

UNIVERSITÄT TAMPERE

Fachbereich Sprach-, Translations- und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

**SPIELFILME IM DAF-UNTERRICHT**

**Dargestellt am Beispiel eines Unterrichtsversuchs  
an einer Oberstufe der finnischen Grundschule**

Pro Gradu-Arbeit

Jenni Valli 72616

Herbst 2011

TAMPEREEN YLIOPISTO

Saksan kieli ja kulttuuri

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden laitos

VALLI, JENNI: Spielfilme im DaF-Unterricht. Dargestellt am Beispiel eines Unterrichtsversuchs an einer Oberstufe der finnischen Grundschule.

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua + liitteet (27 sivua)

Joulukuu 2011

---

Saksalaisen elokuvan uusi tuleminen 1990-luvun lopulta lähtien on nostanut sen mielenkiintoiseksi työväliseksi myös koulujen saksa vieraana kielenä –opetuksessa. Elokuvan avulla voidaan toteuttaa useita sekä yleisen että ainekohtaisen opetussuunnitelman tavoitteita, kuten ihmisenä kasvamisen tukeminen, kasvatus monikulttuurisuuteen, kohdemaan kieli- ja kulttuuritietouden laajentaminen, vieraskielisten vuorovaikutus- ja viestintätaitojen harjoittaminen, visuaalisten mediataitojen edistäminen sekä uusien oppimisstrategioiden käyttöönotto. Lisäksi se mahdollistaa autenttisia kieli- ja kulttuurikokemuksia luokkahuoneessa ja aktivoi kielenoppimisessa muutoin vähäiseen rooliin jäävän visuaalisen kanavan. Erityisesti elokuvien tarinoiden ja henkilökuvien toivotaan herättävän oppilaissa luonnollisen halun kommunikoida toisten kanssa, myös vieraalla kielellä.

Tässä Pro Gradu -työssä selvitetään elokuvan opetuskäytön käytännön mahdollisuuksia, ulottuvuuksia ja soveltuvuutta erityisesti yläkoulun A-saksan lukijoille. Teoriaosuudessa esitellään erilaisia metodeja ja tehtävätyyppejä, joiden avulla oppilasta autetaan ymmärtämään ja työstämään elokuvassa näkemäänsä ja kuulemaansa. Tyypillisesti tehtäviä annetaan elokuvan tai elokuvasekvenssin katsomisen eri vaiheissa. Suurimmiksi elokuvan opetuskäytön haasteiksi tunnistetaan käytössä olevan ajan vähyys, autenttisen kielen aiheuttamat ymmärtämisvaikeudet, puhutun kielen jääminen tekstityksen ja kuvakerronnan varjoon sekä kieltenopettajien vähäinen mediakohtainen asiantuntemus.

Tutkimusosassa esitellään elokuvaan ”Lola rennt” laadittu opetuskokonaisuus, jonka käytännön toimivuutta testattiin tamperelaisen yläkoulun saksanryhmässä. Neljän oppitunnin mittaisen opetuskokeilun raportointi ja analyysi pohjautuu oppituntien videotallenteisiin, oppilaille tehtyyn kyselytutkimukseen sekä ryhmän opettajan haastatteluun. Oppilailla oli ennalta hyvin vähän kokemusta saksalaisista elokuvista ja elokuvasta oppimisvälineenä yleensä, ja opetuskokeilun koettiin tuovan mukavaa vaihtelua normaaleihin opiskelukäytäntöihin. Sekä oppilaat että opettaja olivat pääosin tyytyväisiä tehtyihin harjoituksiin. Kuitenkin tietyt menet, esimerkiksi saman sekvenssin katsominen uudelleen tai tietyn sekvenssin katsominen ilman ääntä, jakoivat oppilaiden mielipiteitä. Puheharjoitusten tulokset eivät vastanneet odotuksia, todennäköisesti rajoittuneiden puhumistottumuksien ja kielitaidon vuoksi. Opettaja toivoi jatkossakin saavansa valmiita elokuva-aiheisia opetusmateriaaleja työnsä tueksi, mutta koki niiden muokkaamisen tarpeelliseksi.

