langweilen, in weiterer Folge könnte dies zu einer Überforderung führen.

Training verschiedener Fertigkeiten

Mithilfe der Didaktisierungen zu den „Fälschern" können die Fertigkeiten Schreiben, Lesen, und eventuell das Sprechen geübt werden. In Übung 1 auf Seite 1, Übung 1 auf Seite 2 und Übung 2 auf Seite 3 kann das Lesen geübt werden. Mithilfe der Leseverständnisübung auf Seite 3 kann aber auch das Schreiben trainiert werden, da die Lernenden hier Fragen zum Text beantworten müssen. Die Leitfragen in Übung 4 auf Seite 5 können sowohl als Sprechübung als auch als Schreibübung eingesetzt werden, je nachdem wie sich die Lehrperson entscheidet. Bei Übung 4 auf Seite 6 verhält sich dies genauso, die Arbeitsanweisungen können entweder schriftlich oder mündlich gelöst werden.
Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass vor allem die Fertigkeiten Schreiben und Lesen mithilfe der vorgeschlagenen Didaktisierungen geübt werden sollen. Die letzten Aufgaben auf den Seiten 4 und 5 können auch für das Üben der Fertigkeit Sprechen genutzt werden. Genauere Arbeitsanweisungen wären von Vorteil.

Analyse filmischer Gestaltungsmittel

Der Film „Die Fälscher" besticht nicht durch spezielle Filmeffekte, allerdings gibt es trotzdem einige filmische Besonderheiten, die in den Didaktisierungen thematisiert werden könnten. So könnte man zum Beispiel darauf eingehen, mit welchen filmischen Mitteln es dem Regisseur gelang, die bedrückende Stimmung im KZ zu vermitteln.
Leider gehen die Didaktisierungen des GI nicht auf den Film an sich ein, das heißt, es werden keine filmischen Besonderheiten in den Didaktisierungen hervorgehoben. Die Aufgaben konzentrieren sich besonders auf den geschichtlichen Kontext des Films. Dies ist ebenfalls außerordentlich wichtig, allerdings könnte man mit der Thematisierung cineastischer

Gestaltungsmittel eine intensivere Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Film ermöglichen.
Auf die Musik des Films wird ebenfalls nicht eingegangen. Doch auch die Filmmusik nimmt in diesem Werk einen wichtigen Platz ein. Das heißt sie sollte nicht unerwähnt bleiben. Auf diese Weise können Lernende neue Aspekte des Films entdecken.
Schließlich muss festgehalten werden, dass die filmischen Gestaltungsmittel in den Didaktisierungen nicht analysiert werden.

Fazit

Auf den ersten Blick wirken die Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu den „Fälschern" sehr interessant, bei einer genaueren Betrachtung kann aber festgestellt werden, dass sie verbesserungswürdig sind. Die äußere Form präsentiert sich sehr ansprechend, allerdings ist die Nummerierung der Übungen etwas durcheinander geraten. Dies kann auf den Leser bzw. die Leserin einen sehr chaotischen Eindruck machen. Dies sind Kleinigkeiten, die jedoch in der Anwendung zu Stress führen können.
Weiters hat die Analyse der bestehenden Didaktisierungen ergeben, dass einige Punkte des Kriterienkatalogs nicht erfüllt wurden. So gibt es keine lernspezifischen Angaben, ein Kriterium, das eigentlich bei keiner Didaktisierung fehlen sollte. Die Angaben zum Film enthalten keine Informationen zu den wichtigsten Protagonisten des Films. Außerdem gibt es keine Angaben über ein geeignetes Präsentationsverfahren und über eine notwendige Vorentlastung. Die Punkte „Einsatz kreativer Verfahren", „verschiedene Sozialformen" und „Analyse filmischer Gestaltungsmittel" werden ebenfalls nicht erfüllt. Dies sind alles Kriterien, die den Einsatz dieses Films im Unterricht erleichtern würden. Die Thematik des Films ist an sich schon sehr schwierig, Lehrende sollten sich sicher fühlen, wenn sie diese Didaktisierungen im Unterricht einsetzen. Es ist aber fragwürdig, ob die Didaktisierungen zu den „Fälschern" dies in ihrer jetzigen Form erreichen würden.
Ein wichtiger Kritikpunkt ist außerdem, dass es keine Phase während des Filmsehens gibt. Es werden lediglich Übungen zu den Phasen vor- und nach dem Sehen erstellt. Dies ist nicht unbedingt notwendig, allerdings bleiben die Lernenden während des Filmsehens nur sich selbst überlassen. Es gibt keine Übungen, die sie auffordern auf Teilaspekte des Films zu achten. Außerdem gibt es keine Aufgaben, die der Verständnissicherung dienen. Somit kann nicht überprüft werden, ob die Lernenden den Film wenigstens in großen Zügen verstanden haben. Die Übungen nach dem Sehen sind ebenfalls nicht dazu geeignet, das Verständnis der Lernenden zu sichern. Eine Vielzahl an möglichen Übungsformen bleibt hier ungenützt.

Die Aufgaben sind eigentlich fast alle schriftlich zu lösen. Ein abwechslungsreicheres Angebot an Antwortmöglichkeiten wäre ideal.
Zuletzt soll angemerkt werden, dass Übung 4 auf Seite 5 als nicht sehr sinnvoll erachtet wird. Es wird hier besonders auf das Thema „Falschgeld“ eingegangen. Lernende könnten sich von dieser Frage irritiert fühlen. Die Leitfrage „Wer ist heute an der Herstellung von Falschgeld interessiert?“ lässt nur schwer erahnen, welches Lernziel mit dieser Aufgabenstellung verfolgt wird. Dies könnte auch zu Missverständnissen oder Diskriminierungen führen. Eine intensivere Auseinandersetzung mit den Themen Freundschaft, Solidarität und Moral wäre passender gewesen. Letztendlich zählt das Thema „Falschgeld“ nicht unbedingt zu den Hauptthemenbereichen des Films.
Abschließend kann festgehalten werden, dass die Analyse der Didaktisierungen zu den „Fälschern“ einige Mängel aufgedeckt hat.

8. Zusammenfassung der gewonnenen Erkenntnisse

Die Analyse der Didaktisierungen des Goethe-Instituts zu „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ hat ergeben, dass nicht alle Kriterien des hier erstellten Kriterienkatalogs erfüllt wurden. Es wurden wesentliche Punkte, die bei Filmdidaktisierungen nicht fehlen dürfen, bei der Erstellung dieser Didaktisierungen nicht berücksichtigt. Doch gerade die beiden Filme „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ haben sehr großes Potenzial. „Lola rennt“ ist besonders von filmtechnischer Seite her interessant und „Die Fälscher“ bieten thematisch, aber auch filmisch viel Spielraum. Es ist schade, dass diese Möglichkeiten hier ungenutzt blieben. Besonders aus filmtechnischer Perspektive wurde sehr wenig in die Didaktisierungen miteinbezogen. Es stellt sich hier die Frage, ob die Autoren und Autorinnen selbst ein wenig vor der Beleuchtung dieser Aspekte zurückschreckten.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen, dass einige wichtige Angaben ausgelassen wurden. Es gibt sowohl bei den „Fälschern“ als auch bei „Lola rennt“ keine lernspezifischen Angaben und keine Angaben über ein geeignetes Präsentationsverfahren oder über eine eventuell notwendige Vorentlastung. Außerdem wurde das 3-Phasen-Modell bei „Lola rennt“ so gut wie gar nicht beachtet und bei den „Fälschern“ nur teilweise in die Entwicklung der Didaktisierungen miteinbezogen. So fehlt bei den „Fälschern“ die Phase während des Sehens – eine besonders wichtige Phase, die es Lehrpersonen ermöglicht zu überprüfen, inwiefern der Film von den Lernenden verstanden wurde. Die Wichtigkeit der Einteilung in die drei Phasen wurde in der vorliegenden Arbeit mehrmals betont.

Weiters wurden bei beiden Didaktisierungen so gut wie keine filmischen Gestaltungsmittel analysiert. Bei „Lola rennt“ wurde lediglich die außergewöhnliche filmische Erzählweise in die Didaktisierungen miteinbezogen und ebenso auf die Musik des Films nur oberflächlich eingegangen. Bei den „Fälschern“ blieb dies jedoch vollständig aus. Besonders bedauerlich ist außerdem, dass keine kreativen Verfahren im eigentlichen Sinne eingesetzt wurden. So würden sich zum Beispiel einige Dialoge bei „Lola rennt“ zur Nachbereitung für Rollenspiele eignen. Die Gestaltung von Filmplakaten oder etliche andere kreative Verfahren wären hier ebenfalls möglich gewesen.