ASIASANAT: saksa vieraana kielenä –opetus, elokuva, kuullun ja nähdyn ymmärtäminen, yläkoulu

## INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG.....	4
2	DAS MEDIUM SPIELFILM.....	6
2.1	Die Rolle des Films in der Gesellschaft .....	6
2.2	Der deutsche Film.....	8
2.3	Film als Lehr- und Lernmedium .....	9
2.4	Film als Textsorte.....	10
2.5	Zu Aspekten der Authentizität bei Spielfilmen.....	10
3	ZUM FREMDSPRACHENLEHREN UND –LERNEN .....	12
3.1	Aktuelle Tendenzen im Fremdsprachenunterricht .....	12
3.2	Seh-Verstehen – die fünfte Fertigkeit?.....	14
3.3	Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Finnland .....	15
3.3.1	Ziele des DaF-Unterrichts auf den Klassenstufen 7–9 .....	16
3.3.2	Fächerübergreifende Einheiten.....	16
3.4	Kompetenzstufen.....	17
4	SPIELFILME IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT.....	19
4.1	Filmidaktische Aspekte.....	20
4.2	Unterrichtsmethodische Probleme .....	21
4.3	Zur Methodik des Spielfilmeinsatzes .....	23
4.3.1	Entwicklung der methodischen Tendenzen.....	24
4.3.2	Unterrichtsplanung.....	24
4.4	Übungstypologie .....	26
4.4.1	Übungen vor dem Sehen .....	28
4.4.2	Übungen während des Sehens .....	32
4.4.3	Übungen nach dem Sehen .....	36
5	AUFBAU DER UNTERSUCHUNG.....	38
5.1	Ziel und Rahmen des Unterrichtsversuchs .....	38
5.2	Mittel und Methode der empirischen Analyse .....	39
5.3	Planung des Unterrichtsversuchs.....	39
6	DER UNTERRICHTSVERSUCH.....	44
6.1	Ablauf des Unterrichtsversuchs .....	44

---

6.1.1	Teil 1: Filmgattungen und -musik .....	44
6.1.2	Teil 2: Vorentlastung durch Standbilder .....	46
6.1.3	Teil 3: Die Rahmenerzählung – Was ist passiert? Wer sind die Hauptpersonen? .....	46
6.1.4	Teil 4: Die Rahmenerzählung wird zum Comic .....	48
6.1.5	Teil 5: Wer sagt was? .....	52
6.1.6	Teil 6: Worum ging es noch mal? .....	53
6.1.7	Teil 7: Eine Phantasie-Übung .....	54
6.1.8	Teil 8: Filmtheorie – Möglichkeiten der Kameraführung .....	55
6.1.9	Teil 9: Filmtheorie wird in die Praxis umgesetzt .....	56
6.1.10	Teil 10: Hast du 'nen Knall? .....	57
6.1.11	Teil 11: <i>Lola rennt</i> ohne Pausen .....	58
6.2	Auswertung des Unterrichtsversuchs .....	59
6.2.1	Hintergrundinformationen .....	60
6.2.2	Einstellungen zu Lernmethoden und Aufgabentypen .....	61
6.2.3	Sprachliches Niveau der Stunden .....	66
6.2.4	Weitere Beschäftigung mit deutschen Filmen .....	68
6.2.5	Was wurde gelernt, was hättest du mehr lernen mögen? .....	68
6.2.6	Was war gut, was nicht? .....	70
7	SCHLUSSWORT .....	74
	LITERATURVERZEICHNIS .....	76
	ANHÄNGE .....	79

# 1 EINLEITUNG

„Der deutsche Film auf Erfolgskurs! Warum nicht auch im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht?“<sup>1</sup> heißt der Titel eines Artikels von Sebastian Chudak. Er wundert sich darüber, warum Spielfilme immer noch selten im Unterricht eingesetzt werden, obwohl die Arbeit mit Film und Video seit Anfang der 1980er Jahre einen festen Platz in der fachdidaktischen Diskussion einnimmt – auch trotz der Tatsache, dass sie zu den motivierenden Textsorten für den Fremdsprachenunterricht zählen. (Chudak 2007, 14.)

Es waren vollkommen ähnliche Gedanken, die mich motivierten, diese Arbeit zu schreiben. In den letzten Jahren sind auch in finnischen Kinos mehrere gute deutsche Filme vorgeführt worden, die fast alle entweder die deutsche Geschichte thematisieren oder die Gegenwart in Deutschland wiedergeben und sich deshalb gut als DaF-Unterrichtsmaterial eignen würden. Als ich die Lehrerausbildung machte, wurde dieses Thema in den Lektionen der Fachdidaktik relativ umfangreich behandelt, was also annehmen ließ, dass der Spielfilm neuerdings wenigstens einigermaßen eine Rolle in der Unterrichtspraxis spielt. Allerdings vermutete ich, dass die Realität etwas anders aussehen mag – obwohl der Spielfilm dem Fremdsprachenunterricht<sup>2</sup> vielfältige Aspekte zu bieten hat, ist seine zweckmäßige und didaktisch wohl durchdachte Anwendung zugleich relativ zeitaufwendig und fordert viel Vorbereitung und spezifische Kenntnisse vom Lehrer.

Die Wichtigkeit von Filmerzziehung und Förderung der Medienmündigkeit der Schüler ist neuerdings auch in den finnischen Schulen anerkannt, da sie als Themen in den Lehrplänen vorgesehen sind. Traditionell sind sie als Teil des Finnisch-als-Muttersprache- oder Kunstunterrichts behandelt worden. Noch ist aber nicht klar, was für eine Stellung sie im FSU haben werden. In Deutschland ist man aber schon einen Schritt weiter – in Nordrhein-Westfalen ist nämlich ein Film bzw. *Bend it like Beckham* als Pflichtstoff für das Abitur im Fach Englisch festgeschrieben worden (I<sup>3</sup>:

---

<sup>1</sup> „Deutsch-als-Fremdsprache“ wird allgemein durch „DaF“ abgekürzt.

<sup>2</sup> Im weiteren durch „FSU“ abgekürzt.

<sup>3</sup> „I“ in der Quellenangabe weist auf eine Quelle im Internet hin. Im Literaturverzeichnis sind die Internetquellen von den Druckquellen getrennt.

Hildebrand). Das mag auch ein Grund dafür sein, warum erstaunlich viele Unterrichtsmaterialien gerade zu diesem Film entstanden sind.

Das Ziel dieser vorliegenden Arbeit ist einerseits theoretisch herauszufinden, was das Medium Spielfilm dem DaF-Unterricht zu bieten hat, und andererseits diese theoretischen Möglichkeiten in der Praxis zu testen. Der Schwerpunkt liegt darin, was für Vor- und Nachteile die Filmarbeit für jene Deutschlerner haben kann, die sich in den Klassenstufen 7–9 der finnischen Grundschule befinden und Deutsch als A-Sprache<sup>4</sup> lernen. Ich will mich auf diese Schüler konzentrieren, weil sie meiner Erfahrung nach manchmal Schwierigkeiten mit der Motivation haben und mehr Kontakte zur außerschulischen lebendigen Sprache bräuchten. Der Spielfilm als Medium wäre für diese Altersgruppe vermutlich die leichteste Herangehensweise.

Mein Ziel ist, unter anderem auf folgende Fragen Antworten zu bekommen: Was für Arbeitsweisen bzw. methodische Vorgehensweisen werden mit der Filmarbeit im FSU verbunden? Welche Aspekte können hervorgehoben werden? Was für Forderungen werden an die Materialauswahl gestellt? Wie werden die verschiedenen Übungstypen von den Schülern empfunden? Wie stellt sich die Lehrkraft der Filmarbeit?