Allgemein kann festgehalten werden, dass das breite methodische Spektrum bei der Entwicklung der Aufgaben nicht vollständig genutzt wurde.

Das Goethe-Institut wirbt auf seiner Website mit der sofortigen Einsetzbarkeit der Didaktisierungen. „Die hier angegebenen Filme sind nach ihrer Eignung (nicht nur) für den Deutschunterricht ausgewählt. Die didaktischen Begleitmaterialien sind praktisch strukturiert und sofort einsetzbar.“ (www.goethe.de[g])

Diese Behauptung ist jedoch mit Vorsicht zu betrachten: Ohne genauere Angaben, wie zum Beispiel die erwähnten lernspezifischen Hinweise, kann es durchaus zu Schwierigkeiten kommen. Fest steht, dass die Lehrperson die Didaktisierungen nicht sofort im Unterricht einsetzen kann. Er oder sie muss sich aufgrund der fehlenden Informationen zuerst gründlich mit den Didaktisierungen auseinandersetzen und die fehlenden Angaben ausarbeiten. Dies kann zu einem erheblichen Mehraufwand führen.

Außerdem können, wie die Analyse gezeigt hat, nicht alle vorgeschlagenen Didaktisierungen des GI als sinnvoll bezeichnet werden. Die oben angeführte Aussage des GI impliziert jedoch, dass man ohne Bedenken die Didaktisierungen im Unterricht sofort einsetzen kann. Lehrpersonen könnten sich hier zu sehr auf das GI verlassen und dies könnte zu nicht erwünschten Ergebnissen im Unterricht führen. Die Analyse hat also ergeben, dass man auch die vorgefertigten Didaktisierungen des Goethe-Instituts kritisch hinterfragen und überprüfen sollte, ob diese ihren Zweck im Unterricht adäquat erfüllen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass bei der genaueren Betrachtung der Didaktisierungen zu „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ entscheidende Mängel festgestellt wurden. Die vorgeschlagenen Didaktisierungen setzen sich nur sehr oberflächlich mit den beiden Filmen auseinander und ermöglichen keine genauere Aufbereitung der Filme. Der Kriterienkatalog, der im Rahmen dieser Masterarbeit erstellt wurde, hat also seinen Zweck erfüllt. Es konnten dadurch Unzulänglichkeiten aufgedeckt werden, die auf den ersten Blick nicht gleich ersichtlich waren.

9. Schlusswort

Der Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht hat viele Vorteile: Lernende können ihr Medienwissen entfalten, die Entwicklung des Hör-Seh-Verstehens kann gefördert werden, die Lernenden können etwas über filmische Gestaltungsmittel und ihre Wirkung lernen usw. Es gibt noch viele weitere Gründe, die für den Einsatz von Filmen im FSU sprechen. Fest steht jedenfalls, dass die Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht eine Bereicherung sowohl für Lernende als auch für Lehrende darstellen kann. Da sich der Film zwischen Kunst und Kommerz bewegt, gibt es immer wieder neue kreative Ansatzpunkte.

In den einzelnen Kapiteln der vorliegenden Arbeit wurde aufgezeigt, dass die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Film weit mehr ist, als das bloße Ansehen bewegter Bilder. Eine richtige methodische Aufarbeitung durch die Lehrperson ist unumgänglich. Den Lernenden wird ermöglicht sich mit der Materie intensiver auseinanderzusetzen und sowohl den Inhalt als auch die cineastischen Aspekte des Films genauer zu erkunden. Sie erkennen dadurch, dass das Medium Film ein Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren ist. Leider hat der Film als Gegenstand des DaF/DaZ-Unterrichts bis heute nur wenig Anklang bei Lehrenden finden können und wird noch immer stiefmütterlich behandelt. Dies kann oft auf gewisse Berührungsängste der Lehrenden mit dem Medium Film zurückzuführen sein. Aus diesem Grund ist es von Vorteil, dass es vorgefertigte Filmdidaktisierungen (zum Beispiel im Internet) gibt, die den Lehrenden genauere Anweisungen geben, wie der Film aufbereitet werden soll. Auf diese Weise können die Lehrenden sich sicher fühlen und ihre Bedenken überwinden.

Wie die vorliegende Arbeit jedoch zeigt, sollten bereits vorhandene Didaktisierungen mit Vorsicht behandelt werden. Das heißt, Lehrende sollten immer kritisch hinterfragen, wie sinnvoll diese Didaktisierungen sind und welche Lernziele damit erreicht werden können. Nicht alle Didaktisierungen können „eins zu eins“ übernommen werden und müssen daher überarbeitet werden. Lehrpersonen sollten hier auch auf ihr eigenes Können und ihre Kreativität vertrauen und sich nicht von vermeintlich „perfekten Didaktisierungen“ irritieren lassen. Sogar bei prestigeträchtigen Instituten wie dem Goethe-Institut sollten Lehrende vorsichtig sein und erst nach einem genaueren Studium der Didaktisierungen diese dann im Unterricht einsetzen.

Abschließend bleibt zu sagen, dass der Film zu den faszinierendsten Medien des 21. Jahrhunderts zählt und ein wesentlicher Bestandteil unserer Lebenswirklichkeit ist. Aus diesem Grund sollte der Film auch im Unterricht nicht ignoriert werden und hier seinen wohlverdienten fixen Platz besetzen.

10. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf. 2009. *Filme im Deutschunterricht*. Seelze-Velber: Klett.

Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.). 2003[4]. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.

Berry, Joanna. 2013[10]. Lola rennt (1998). In: Schneider, Steven Jay (Hg.) *1001 Filme: die Sie sehen sollten, bevor das Leben vorbei ist.* Zürich: Edition Olms AG, S.868.

Biechele, Barbara. 2006. Film/Video/DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Barkowski, Hans & Wolff, Armin (Hg.) *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76. Umbrüche.* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, S.309-328.

Biechele, Barbara. 2007. „Ich sehe was, was du nicht siehst" - Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. In: Eßer, Ruth & Krumm, Hans-Jürgen. (Hg.) *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski.* München: Iudicium, S.194-205.

Bleicher, Thomas. 2004. Filmlesefähigkeit. Zur wechselseitigen Erhellung des Kultur- und Filmverständnisses im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher, Alois & Ehlich, Konrad & Eichinger, Ludwig & Kelletat, Andreas F. & Krumm, Hans-Jürgen &Michel, Willy (Hg.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 30*. München: Iudicium Verlag, S.273-283.

Blell, Gabriele & Lütge, Christiane. 2008. Filmbildung im Fremdsprachenunterricht: neue Lernziele, Begründungen und Methoden. *Fremdsprachen lehren und lernen: Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen* 37, S.124-140.

Blom, Jan Dirk. 2010. *A dictionary of hallucinations*. New York/Dordrecht/Heidelberg/London: Springer.

Brandi, Marie-Luise.1996. *Video im Deutschunterricht: eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen. Fernstudieneinheit 13*. München: Langenscheidt.

Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.). 2004. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Bütow, Wilfried & Schütze, Barbara. 2002. Der kreative Aufstieg der Filmanalyse. *Deutschunterricht* 2002: 6, S.6.

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz. 2010. Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz. 2014[2]. Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr Verlag.

Dorn, Margit. 2004[5]. Film. In: Faulstich, Werner (Hg.) *Grundwissen Medien*. München: Wilhelm Fink, S.218–238.

Engel, Ulrich. 1981[5]. *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken 1.* Heidelberg: Groos.

Faulstich, Werner (Hg.). 2004[5]. *Grundwissen Medien*. München: Wilhelm Fink.

Frederking, Volker & Krommer, Axel & Maiwald, Klaus. 2008. *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Frenking, Dorothee & Wenzel, Veronika. 2014. Hörverstehen und Hörsehverstehen. In: Wenzel, Veronika (Hg.) *Fachdidaktik Niederländisch*. Berlin: LIT Verlag

Goldstein, Eugen Bruce. 2008[7]. *Wahrnehmungspsychologie. Der Grundkurs*. Berlin: Spektrum akademischer Verlag.

Hahn, Natalia. 2015. Filmbildung im deutsch- und im DaF-didaktischen Handlungsfeld: eine kontrastive Perspektive. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.) *Film im DaF/DaZ-Unterricht*. *Beiträge der XV. IDT Bozen*. Wien: Praesens, S.13-38.

Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.). 2010. *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer.

Henseler, Roswitha & Möller, Stefan & Surkamp, Carola. 2011. *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres.* Seelze: Kallmeyer, Klett.

Hildebrand, Jens. 2006[2]. *film: ratgeber für lehrer.* Köln: Aulis Verlag Deubner.

Jenkins, Eva-Maria. 1997. Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache Bd. 1*. Innsbruck/Wien: Studien-Verlag, S.182-193.