Strukturell lässt sich meine Arbeit wie folgt darstellen: Zunächst wird der Spielfilm als ein Medium vorgestellt. Kapitel 3 bietet einen Überblick über die Methoden und Ziele, die dem FSU und DaF-Unterricht in Finnland zugrunde liegen, und in Kapitel 4 wird näher auf die Möglichkeiten und die Methodik des spielfilmischen FSU eingegangen. In Kapitel 5 wird zuerst geklärt, worauf sich der Unterrichtsversuch aufbaut, und schließlich in Kapitel 6 wird seine praktische Ausführung Schritt für Schritt dargelegt. Anschließend wird der Versuch, gestützt auf die Ergebnisse der Schülerbefragung und des Lehrerinterviews, Punkt für Punkt von mir analysiert.

Der Theorieteil hinsichtlich der Anwendung der Spielfilme im DaF-Unterricht stützt sich größtenteils auf Inge C. Schwerdtfeger (1989), die grundlegende Arbeit in diesem Bereich in Deutschland geleistet hat, auf den DaF-Ratgeber von Marie-Luise Brandi (1996) und auf einige aktuellere Artikel, die in Fachzeitschriften veröffentlicht worden sind. Auf Finnland bezogene Literatur war leider nicht vorhanden.

---

<sup>4</sup> Die Fremdsprache, die als die erste obligatorische oder als eine abwählbare Sprache in den Klassenstufen 1–6 begonnen wird.

## 2 DAS MEDIUM SPIELFILM

Im Mittelpunkt dieser Arbeit steht der *Spielfilm* (engl. *feature film*), der mittels einiger Eigentümlichkeiten von anderen filmischen Gattungen abzugrenzen ist. Typisch für ihn ist, dass er eine fiktionale Handlung darstellt, die aber reale Ereignisse bzw. Personen nachempfinden kann. Zweitens beträgt seine Länge meistens wenigstens 90 Minuten. Drittens wird er vorwiegend für den Kinovertrieb produziert (allerdings würden zu unseren Zwecken auch die Fernsehfilme passen, die sich bis auf den primären Vertriebskanal sehr ähnlich sind). (I: Wikipedia „Spielfilm“.) Ein weiterer Aspekt, der hier von Bedeutung ist, ist, dass die Spielfilme nicht für Unterrichtszwecke produziert werden und im diesem Sinn als authentisches Material zu verstehen sind. Der Spielfilm ist also von Gattungen wie *Dokumentarfilm*, *Kurzfilm*, *Fernsehserie* und *Lehrfilm* zu unterscheiden.

Bekannt ist auch der Ruhm dieses Mediums als kommerzielle Massenunterhaltung, das seine Betrachter passiviert und vielleicht manchmal auch verblödet. Thaler (2007a, 9) zweifelt dies jedoch an und stellt fest, dass die populäre Unterhaltungskultur im Laufe der letzten 30 Jahre strukturell komplexer und intellektuell anspruchsvoller geworden ist. Er bezieht sich auf Untersuchungsergebnisse von Johnson (2006, zitiert nach Thaler 2007a, 9), der die angebliche Verdummung durch populäre Massenmedien als modernen Mythos entlarven will und nachzuweisen versucht, dass zumindest Filme, Fernsehserien und PC-Spiele die Rezipienten nicht grundsätzlich verdummen, sondern kognitive Strukturen trainieren und diese langfristig verbessern. In Anlehnung an diese Befunde stellt Thaler (2007a, 9) fest, dass der kulturelle Minderwertigkeitskomplex, der den Einsatz von Filmen im Unterricht oft belastet, somit an Intensität nachlassen dürfte.

### 2.1 Die Rolle des Films in der Gesellschaft

Während seiner über hundertjährigen Geschichte ist es dem Film gelungen, eine sehr zentrale Stellung in unserer Gesellschaft zu erlangen. Nicht immer ist die Populärunterhaltung bspw. als würdiges Untersuchungsgebiet angesehen worden, doch inzwischen wird versucht, deren Stellenwert Rechnung zu tragen. Im Folgenden

schildern Krüger & Thomas (I: 2002) die Bedeutung des Mediums Film in der heutigen Gesellschaft:

Nichts prägt unsere Zeit mehr als die Revolution der modernen Medien. Im Zentrum der modernen Mediengesellschaft steht der Kinofilm. Wie Lesen und Schreiben zu den fundamentalen Kulturtechniken gehören, so gehört das Verstehen von Filmen und das Erkennen ihrer formalen Sprache zu den Kulturtechniken des neuen Jahrhunderts. Film bekommt mehr und mehr Bedeutung für die Einschätzung und Beurteilung der sozialen Realität, für die lebensweltliche Orientierung und die Identitätsbildung. Das Geschichtsbewusstsein, das nationale Selbstverständnis und das Verständnis fremder Kulturen werden in Zukunft mehr und mehr vom Medium Film mitbestimmt.

Laut dieser Anschauung ist in den Filmen viel von der nationalen Eigenartigkeit enthalten. Auch Kracauer, ein deutschstämmiger Filmwissenschaftler, ist davon ausgegangen, dass ein Film als das Selbstbild einer Nation gesehen werden kann. Er bezieht sich auf die ganze „Nation“ aus zwei Gründen: die Filme sind niemals das Werk eines Einzelnen, sondern sie entstehen aus der Zusammenarbeit der ganzen Produktionsgruppe und sie wenden sich an die Masse, weswegen auch zu behaupten ist, dass allgemein beliebte Filme bzw. Filmmotive bereits vorhandene Massenwünsche befriedigen. Ferner ist er der Meinung, dass es natürlich durch andere Kulturprodukte, wie der Literatur und den Rundfunkprogrammen, auch gelingen kann, ähnliche Einblicke in allgemein vorherrschende innere Haltungen eines Volkes zu verschaffen, aber der Film übertrifft all diese an Vollständigkeit. (Kracauer 1947, 7-8.)

Filme funktionieren für ein Volk als ein Mittel, womit sie Themen behandeln können, die insbesondere für sie bedeutsam und aktuell sind, aber ihnen kann auch außerhalb der Grenzen des jeweiligen Landes eine wichtige Bedeutung zukommen, nämlich als „Exportgüter“. Der deutsche Filmregisseur Karmakar hat in einem Interview Folgendes festgestellt: „Im Grunde haben doch alle großen Kinematographien der Welt verstanden, daß Filme fast die stärksten Kulturträger eines Landes sind.“ Zugleich kritisiert er, dass man in Deutschland den Exportwert der Filme noch nicht begriffen hat, und kommentiert ironisch weiter: „In Frankreich hat man einfach schon viel früher verstanden, daß Kino französische Kultur weltweit transportiert, bei uns ist es Mercedes-Benz.“ (I: Karmakar 2004.)



## 2.2 Der deutsche Film

Weil gerade der Erfolg der deutschen Spielfilme teilweise den Grundstein zu dieser Arbeit gelegt hat, halte ich es hier für sinnvoll, kurz die deutsche Kinobühne vorzustellen.

Die Geschichte der deutschen Filmindustrie ist renommiert, vor allem dank ihrer bahnbrechenden Leistungen in der Stummfilmära und den Filmen des gesellschaftskritischen *Neuen Deutschen Films* der 60er und 70er Jahre. Ende der 80er Jahre und Anfang der 90er Jahre geschah wenig Bedeutendes auf der deutschen Kinobühne und man begann sich Sorgen um die Lage des deutschen Films zu machen. Mit einem Mal brachte aber Tom Tykwers *Lola rennt* (1998) frischen Wind in die Filmwelt. Ein weiteres Zeichen für den neuen Anlauf des deutschen Films war, dass die Berlinale (internationale Filmfestspiele in Berlin) Anfang des neuen Jahrhunderts auch zu einem Festival des deutschen Films geworden war: an der Berlinale von 2003 nahmen rekordartig insgesamt 59 einheimische Filme teil (I: Eder 2003). Die deutschen Filme haben mittlerweile auch an vielen internationalen Festivals Erfolge gefeiert: z. B. *Nirgendwo in Afrika* (Caroline Link 2001) und *Das Leben der Anderen* (Florian von Donnersmarck 2006) sind mit dem Oscar des besten fremdsprachigen Films ausgezeichnet worden. Der Letztere ist ebenfalls mit dem Europäischen Filmpreis ausgezeichnet, so wie *Good bye, Lenin!* (Wolfgang Becker 2003) und *Gegen die Wand* (Fatih Akin 2004).