Kathe, Steffen R. 2005. *Kulturpolitik um jeden Preis: die Geschichte des Goethe-Instituts von 1951 bis 1990.* München: Martin Meidenbauer.

Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.). 2010. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: Walter de Gruyter.

Krusche, Dieter. 1978. *Reclams Filmführer*. Stuttgart: Reclam.

Lay, Tristan. 2009. Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film *Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday* (1999). In: http://www.gfl-journal.de/1-2009/lay.pdf, Stand: 26.5.2016.

Lütge, Christiane. 2010. Hörverstehen. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.103-107.

Michels, Eckard. 2005. *Von der Deutschen Akademie zum Goethe-Institut: Sprach- und Auswärtige Kulturpolitk 1923-1960.* München: Oldenbourg.

Monaco, James. 2006[7]. *Film verstehen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Müller, Ines. 2013. Bildgewaltig! Die Möglichkeiten der Filmästhetik zur Emotionalisierung der Zuschauer. In: http://www.gib.uni-tuebingen.de/own/journal/upload/3446bd01eed7183d0e253b2dd8f6ad1a.pdf, Stand: 26.5.2016.

Pudelko, Anna. 2013. *Kirschblüten - Hanami - das Potenzial einer Filmdidaktisierung des Österreich Instituts.* Universität Wien: Masterarbeit.

Roche, Jörg M. 2010. Audiovisuelle Medien. In: Krumm, Hans-Jürgen & Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband.* Berlin/New York: Walter de Gruyter, S.1243-1248.

Rösler, Dietmar. 2012. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung.* Weimar: Metzler Verlag.

Rössler, Lydia. 2007. Viel weniger an Film ist mehr! *Fremdsprache Deutsch* 2007: 36, S.17-20.

Sass, Anne. 2007. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch* 2007: 36, S.5-13.

Schweiger, Günter & Schrattenecker, Gertraud. 2013[8]. *Werbung: Eine Einführung*. Konstanz/München: UVK.

Schwerdtfeger, Inge C. 1989. *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Schwerdtfeger, Inge C. 2003[4]. Übungen zum Hör-Sehverstehen. In: Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, S.299-302.

Surkamp, Carola. 2010. Filmdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.60-64.

Surkamp, Carola. 2010. Filmkompetenz. In: Surkamp, Carola (Hg.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag, S.64-65.

Surkamp, Carola (Hg.). 2010. *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart/Weimar: J.B. Metzler Verlag.

Thaler, Engelbert. 2007. Schulung des Hör-Seh-Verstehens. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2007*:* 4, S. 12-17.

Thaler, Engelbert. 2010. Filmdidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S.142-146.

Thaler. Engelbert. 2014. *Teaching English with Films*. Paderborn: UTB.

Töteberg, Michael. 2005[2]. Lola rennt. In: Töteberg, Michael (Hg.) *Metzler Film Lexikon*. Stuttgart/Weimar: J.B.Metzler, S.387-390.

Welke, Tina. 2013. Haben Sie den gesehen? Film-Filmbildung-Filmdidaktik in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 48–60.

Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.). 2010. *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen: der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens.

Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hg.). 2015. *Film im DaF/DaZ-Unterricht. Beiträge der XV. IDT Bozen.* Wien: Praesens.

Wolff, Dieter. 2004. Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hg.) *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S.87-103.

Sonstige Quellen

http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=614, Stand: 26.5.2016.

http://www.planet-wissen.de/kultur/medien/filmtricks_von_metropolis_bis_matrix/pwielaternamagica100.html, Stand: 26.5.2016.

http://www.planet-wissen.de/kultur/medien/anfaenge_des_films/index.html, Stand: 26.5.2016.

http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=852, Stand: 26.5.2016.

http://lexikon.stangl.eu/1058/emotion/, Stand: 26.5.2016.

[a]https://www.goethe.de/de/uun/org/ges.html, Stand: 26.5.2016.

[b]https://www.goethe.de/de/wwt.html, Stand: 26.5.2016.

[c]https://www.goethe.de/de/uun/org.html, Stand: 26.5.2016.

[d]https://www.goethe.de/de/uun/auf.html, Stand: 26.5.2016.

[e]https://www.goethe.de/de/uun/auf/ffh.html, Stand: 26.5.2016.

[f]https://www.goethe.de/de/uun/auf/mus.html, Stand: 26.5.2016.

[g]http://www.goethe.de/INS/be/bru/lhr/mat/dkt/de2015915.htm), Stand: 26.5.2016.

[h]http://www.goethe.de/ins/be/bru/pro/download/Lolarennt.pdf, Stand: 26.5.2016.

[i]https://www.goethe.de/mmo/priv/4728606-STANDARD.pdf, Stand: 26.5.2016.

http://www.fpa.es/de/, Stand: 26.5.2016.

http://www.tomtykwer.de/Filmographie/Lola-rennt, Stand: 26.5.2016.

http://www.diefaelscher.at/htm/home/index_dt.html, Stand: 26.5.2016.

http://www.filmfonds-wien.at/filme/die-faelscher, Stand: 26.5.2016.

http://www.spiegel.de/einestages/hitlers-bluetenkrieg-gegen-england-a-948435.html, Stand: 26.5.2016.

Abbildungen

Abb. 1: Tykwer, Tom. (Regie). (2005). *Lola rennt* [DVD-Video] Laser Paradise/Evolution, Minute: 00:36:40.

Abb. 2: Ruzowitzky, Stefan. (Regie). (2008). *Die Fälscher* [DVD-Video] Hoanzl, Minute: 01:01:28.

Filmographie

Ruzowitzky, St. (Regie). (2008). *Die Fälscher* [DVD-Video] Hoanzl.

Tykwer, T. (Regie). (2005). *Lola rennt* [DVD-Video] Laser Paradise/Evolution.

11. Anhang

Lola rennt

Tom Tykwer



Arbeitsmaterialien
für den Unterricht

GOETHE-INSTITUT
MAILAND

SUPSI

Projekt „Filmrucksack“

Aktuelle deutsche Spielfilme im DaF-Unterricht: Materialien und Unterrichtsvorschläge

Eine Zusammenarbeit des Goethe-Instituts Mailand mit dem Servizio Lingue e Mobilità - Scuola Universitaria della Svizzera Italiana (SUPSI), Lugano - Manno

Goethe-Institut Mailand: Almuth Meyer-Zollitsch
SUPSI: Projektkoordination: Germana D'Alessio
Autoren: Germana D'Alessio, Beatrice Marbach, Martin Saurer
Layout und technische Koordination: Michela Ferrari, Edmondo Rinaldini
Druck: Mario Borelli

Copyright © SUPSI - SLM 2004

Lola rennt

1. Angaben zum Film

Regie: Tom Tykwer
Drehbuch: Tom Tykwer
Kamera: Frank Griebe
Musik: Tom Tykwer, Johnny Klimek, Reinhold Heil
Schnitt: Mathilde Bonnefoy

Darsteller/innen: Franka Potente (Lola), Moritz Bleibtreu (Manni), Herbert Knaup (Lolas Vater), Nina Petri (Frau Hansen), Armin Rohde (Herr Schuster), Joachim Król (Norbert von Au)

Prod.- Des.: Alexander Manasse
Prod.: Stefan Arndt für X-Filme Creative Pool/Arte/WDR, BRD 1998; 79 Min.
Verleih: Prokino/Stadtkino/Filmcoopi/VPS Video;

2. Inhalt

Eine junge Frau mit feuerroten Haaren, Lola, will ihren Freund Manni aus einer verzweifelten und absurden Lage retten: Manni hat einen Job als Geldkurier für ein illegales Autogeschäft und hat dabei 100.000 DM in der U-Bahn in einer Plastiktüte liegen lassen. Ein Penner hat die Plastiktüte gefunden und ist verschwunden. Manni müsste seinem Boss Ronnie die 100.000 DM in genau 20 Minuten zurückgeben. In seiner Panik ruft er Lola an, die nicht pünktlich zu ihrer Verabredung kommen konnte. Manni beschuldigt sie: Wenn sie nicht zu spät gekommen wäre, dann wäre das alles nicht passiert. Das ist der Beginn der vielen wenn… dann... - Zusammenhänge im Film. Alles, was passiert, scheint ein Gemisch aus Zufall, Schicksal und eigenem Willen zu sein.
Lola versucht, Manni zu beruhigen. Sie verspricht, in 20 Minuten bei ihm zu sein und ihm zu helfen. "Irgendetwas fällt mir immer ein", sagt sie von sich selbst. Wenn Lola jedoch in dieser äußerst knappen Zeit nicht am Ziel ist, wird Manni - so droht er - den gegenüberliegenden Supermarkt Bolle überfallen, den er von seiner Telefonzelle aus sieht.
Aus dieser Ausgangssituation heraus entwickelt der Film drei verschiedene Varianten der Geschichte, jeweils mit unterschiedlichem Ausgang. Dreimal beginnt die Geschichte der 20 Minuten von vorn, dreimal rennt Lola los, um Manni zu erreichen.
Lola rennt wie eine Furie los und hetzt auf der Suche nach den 100.000 DM durch den Film, dabei rennt sie an diversen Großstadtmenschen vorbei, von denen einzelne herausgegriffen werden: Der Regisseur zeigt in schnellen Fotoserien ihre möglichen Lebensläufe. Doris, die Hausfrau, Mike, der Fahrraddieb, Frau Jäger, die Sekretärin.
Die Drehorte sind kreuz und quer durch Berlin verteilt, der Film zeigt typische Orte aus dem Berlin der neunziger Jahre: Berlin Mitte, Kreuzberg ... die Bank des Vaters ist in Wirklichkeit das Finanzamt in Charlottenburg, die Szene im Casino spielt im Foyer des Rathauses Schöneberg.
Der sehr schnelle, mitreißende Rhythmus des Films wird auch durch die pulsierende Techno-Musik unterstützt. Video - und Filmbilder wechseln mit Zeichentrickanimation und illustrieren die verschiedenen Realitätsebenen im Film.

Kommentar

„Lola rennt" ist ein Actionfilm, aber auch ein romantischer Liebesfilm, der eine philosophische Idee trägt. Es ist ein Film über die Möglichkeiten des Lebens, gleichzeitig unterhaltend und ernst. Die Protagonistin Lola ist eine starke Frau, strahlt grosse Energie aus, während ihr Geliebter Manni nicht genau weiss, was er im Leben will und eine typische Hier und Jetzt Figur ist.

3. Protagonisten

Lola



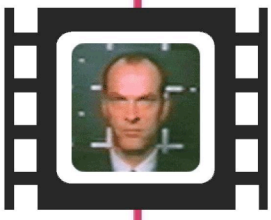
Eine junge Frau mit feuerroten Haaren, dynamisch, mutig, selbstbewusst. Verliebt in Manni. Für ihn würde sie alles tun, auch in 20 Minuten 100.000 DM wieder finden, die Manni verloren hat und seinem Boss zurückgeben muss.

Manni



Lolas Freund, chaotisch, orientierungslos. Eigentlich ist er arbeitslos, im Moment ist er Geldkurier für seinen Boss Ronnie. Er ist in Panik, weil er viel Geld verloren hat. Er hat Angst vor Ronnie. Er vertraut Lola, er hofft, dass sie alles wieder in Ordnung bringt.

Lolas Vater

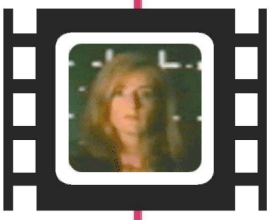


Lolas Vater ist Bankdirektor und hat Erfolg. Aber er ist nicht glücklich, er liebt seine Frau nicht und Lola nervt ihn. Er möchte seine Familie verlassen, denn er hat eine Geliebte, eine Arbeitskollegin, mit der er ein neues Leben aufbauen will. Er ist nicht der wirkliche Vater Lolas.

Lola rennt

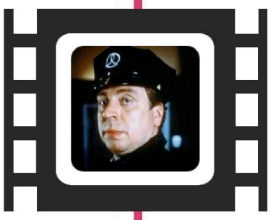
Protagonisten

Jutta Hansen



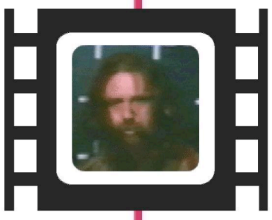
Die Geliebte des Vaters. Sie arbeitet in derselben Bank des Vaters. Sie drängt ihn dazu, sich für sie zu entscheiden und seine Familie zu verlassen, da sie ein Kind erwartet.

Herr Schuster



Sicherheitsbeamter in der Bank, bei der Lolas Vater Direktor ist. Er hat Gesundheitsprobleme mit seinem Herz.

Der Penner



Findet in der U-Bahn die Plastiktüte, die Manni vergessen hat. Jetzt freut er sich über sein Glück und träumt von einem neuen Leben.

Lola rennt

4. Szenenprotokoll

DVD Kapitel	Inhalt
1. Filmvorspann	Lola als Zeichentrickfigur rennt durch einen Tunnel. Die Anfangstitel des Films. Die Darsteller des Films.
2. Hilf mir, Lola!	Berlin im Frühling. Wir nähern uns der Stadt, fliegen immer näher an ein Haus heran, bis in die Mitte eines Zimmers. Das Telefon klingelt. Lola hebt ab. Am anderen Ende ist Manni. Er ist in einer Telefonzelle, er schreit ins Telefon und weint. Lola ist zu spät zu einer Verabredung gekommen, Manni war schon weg. Manni hat viel Geld verloren und hat Angst vor seinem Boss, dem er das Geld zurückgeben muss. Lola will in 20 Minuten bei Manni sein.
3. Wer kann helfen?	Lola in ihrem Zimmer überlegt angespannt, wer ihr helfen könnte. Blitzschnell denkt sie an alle möglichen Helfer, dann immer wieder an ihren Vater. Sie rennt aus der Tür, im Fernsehen läuft gerade ein Zeichentrickfilm.
4. Lola rennt	Die Zeichentrick-Lola rennt die Treppen hinunter, an einem Jungen mit einem grossen Hund vorbei. Sie rennt die Strasse entlang und stösst eine Frau mit einem Kinderwagen an, die ihr nachschimpft. Flashforward: Eine Serie von Fotos zeigt die Zukunft von Doris. Lola rennt weiter. In einer Bank. Im Büro des Vaters. Jutta Hansen, die Geliebte des Vaters, will, dass Lolas Vater seine Familie verlässt. Auf der Strasse. Lola rennt durch eine Gruppe Nonnen. Ein Fahrradfahrer, Mike, bietet ihr sein Fahrrad für 50 DM an. Flashforward: Eine Serie von Fotos zeigt die Zukunft von Mike. Herr Meier fährt aus einer Garage heraus. Lola rennt vorne am Auto vorbei. Herr Meier blickt ihr nach, bremst nicht, sein Auto stösst mit einem weissen BMW zusammen. In der Telefonzelle. Manni versucht, sich von irgendwelchen Leuten Geld auszuleihen. Die Uhr gegenüber springt auf 10 Minuten vor 12. Lola geht in die Bank hinein. Vor der Panzertür steht ein Sicherheitsbeamter, Herr Schuster. Im Flur begegnet Lola einer Sekretärin, Frau Jäger.

5. Papa – Lola? Deine Tochter

Flashforward: Eine Serie von Fotos: Die Zukunft von Frau Jäger
Lola platzt in das Büro ihres Vaters und bittet ihn dringend um Hilfe, sie braucht sofort 100.000 DM, weil Manni sonst sterben wird. Schliesslich zerrt der Vater Lola aus dem Zimmer, er sagt ihr, dass er seine Familie verlassen und eine andere Frau heiraten wird. Lola weint. Der Sicherheitsbeamte bringt sie hinaus. Es fehlen nur noch wenige Minuten bis 12. Lola rennt weiter. Manni geht aus der Telefonzelle hinaus. Lola rennt.

6. Manni tu's nicht!

Ein roter Krankenwagen auf der Strasse. Es fehlt nur noch eine Minute bis 12. Manni geht über die Strasse und schaut durch das Schaufenster in den Supermarkt hinein.
Splitscreen: Lola flüstert: "Manni, bitte. Manni, warte". Im unteren Teil des Bildschirms zeichnet sich die Uhr ab, der Zeiger rückt auf 12 Uhr. Lola rennt gerade um die Ecke, als Manni sich umdreht, den Revolver in die Hand nimmt und in den Supermarkt hinein geht.
Im Supermarkt. Manni schiesst in die Luft. Die Kassiererinnen sollen die Kassen aufmachen.
Ein Sicherheitsbeamter mit einer Pistole bedroht Manni. Lola kommt hinzu, schlägt ihm auf den Kopf. Der Mann fällt zu Boden. Manni steckt das Geld aus den Kassen in einen Plastiksack und sie rennen aus dem Supermarkt.
Lärm von Sirenen, Polizeiautos. Polizisten mit gezückter Pistole rufen. "Stehen bleiben!". Manni wirft wütend den Plastiksack in die Luft, ein Polizist blickt nervös auf die Tasche, ein Schuss geht los, trifft Lola mitten in die Brust. Manni kniet sich neben sie. Es ist plötzlich still. Zoom auf Lolas Gesicht.
'Flashback: Lola und Manni im Bett, sie sprechen miteinander.