Eines scheint jedoch die Filme der älteren und jüngeren Generationen zu verbinden, nämlich das ausgeprägte Interesse an deutscher Geschichte und Gesellschaft, wodurch sie sich auch von den gesichtslosen europäischen und internationalen Co-Produktionen unterscheiden (I: Eder 2003). Auf vollkommen ähnliche Argumente ist Torreiro (I: 2006) gestoßen, als er sich darüber Gedanken machte, mit welchen Faktoren der Triumphzug einiger neuerer deutscher Filme zu begründen ist:

Sie tauchen in die eigene Tradition ebenso ein wie in die eigene Gegenwart. Sie betreiben historische Spurensuche und stellen sich furchtlos all den Verletzungen und sozialen Spannungsfeldern, die eine nationale Kinematografie erst rechtfertigen. Vor allem aber stoßen sie Debatten an, die über filmische Fragen weit hinaus in die Gesellschaftsanalyse gehen – angefangen bei der Aufarbeitung des Nationalsozialismus bis hin zur präzisen Reflexion türkischer Lebensweisen in der neuen Heimat. Es gehört zur ganz besonderen Stärke dieses Kinos, der eigenen Vergangenheit immer neue Aspekte abzutrotzen. (I: Torreiro 2006.)

Wie Torreiro hier andeutet, ziehen die Filme auch neue Aspekte zur Auseinandersetzung mit der Vergangenheit ans Licht. Im Kracauerschen (1947, 8-9) Sinne, der also davon ausgeht, dass die Filme die seelischen Anlagen eines Volkes zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt seiner Geschichte sehr unmittelbar widerspiegeln, könnte man also behaupten, dass die verschiedenen Phasen und Aspekte der Verarbeitung z.B. mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in den Filmen zu sehen sind. Dabei könnte z.B. ein Vergleich zwischen Filmen wie *Schwarzwaldmädel* (1950), *Der junge Törless* (1966), *Das Wunder von Bern* (2003) und *Der Untergang* (2004) interessant sein.

Zum Schluss möchte ich noch betonen, dass der besondere Wert, warum man Spielfilme im Unterricht einsetzen sollte, mitunter nicht darin liegt, dass sie in die Geschichte zurückgreifen, sondern darin, dass sie etwas Aktuelles über die Gegenwart und den Alltag des Landes vermitteln. Das betrifft vor allem die Sprache und die Kultur, in und mit der die Schüler sich auseinandersetzen müssen.

### **2.3 Film als Lehr- und Lernmedium**

In fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten wird das Wort *Medium* für alle Mittel verwendet, die die Arbeit des Lehrers und das Lernen der Schüler unterstützen und fördern. Je nach Blickwinkel kann der Film also entweder als *Lehr-* oder *Lernmedium* bezeichnet werden. Laut einer weiteren Einteilung der Lehr- bzw. Lernmittel werden Filme in die Kategorie der *modernen Medien* eingeordnet, als Gegensatz zu den *herkömmlichen Medien* (Lehrwerke, Lektüren, Landkarten, etc.) und zu den *neuen Medien* (das Internet, das computergestützte Lernen, E-Mail, etc.). (Freudenstein 2004, 395-396.)

Im Allgemeinen werden die Lehr- bzw. Lernmedien herangezogen, um folgenden Zwecken zu dienen (Freudenstein 2004, 396-397):

- 1) Erleichterung und Vervollkommnung der Unterrichtsführung,
- 2) Veranschaulichung der landeskundlichen Phänomene und Originalstimmen,
- 3) Vermeidung der Muttersprache und
- 4) Abwechslung und Auflockerung der Methoden.

All das kann mehr oder weniger auch auf die Arbeit mit Spielfilmen übertragen werden. Es ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass die Erleichterung der Unterrichtsführung allein *kein* Motiv sein sollte – und eigentlich keines sein kann, wenn Filme in einer didaktisch sinnvollen Weise verwendet werden.

Aufgrund der Kanäle, über die die Informationen wahrgenommen werden, werden Filme als *audiovisuelle Medien* kategorisiert (Freudenstein 2003, 396). Es ist u.a. die Mehrdimensionalität dieses Mediums, die es im FSU interessant macht.

## **2.4 Film als Textsorte**

Film kann als eine Art Textsorte gesehen werden, da er auch ein Geflecht von Zeichen ist, das einen grammatischen und logischen Zusammenhalt besitzt (Schwerdtfeger 1989, 15). Verglichen mit traditionellen Schrifttexten, kommt das Zeichensystem des Films allerdings etwas eigenartig vor. Deswegen ist es vielleicht sinnvoll, den Film als *Medientext* zu kategorisieren (Kotilainen 1999, 40). Die Hauptelemente des Medientextes Film sind *Bild* und *Ton*: Das Bild entsteht durch die Kamera, ihre Perspektive, Bewegung und Entfernung vom Objekt, die alle das Endresultat bestimmen. Der Ton wiederum besteht aus der Sprache, den Geräuschen und der Musik. Das Zusammenspiel der filmischen Zeichen, die durch das Bild, den Ton und die Montage der Szenen (der Schnitt von Bildern und die Mischung des Tons) erreicht werden, bildet dann die Wirkung der Filmaussage. (Schwerdtfeger 1989, ib.)

In medialer Attraktivität übertrifft der Film viele andere Textsorten und er kann aufgrund seiner spezifischen Zeichenstruktur (wie oben angedeutet) universal und leichter verstanden werden, als ganz auf Sprache gegründete Texte. Das heißt, dass an den Film als Lernmaterial einfach heranzugehen ist, obwohl es an den Rezipienten gewisse Ansprüche stellt, vor allem weil es hier um nicht-muttersprachliche Rezipienten geht: bei einmaligem, oft flüchtigem und wenig vorbereitetem Ansehen kann sein komplexes Funktionsspektrum nicht entfaltet werden. (Gast et al. 1988, 276.)

## **2.5 Zu Aspekten der Authentizität bei Spielfilmen**

Die Authentizität der Spielfilme kann unter mehreren Aspekten betrachtet werden, z.B. unter dem Aspekt der Sprache, der übermittelten „Realität“ und der Kultur. Was die Sprache in Filmen betrifft, kann sie in Hinsicht auf die Echtheit ihrer Herkunft als authentisch bestimmt werden, aber wenn z.B. die Dialogorganisation betrachtet wird,

sind allerdings Unterschiede zu spontan geführten Dialogen des realen Lebens zu bemerken, z.B. Redundanz, gleichzeitiges Sprechen und fehlende Satzbrüche. Außerdem fehlt in Filmen ein Teil der sprachlichen Informationen, weil sie durch die Bilder oder die Bildsprache ersetzt werden. (Gast et al. 1988, 278.) Kurz gesagt ist die Sprache in Filmen also nicht mit der natürlichen Sprachverwendung gleichzusetzen, aber sie nähert sich der natürlichen Sprachverwendung jedenfalls viel mehr als z.B. die Sprache der Lehrwerktexte.

Weil die von den Filmen vermittelte „Realität“ immer von den Filmemachern konstruiert (oder rekonstruiert) und inszeniert ist, muss man sich davor hüten, nicht die „Realität“ des Films mit der Realität des realen Lebens zu verwechseln. Die Wahrnehmung der Rezipienten wird mittels der Filmzeichen ständig und gezielt von den Filmemachern gesteuert. Obwohl sie bewusst mit dem Unterbewusstsein des Betrachters spielen, deutet er die Filmzeichen nur selten bewusst. (Gast et al. 1988, 278-279; Schwerdtfeger 1989, 17.) Überdies variiert die Realität von Rezipient zu Rezipient, weil diese zuletzt von der individuellen Wahrnehmung und Interpretation abhängt.