7. Stopp!

Auf der Strasse. Lolas Augen. Sie sagt: "Aber ich will nicht. Ich will nicht weg." Die Plastiktüte wirbelt durch die Luft. Lola sagt: "Stopp".
Die Plastiktüte verwandelt sich in den Telefonhörer. Der Hörer wirbelt durch die Luft, fällt auf die Gabel des Telefons.
2. Variante: Lola rennt los. Der Junge mit dem knurrenden Hund stellt Lola ein Bein. Sie stolpert. steht schnell wieder auf, rennt hinaus. Sie stösst die Frau mit dem Kinderwagen an, Doris schimpft.
Flashforward: Eine Serie von Fotos zeigt die Zukunft von Doris.

8. Höflichkeit ist die Zier

Auf der Strasse läuft Lola durch die Gruppe der Nonnen. Der Fahrradfahrer Mike bietet ihr sein Fahrrad an.
Flashforward: Eine Fotoserie zeigt die Zukunft von Mike. Herr Meier fährt aus seiner Garage, Lola macht einen Riesensprung, läuft über die Kühlerhaube des Autos. Herr Meier schaut erschrocken, stösst mit dem BMW zusammen. Lola rennt in die Bank hinein, durch den Gang.

9. Du willst doch niemandem weh tun?

Im Büro streitet der Vater mit seiner Geliebten. Lola platzt in das Büro und bittet den Vater dringend um Hilfe, aber er will in Ruhe gelassen werden. Lola beschimpft die Geliebte des Vaters, bekommt von ihm eine Ohrfeige. Lola verlässt wütend den Raum, schlägt an die Panzertür, die von Schuster geöffnet wird. Sie greift nach seinem Revolver, geht zum Vater zurück, bedroht ihn mit der Waffe. Schuster redet auf Lola ein. Frau Jäger versucht Lola aufzuhalten, Lola bedroht sie mit der Waffe.
Flashforward: Fotoserie über die Zukunft von Frau Jäger.
Lola verlangt von dem Kassierer 100.000 DM und lässt das Geld in eine Plastiktüte packen.
Vor der Bank stehen bereits Polizeiautos und bewaffnete Polizisten. Die Polizisten machen ihr Zeichen, sie soll weggehen. Lola begreift nicht. Sie wird von einem Polizisten weggezerrt.

10. Warte, Manni, ich schaff's!

Lola rennt weiter. Manni geht aus der Telefonzelle hinaus. Es fehlen nur noch wenige Minuten bis 12.-
Lola fragt den Fahrer eines roten Krankenwagens, ob er sie mitnimmt. Der Fahrer schimpft, passt nicht auf, rast in die Glasscheibe, die die Arbeiter über die Strasse transportieren.
Manni überquert die Strasse in Richtung Supermarkt. Lola rennt mit ihrer Plastiktüte in der Hand. Splitscreen: Auf der linken Seite Manni, auf der rechten Seite die rennende Lola. Ihre Stimme sagt: "Warte Manni, ich schaff's...". Im unteren Segment des Bildschirms die Uhr, der Zeiger rückt auf 12 Uhr.
Lola biegt um die Ecke, sie schreit: "Manniiii..."
Manni hört sie und will die Strasse überqueren. In dem Augenblick biegt der Krankenwagen um die Ecke und überfährt Manni.
Stille. Manni liegt auf dem Asphalt, Lola kniet sich neben ihn. Zoom auf Mannis Gesicht und Augen.
Flashback: Lola und Manni im Bett, sie sprechen.

11. Das Leben ist manchmal echt irre, oder?

Manni auf dem Asphalt. Mannis Augen. Er sagt: "Nicht?"
3. Variante: Die Zeichentrick-Lola rennt durch das Treppenhaus, springt mit einem grossen Satz über den Hund hinweg.
Lola rennt auf die Strasse, ohne die Frau mit dem Kinderwagen anzustossen. Flashforward: Eine Serie von Fotos zeigt die Zukunft von Doris.
Lola sieht die Nonnen, läuft gegen den Fahrradfahrer, entschuldigt sich.
Der Fahrradfahrer fährt zu einer Imbissbude. Dort steht auch der Penner, der Mike einen ausgeben will. Mike bietet dem Penner das Fahrrad für 70 DM an. Lola rennt. Herr Meier fährt aus der Garage. Lola läuft gegen das Auto, fällt auf die Windschutzscheibe. Auf der Strasse fährt der BMW vorbei.

12. Zu spät

Der Penner fährt mit seinen vielen Plastiktüten auf dem Fahrrad.
Im Büro des Vaters. Sein Gespräch mit der Geliebten wird unterbrochen. Herr Meier, der Fahrer, wartet auf ihn.
Splitscreen: links der Vater, er geht durch den Flur, aus der Bank hinaus; rechts die rennende Lola. Vor der Bank steigt der Vater zu Herrn Meier ins Auto. Lola sieht den Vater wegfahren. Sie schreit, ruft dem Vater nach.

13. Bist ja endlich da, Schatz!

Der Vater hört sie nicht. Lola schreit und schimpft. Herr Schuster kommt auf die Strasse. Lola blickt ihn seltsam an und rennt weiter.
Vor der Telefonzelle. Manni sieht den Penner auf dem Fahrrad vorbeifahren, rennt ihm hinterher. Lolas Vater und Herr Meier fahren auf eine Kreuzung zu. Der Penner rast bei Rot über die Kreuzung. Meiers Auto stösst frontal mit dem BMW zusammen. Lolas Vater und Herr Meier sind bewusstlos.
Lola rennt über eine Strasse. Ihre Stimme: „Was soll ich tun? Hilf mir, nur dieses eine Mal, ich warte..."

14. Rien ne va plus

Ein LKW-Fahrer bremst, er beschimpft Lola. Sie sieht sich um, sieht ein Spielkasino. Sie geht hinein und kauft einen Chip für 100 DM.
Lola setzt auf die 20, sie gewinnt zuerst 3.500 DM und dann 100.000 DM.

15. Tasche her

Manni bekommt seine Plastitasche zurück, gibt dem Penner dafür seine Pistole.
Auf der Strasse. Lola steigt durch die hintere Tür in den roten Krankenwagen. Im Wagen massiert ein Sanitäter das Herz eines bewusstlosen Mannes: Es ist Herr Schuster. Lola setzt sich neben ihn, hält seine Hand. Der Herzrhythmus von Herrn Schuster stabilisiert sich.
12 Uhr. Vor dem Supermarkt springt Lola aus dem Krankenwagen. Manni und Ronnie steigen aus einem schwarzen Wagen, geben sich die Hand, Ronnie steigt wieder ins Auto. Das Auto fährt weg.
Manni sieht unbesorgt aus, er kommt auf Lola zu, küsst sie, fragt: "Wie siehst du denn aus, bist du gerannt? …Keine Sorge, ist alles OK, komm." Hand in Hand gehen sie los, dann schaut er auf die Plastiktasche in Lolas Hand und fragt sie: "Was ist denn da drin?"

5. Zitate aus dem Film

Herr Schuster, am Anfang des Films:
„Ball ist rund, Spiel dauert 90 Minuten. Soviel ist schon mal klar. Alles andere ist Theorie."

Manni zu Lola:
„Wenn du pünktlich gekommen wärst, wäre das alles nicht passiert!"

Hans Paetsch, Märchenerzähler (am Anfang des Films):
„Der Mensch ... die wohl geheimnisvollste Spezies unseres Planeten. Ein Mysterium offener Fragen ... Wer sind wir? Woher kommen wir? Wohin gehen wir? Woher wissen wir, was wir zu wissen glauben? Wieso glauben wir überhaupt etwas?
Unzählige Fragen, die nach einer Antwort suchen, einer Antwort, die wieder eine neue Frage aufwerfen wird, und die nächste Antwort wieder die nächste Frage und so weiter und so weiter ...
Doch ist es am Ende nicht immer wieder die gleiche Frage ... und immer wieder die gleiche Antwort?"

6. Impulse für den Unterricht

Kapitel 2

1a. Lola und Manni am Telefon

Welchen Eindruck haben Sie von Manni? Welchen Eindruck haben Sie von Lola?

Wählen Sie Adjektive aus. Sagen Sie, warum Sie ein Adjektiv wählen.
Schreiben Sie ein kleines Portrait.

		
❑	sentimental	❑
❑	unentschlossen	❑
❑	hilfsbereit	❑
❑	zärtlich	❑
❑	hysterisch	❑
❑	dumm	❑
❑	intelligent	❑
❑	traurig	❑
❑	ängstlich	❑
❑	panisch	❑
❑	selbstsicher	❑
❑	aggressiv	❑
❑	böse	❑
❑	kriminell	❑
❑	autoritär	❑
❑	dominant	❑
❑	pragmatisch	❑
❑	leidenschaftlich	❑
❑	entscheidungsfreudig	❑
❑	unsicher	❑
❑	…	❑

1b. Lola und Manni verpassen sich

Konzentrieren Sie sich auf Lolas Geschichte (Schwarz-Weiß):

Rekonstruieren Sie die Geschichte in der richtigen Reihenfolge. Nummerieren Sie.

- ❑ Sie hat gesehen, wie jemand ihr Moped gestohlen hat.
- ❑ Da hat sie ein Taxi genommen.
- ❑ So hat sie Manni verpasst.
- ❑ So ist sie zu spät zu ihrer Verabredung gekommen.
- ❑ Sie ist dem Dieb ein Stück nachgelaufen, aber der war zu schnell.
- ❑ Lola war in einem Geschäft.
- ❑ Aber der Taxifahrer ist falsch gefahren.

1c. Konzentrieren Sie sich auf Mannis Geschichte (Schwarz-Weiß):

Rekonstruieren Sie die Geschichte in der richtigen Reihenfolge. Nummerieren Sie.

- ❑ Leider hat Manni die Plastiktüte auf dem Sitz vergessen.
- ❑ Dafür hat er viel Geld bekommen und es in eine Plastiktüte gesteckt.
- ❑ Manni hat ein illegales Geschäft gemacht.
- ❑ In dem U-Bahnzug war ein Penner.
- ❑ Dann hat er auf jemanden gewartet, der nicht gekommen ist.
- ❑ So ist er zur U- Bahn gegangen.
- ❑ Deshalb hat Manni Panik bekommen und ist aus dem Zug ausgestiegen.
- ❑ Die Fahrscheinkontrolleure sind auch ausgestiegen und haben Manni kontrolliert.
- ❑ Der Penner hat die Plastiktüte gefunden und an sich genommen.
- ❑ Plötzlich sind 2 Fahrscheinkontrolleure in den Zug gestiegen.

1d. Sehen Sie die Schwarz-Weiß-Teile noch einmal und kontrollieren Sie Ihre Reihenfolge.

1e. Ein bisschen Grammatik? Verben mit Präpositionen

Wählen Sie bitte die passende Präposition aus.

In diesem Film geht es _____ (an, um, auf) Lola und Manni, aber auch (an, um, auf) die Zeit, den Zufall und (an, um, auf) das Schicksal.
Manni ruft _____ (zu, an, bei) seiner Freundin Lola an. Er ist verzweifelt, er weiss nicht, was er nun machen soll. Er wendet sich (zu, gegen, an) seine Freundin, weil sie immer eine Lösung _____ (für, zu, über) alle Probleme hat. Er ist ganz aufgeregt (über, nach, um) seine Dummheit.
Er hat (mit, nach, an) einem Deal teilgenommen, er sollte als Geldkurier 100.000 DM in einer Plastiktüte transportieren. Dann hat er _____(auf, an, für) Lola gewartet, aber sie ist nicht gekommen. Also hat er die U-Bahn genommen, aber er hat nicht _____ (für,

gegen, auf) die Fahrscheinkontrolleure aufgepasst, weil er müde war. Er ist in Panik geraten und hat sich blitzschnell _____(damit, dafür, dazu) entschieden, wegzulaufen. Die Tüte hat er liegenlassen. Nun hat sie ein Penner gefunden und _____ (zu, auf, an) sich genommen. Jetzt hat Manni grosse Angst (für, von, vor) seinem Boss, er hat Angst _____ (davor, davon, damit), bestraft zu werden und _____ (über, für, nach) seinen Fehler bezahlen zu müssen.
Lola fehlt es nicht _____ (mit, an, um) Ruhe, sie versucht, ihrem Freund zu helfen, sie glaubt _____(auf, in, an) ihn und (auf, in, an) sich. Sie hofft _____ (in, an, auf) eine geniale Idee, wie er _____ (aus, von, mit) dieser Situation herauskommen kann. Sie ärgert sich _____ (unter, auf, über) seine Unkonzentriertheit, sie denkt schnell _____(danach, darüber, damit) nach, was sie machen könnte. Obwohl sie nur 20 Minuten Zeit hat, rechnet sie fest _____ (aus, von, mit) einem positiven Ausgang der Situation. Jetzt hängt alles _____(von, aus, zu) ihr ab.

1f. Bitte schreiben Sie alle Verben mit Präpositionen aus dem Text noch einmal im Infinitiv auf.

_____

_____ .

Kapitel 5

2a. Das Kuckucksei

Lesen Sie den Text

Lola: *Hilfst du mir, ja?*
Vater: *Natürlich helf ich dir. Du kommst jetzt mit mir zur Tür, gehst nach Hause und legst dich ins Bett und sagst deiner Mutter, dass ich heute nicht mehr nach Hause komme und morgen werde ich auch nicht kommen und danach auch nicht mehr… weil ich euch nämlich verlassen werde, ich werde eine andere Frau heiraten und sie wird Kinder mit mir haben und ich werde versuchen, glücklich zu sein. Weil da endlich mal jemand da ist, der mich meint, der für mich da ist und nicht immer nur rummeckert, „du bist ja immer nur am Arbeiten, du hast ja nur deine Zahlen im Kopf, du bist ja immer nur der Chef", …na und, na und, und wenn schon, ihr habt überhaupt keine Ahnung. Ich hab so was satt, Lola, immer nur der Depp vom Dienst zu sein, immer nur der Buh-Mann, aber schön Papas Kohle absahnen, das gefällt euch, was? Aber jetzt ist Schluss damit, jetzt ist Schluss damit. Was soll's! Ein Kuckucksei wie dich hätte ich sowieso nicht in die Welt gesetzt!*
Lola: *Hast du aber, du Idiot!*
Vater: *Das hab ich nicht! Bist halt nur ein Kuckucksei. So, jetzt weißt du's! Der Kerl, der dich gezeugt hat, der hat deine Geburt schon gar nicht mehr mitgekriegt.*
(Zum Wachmann): Schmeissen Sie sie bitte raus! Na los, raus mit ihr!

2b. Wie verstehen Sie den Text?

Der Vater
- ❑ hat keine Lust mehr, immer kritisiert zu werden.
- ❑ meint, Kritik kann auch positiv sein.

Der Vater
- ❑ wird nie wieder zu seiner Familie zurückkehren.
- ❑ wird Lola helfen und ihr das Geld geben.

Der Vater
- ❑ wird seine Geliebte Jutta verlassen.
- ❑ wird seine Geliebte heiraten und mit ihr glücklich sein.

Der Vater sagt Lola,
- ❑ dass sie das Kind von einem anderen Mann ist.
- ❑ dass sie seine Tochter ist, aber dass er sie nicht mag.

Der Vater
- ❑ wiederholt einige Worte, weil er sehr ärgerlich ist.
- ❑ wiederholt einige Worte, weil Lola nicht gut hört.

Kapitel 6

3a. Lola und Manni reden über die Liebe

Lesen Sie das Transkript des Flashbacks.

Lola: *Manni?*
Manni: *Mmh...*
Lola: *Liebst du mich?*
Manni: *Ja, sicher.*
Lola: *Wie kannst du sicher sein?*
Manni*: Bin's halt.*
Lola: *Aber ich könnt auch irgend ne andere sein.*
Manni: *Ne ne.*
Lola: *Wieso nicht?*
Manni: *Weil du die Beste bist.*
Lola: *Die beste was?*
Manni: *Na, die beste Frau.*
Lola: *Von allen, allen Frauen?*
Manni: *Na klar!*
Lola: *Woher willst du das wissen?*
Manni: *Das weiß ich halt.*
Lola: *Du glaubst es.*
Manni: *Gut, ich glaub's.*
Lola: *Siehst du.*

Manni: *Was?*
Lola: *Du bist dir nicht sicher.*
Manni: *Na, spinnst du jetzt oder was?*
Lola: *Und wenn du mich nie getroffen hättest?*
Manni: *Wie, was wär dann?*
Lola: *Dann würdest du jetzt dasselbe einer anderen erzählen.*
Manni: *Ich brauch's ja nicht zu sagen, wenn du's nicht hören willst.*
Lola: *Ich will überhaupt nichts hören. Ich will wissen, was du fühlst.*
Manni: *O.k., ich fühle, dass du die Beste bist.*
Lola: *Dein Gefühl, wie ist denn das, dein Gefühl?*
Manni: *Na ja, mein Herz.*
Lola: *Dein Herz sagt, guten Tag Manni, die da, die ist es?*
Manni: *Genau.*
Lola: *Und du sagst, vielen Dank für die Information, auf Wiederhören, bis zum nächsten Mal?*
Manni: *Genau.*
Lola: *Und du machst alles, was dein Herz dir sagt?*
Manni: *Na, das sagt ja nichts, also, ja was weiß ich, das, ... es fühlt halt.*
Lola: *Und, was fühlt es jetzt?*
Manni: *Es fühlt, dass da gerade jemand ziemlich blöde Fragen stellt.*
Lola: *Mann, du nimmst mich überhaupt nicht ernst.*
Manni: *Lola, was ist denn los? Willst du irgendwie weg von mir?*
Lola: *Ich weiß nicht, ich muss mich halt entscheiden, glaub ich.*

3b. Wie verstehen Sie den Text?

	richtig	**falsch**
Manni würde jeder anderen Frau auch sagen, dass sie die Beste ist.		
Lola stellt viele Fragen, weil sie nicht sicher ist, dass sie sich lieben.		
Manni glaubt an Gefühle.		
Manni hat ein gesundes Herz.		
Lola glaubt, dass Manni Herzprobleme hat.		
Lola glaubt, dass die Liebe zu einem Menschen zufällig ist.		
Lola macht Manni unsicher.		
Lola weiss, was sie will.		
Manni findet Lola blöd.		
Manni ist sich sicher, dass er Lola liebt.		

3c.Was meinen Sie? Wie kann man wissen, dass man jemanden liebt? Was fühlt man? Verstehen Sie Lolas Zweifel?

_____

_____

_____

_____ .

Kapitel 7

4. Spielen Sie Detektiv

Notieren Sie alle Unterschiede zur 1. Variante, die Ihnen auffallen.

1. Variante		2. Variante
Die Zeichentrick-Lola rennt an dem knurrenden Hund vorbei. Lola läuft an Herrn Meiers Auto vorbei, das gerade aus der Garage fährt.		Der Junge auf der Treppe stellt der Zeichentrick-Lola ein Bein.

Kapitel 11

5a. Spielen Sie noch einmal Detektiv

Sehen Sie die 3. Variante.

Mit folgenden Elementen aus dem Film passiert in der 3. Variante etwas Neues. Formulieren Sie die Unterschiede.

Elemente	Unterschiede
Die Zeichentrick-Lola	Die Zeichentrick-Lola springt mit einem großen Satz über den Hund hinweg
Die Frau mit dem Kinderwagen Der Fahrradfahrer Der Penner Meier in seinem Auto Die alte blinde Frau Manni	

Die Plastiktüte Der Vater Der Vater und Herr Meier im Auto Der Krankenwagen Herr Schuster Lola	

5b. Für Lola und Manni ist das Ende positiv. Haben sie anders gehandelt? Oder gab es nur glückliche Zufälle? Argumentieren Sie.

_____

_____ .

Nach dem Film

6a. Die Musik des Films

Wie würden Sie die Musik des Films charakterisieren?

Spannend – dynamisch – hektisch – langweilig – langsam – schnell – nervös – orientierungslos – stark – mutig – unsicher – schwach – fit – sportlich – schön – sympathisch – unsympathisch – entschieden – unentschlossen – energisch – schlapp – nervös – hysterisch

6b. Der Regisseur des Films Tom Tykwer sagt über Musik:

„… Ich möchte Filme machen, bei denen man, wenn man sie stumm hören würde, die Musik mitspürt, und wenn man nur die Musik hört, sich dann sofort die Bilder vorstellen kann. Ich möchte, dass sozusagen gleichzeitig erzählt wird, das eine vom anderen nicht voneinander zu trennen ist, fast wie siamesische Zwillinge …"

7. Materialien

Wish
(Never say never /TheThird Run)
Lyrics: Tom Tykwer

I wish I was a stranger
Who *wanders* down the sky
I wish I was a starship
In silence flying by

I wish I was a princess
With *armys* at her hand
I wish I was a ruler
Who'd make them understand

I wish I was a writer
Who sees what's yet unseen
I wish I was a prayer
Expressing what I mean

I wish I was a forest
Of trees that do not hide
I wish I was a clearing
No secrets left inside

(Never)
(Never say never)
(Never say never)

I wish I was a hunter
In search of different food
I wish I was the animal
Which fits into that mood

I wish I was a person
With unlimited breath
I wish I was a heartbeat
that never comes to rest

(Never say never)

8. Literatur und links

Das Buch

Tom Tykwer, *Lola rennt*, hrsg. Von Michael Töteberg, Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg, 1998

Links

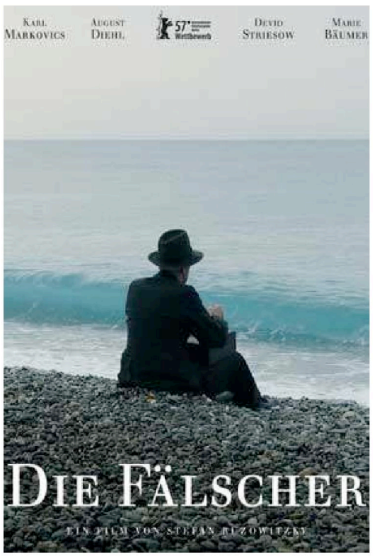
www.sonypictures.com/classics/runlolarun
www.kino.de

GOETHE-INSTITUT BRÜSSEL

BABELSBERG WEEK WOCHE

Arbeitsmaterial zum Film
Die Fälscher

Didaktisierung: Christine van Tyghem/ Redaktion: Joachim Jost



Produktionsland: Deutschland/Österreich, 2006
Regie und Drehbuch: Stefan Ruzowitzky, nach Adolf Burgers Lebenserinnerungen „Des Teufels Werkstatt", Neuveröffentlichung, München, 2007
Kamera: Benedict Neuenfels
Schnitt: Britta Nahler
Musik: Marius Ruhland
Szenenbild: Isidor Wimmer
Produktionsleitung: Christian Springer, Monika Maruschko
Produktion: Magnolia Filmproduktion Gmbh
Kinostart: 22. März 2007
Länge: 98 Minuten
Darsteller: Karl Markovics, August Diehl, Devid Striesow, usw.

I. Vor dem Film

1. Die Fälscher. Regie: Stefan Ruzowitzky nach dem Buch "Des Teufels Werkstatt", den Lebenserinnerungen von Adolf Burger

Berlin, 1936: Salomon Sorowitsch, auch „König der Fälscher" genannt, geht dem ehrgeizigen Kommissar Herzog ins Netz, wird verhaftet und später ins KZ Mauthausen deportiert. Dort arrangiert er sich so gut wie nur möglich mit den widrigen Lebensumständen und malt, da er „zufällig" entdeckt wird, Portraits für die Wärter und Kommandanten des Lagers an. 1944 wird er nach Sachsenhausen verlegt, doch sehr zu Sorowitschs Verwunderung stellt diese Fahrt nicht seine letzte dar: Denn in Sachsenhausen läuft das „Unternehmen Bernhard" – die größte Geldfälscheraktion der Geschichte. Mit Millionen von falschen Pfund- und Dollarscheinen wollen die Nazis so die internationale Wirtschaft lahm legen und ihre eigenen Devisengeschäfte führen. Im Lager trifft Sorowitsch wieder auf Herzog, der nun Leiter dieser Aktion ist. Die Mitarbeiter dieses Geheimunternehmens leben abgeschottet in Sonderbaracken, bekommen regelmäßig zu essen, dürfen sich anders kleiden, haben weiche Betten... im Gegensatz zum Rest des Lagers herrschen fast schon luxuriöse Zustände. Zunächst ziehen alle Gefangenen am gleichen Strang und unterstützen die Pläne der Nazis, geht es doch ums eigene Überleben. Als Herzog aber auch verlangt, perfekte Dollar-Noten herzustellen, regt sich langsam der Widerstand in den eigenen Reihen: Während Sorowitsch versucht, seine Kameraden von der Notwendigkeit ihres Tuns zu überzeugen, melden sich in Burger erste Gewissensbisse. Doch wenn die Operation scheitert, steht das Leben aller auf dem Spiel...

GOETHE-INSTITUT BRÜSSEL

BABELSBERG WEEK WOCHE

Arbeitsmaterial zum Film

Die Fälscher

1. Dieser Text ist hier leider etwas durcheinander geraten. Findest du die richtige Reihenfolge? Benutze die Inhaltsangabe inhaltlich als Vorlage.

A. Als er 1944 nach Sachsenhausen überstellt wird, entwickelt er sich zu einer **Schlüsselfigur** eines groß angelegten Geldfälschungsbetriebes. Unterstützt durch Profis soll der Meisterfälscher ausländische **Devisen** in großem Stil drucken, um die Volkswirtschaft der alliierten Kriegsgegner zu treffen.

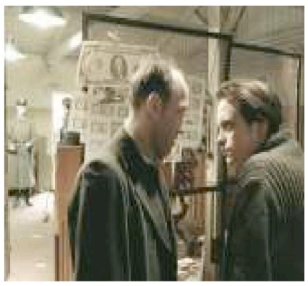
B. Berlin 1936: Für Salomon Sorowitsch ist das Leben ein Spiel, und das dazu notwendige Geld druckt der König der Geldfälscher selbst. Doch dann wird er **verhaftet** und ins KZ Mauthausen gebracht.

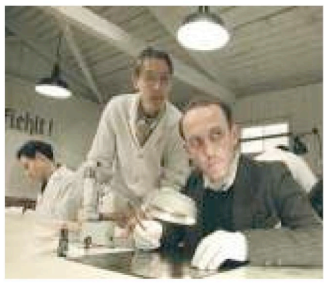
C. Sie würden vielleicht ihr eigenes Leben retten, dasjenige vieler **Leidensgenossen** jedoch aufs Spiel setzen.

D. Sorowitsch und seine Kumpanen müssen sich die Frage stellen, ob sie mit ihren **Henkern** kooperieren und dadurch eine Verlängerung des Krieges oder gar einen Sieg der Deutschen unterstützen wollen.

Die richtige Reihenfolge ist:

1	2	3	4





2. Was bedeuten diese deutschen Wörter -(nachschlagen) aus dem Text oben und welches Wort wählt man an dieser Stelle in deiner Muttersprache/ im Englischen?

	Deutsche Bedeutung	Ausdruck in deiner Muttersprache	Englischer Ausdruck
1. Schlüsselfigur	.....	.....	.....
2. Devisen	.....	.....	.....
3. verhaften	.....	.....	.....
4. Leidensgenossen	.....	.....	.....
5. Henker	.....	.....	.....

2

Arbeitsmaterial zum Film
Die Fälscher

II. Nach dem Film

Der historische Hintergrund : die Operation Bernhard

2. Lies den Text und beantworte die Fragen

Der Befehl kam von oben.
Ihren Namen bekam die Geheimoperation nach ihrem Leiter, dem SS-Sturmbannführer Bernhard Krüger. Milliarden falscher Banknoten sollten in Umlauf gebracht werden. Im KZ Sachsenhausen bei Berlin wurde hierfür eine komplett ausgestattete Fälscherwerkstatt eingerichtet. 1944 arbeiteten hier 144 fast ausnahmslos jüdische Häftlinge. Bis auf einen kleinen Punkt stimmten die Blüten mit dem Original überein. Doch es gab ein geheimes Zeichen, mit dem die Fälscher aus Sachsenhausen ihre Banknoten markierten: sie stachen mit einer sehr feinen Nadel genau durch das britische Wappen. Die Fälschung wurde erst 1959 durch einen Artikel im Hamburger Blatt „Stern" allgemein bekannt. Die Fälscher blieben nicht im KZ Sachsenhausen. Sie wurden in andere Konzentrationslager verlegt und dann 1945 von den Amerikanern befreit. Erkrankte Häftlinge aus der Fälscherwerkstatt ließ Bernhard Krüger umbringen, weil er befürchtete, sie würden in der Krankenbaracke die Operation verraten. Er lebte bis zu seinem Tod 1989 in Hamburg.

Verständnishilfe: Blüte (Umgangssprache): gefälschte Banknote

Warum heißt die Fälschungsoperation „Bernhard"?

Weil .....

.....

Wer hat die Banknoten gefälscht?

.....

.....

Wie hätte man die Blüten erkennen können?

.....

.....

Wo fand die „Operation Bernhard" statt?

.....

.....

Wann haben die meisten Leute von der Operation erfahren?

.....

.....

Arbeitsmaterial zum Film
Die Fälscher

3. Falschgeld heute

In diesem Text fehlt einiges. Ergänze passend mit diesen Wörtern.

trotzdem, jahrelang, Zweig, Tendenz, Banknoten

Heute ist Falschgeld ein ..... der organisierten Kriminalität.

Die Zeiten, in denen ein talentierter Drucker ..... unentdeckt Blüten drucken konnte, sind längst vorbei.

Zu kompliziert sind ..... heute aufgebaut.

..... hat die Europäische Zentralbank 2003 26 Millionen Euro Falschgeld sichergestellt.

In Deutschland sind pro Kopf 30 Cent Falschgeld im Umlauf.

Die ..... ist rückläufig.





4

Arbeitsmaterial zum Film
Die Fälscher

4. Was denkt ihr

Wie würde man heute Geld fälschen?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Wer hat heutzutage Interesse daran?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Arbeitsmaterial zum Film
Die Fälscher

4. Aufgaben zur Nachbereitung : Wie hat dir der Film gefallen?

Hilfe:
- spitze; super; prima; klasse; großartig; ausgezeichnet; fantastisch; außergewöhnlich gut; sehr gut; gut; gar nicht schlecht; nicht schlecht; na ja, das geht; ...
- schlecht; (leider) nicht gut; nicht so; gar nicht; total nicht; absolut nicht; abscheulich; fürchterlich; schrecklich; ...
- faszinierend; wunderschön; interessant; wertvoll; überraschend; spannend; rührend; cool; toll; glaubwürdig; aktuell; lebensecht; authentisch; sympathisch; komisch; ...
- [zu] langweilig; stinklangweilig; geschmacklos; banal; altmodisch; lebensfremd; uninteressant; traditionell; ernsthaft; trocken; übertrieben; komisch; sonderbar; seltsam; merkwürdig; tragisch; sentimental; ...

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Angenommen, während einer Klassenfahrt wird eine Schnapsflasche entdeckt. Du weißt, wem sie gehört. Verrätst du den Schüler, wird er nach Hause geschickt, die anderen dürfen bleiben. Schweigst du, müssen alle nach Hause. Wie entscheidest du dich?
Warum?
Kannst du auch eine andere Entscheidung tolerieren?
Was hat diese Frage mit dem Film zu tun?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Abstract

Die Arbeit führt den Nachweis, dass Filme eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellen, ein bedeutendes Potenzial, das oft verkannt wird. Es gibt überzeugende Argumente, die für den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht sprechen. So können Lernende mithilfe von Filmen nicht nur die fünfte Fertigkeit, das Hör-Seh-Verstehen trainieren, sondern auch filmanalytische Kompetenzen entwickeln. Mimik und Gestik, Aspekte, die in jedem Film sichtbar sind, erleichtern den Lernenden das Sprachverständnis. Sie zeigen die emotionale Dimension von Sprache und helfen sprachlich schwierige Szenen besser zu verstehen. Die hohe Emotionalität der Filme steigert zudem die Motivation der Lernenden, da ihre Neugierde geweckt wird oder sie sich sogar mit den Protagonisten identifizieren können. Weiters wird die Medienkompetenz der Lernenden gefördert, sie üben einen kritischen Umgang mit dem Medium Film.

Der Einsatz von Filmen bietet aber noch keine Garantie für einen erfolgreichen Unterricht, eine richtige methodische Aufbereitung ist unumgänglich. Weiters wird ausgeführt, dass die Auseinandersetzung mit filmspezifischen Aspekten wie Schnitt, Kameraführung, Licht, Filmmusik etc. in die Didaktisierungen miteinbezogen werden muss. Die Art und Weise, wie man einen Film im Unterricht präsentiert, ist ebenfalls ein wichtiger Faktor, der berücksichtigt werden sollte.

Im Zentrum der Arbeit steht die Frage, welche Kriterien eine gelungene Filmdidaktisierung erfüllen muss. Zu diesem Zwecke wird ein eigener Kriterienkatalog erstellt. Dieser enthält entscheidende Punkte bzw. Kriterien, die bei keiner Filmdidaktisierung fehlen dürfen. Filmdidaktisierungen müssen, so das Fazit, zum Beispiel über lernspezifische Angaben wie Zielgruppe, Sprachniveau, Lernziele etc. verfügen. Die einzelnen Kriterien werden auf Basis einer umfassenden Literaturrecherche ausgearbeitet.

Der Schwerpunkt der Arbeit liegt auf der kritischen Analyse bereits bestehender Filmdidaktisierungen des Goethe-Instituts. Es werden die Didaktisierungen zu den beiden Filmen „Lola rennt“ und „Die Fälscher“ untersucht. Mithilfe des Kriterienkatalogs werden die Pluspunkte, aber auch die Defizite der Didaktisierungen aufgezeigt.

Schlüsselwörter:
Filmdidaktisierung – Hör-Seh-Verstehen – Medienkompetenz – filmanalytische Kompetenz – 3-Phasen-Modell – Fremdsprachenunterricht – Goethe-Institut – Lola rennt – die Fälscher – Kriterienkatalog