Als authentische Kulturprodukte sind die Spielfilme jedenfalls zu sehen (Gast et al. 1988, 280; vgl. Kracauer 1947, 7-8.). Damit wird allerdings nicht behauptet, dass sie die jeweilige Gesellschaft unmittelbar widerspiegeln, sondern dass in ihnen „aus den vielfältigen Ereignissen, Erlebnissen und Erfahrungen einer vielschichtigen Realität einige wenige ausgewählt und mit den ästhetischen Mittel des Films in Szene gesetzt worden sind“ (Gast et al. 1988, 280-281). Das Typische und das Individuelle in einem Film sind also zu unterscheiden: Die Phänomene im Film sollen nicht als das Typische, sondern eher als das Mögliche in dem jeweiligen kulturellen Rahmen beurteilt werden (Gast et al. 1988, 281).

## 3 ZUM FREMDSPRACHENLEHREN UND – LERNEN

### 3.1 Aktuelle Tendenzen im Fremdsprachenunterricht

Anlehnend an Kaikkonen (2005, 45-46) will ich anfangs darauf aufmerksam machen, dass Fremdsprachenlehren und -lernen immer davon abhängig sind, wie Sprache, Lernen und Lehren zu der jeweiligen Zeit verstanden werden/worden sind. Der schulische FSU ist also ein Produkt seiner Zeit und daher auch empfänglich für Änderungen. Kaikkonen (2005, 47) weist zudem weiter darauf hin, dass der FSU eine große Institution ist, die sich nur langsam verändern kann, und dass letztendlich viel davon abhängig ist, was für Einstellungen und Auffassungen die Lehrer zur Bedeutung und Funktion der Sprache haben.

Heute strebt man danach, die Sprache als einen kulturellen, persönlichen und sozialen Komplex zu sehen, und daher möchte Kaikkonen (2005, 46) statt von *Sprachunterricht* lieber von *Spracherziehung* sprechen: der FSU soll den Schülern nicht nur sprachliche Fertigkeiten vermitteln, sondern sie auch erziehen und auf die globalisierte multikulturelle und -linguale Welt vorbereiten.

Der Stolperstein des FSUs in Finnland ist lange die mündliche Sprachproduktion gewesen: trotz der relativ guten grammatischen und schriftlichen Sprachkenntnisse ist die mündliche Kommunikation schwer gefallen. Ein Gegenmittel hierfür kann sein, dass die Anwendung der Zielsprache bewusst maximiert wird: sogar eine mit mangelhaften Sprachkenntnissen geführte fremdsprachliche Interaktion steigert das Selbstvertrauen der Schüler zur realen bzw. außerschulischen Fremdsprachenverwendung (Kaikkonen 2005, 56).

Das Fremdsprachenlehren und -lernen sowie das Lehren und Lernen im Allgemeinen sind heute überwiegend durch die Dominanz der *soziokonstruktivistischen Lerntheorie* geprägt. Der Idee des Konstruktivismus zufolge wird das Lernen als ein Ergebnis der aktiven und zielorientierten Tätigkeit des Schülers verstanden, in der er aufgrund bereits erworbenen Wissens den neuen Stoff bearbeitet und interpretiert (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 19). Trotz des individuellen Verlaufs des Lernprozesses betont die soziokonstruktivistische Lerntheorie, dass Wissenserwerb ein soziales

Phänomen ist – im Grunde ist ein Mensch ein soziales Wesen und er lebt, handelt und lernt auch zusammen mit oder in einer Beziehung zu anderen Menschen. Außer diesen Aspekten wird heute unterstrichen, dass sich der Lerner als *ganzer* Mensch und nicht nur als Wissenserwerber am Unterricht beteiligen kann und dabei sowohl positive als auch negative Emotionen erleben darf. Laut Untersuchungen soll es einen verstärkenden Effekt auf das Lernen haben, wenn mit dem zu erlernenden Stoff Gefühle verbunden werden. (Kaikkonen 2005, 52-53.)

Dem FSU werden auch oft Ansprüche der *Authentizität* zugeschrieben, die aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden können. Traditionell hat man damit den Einsatz authentischen Lehr-/Lernmaterials (d.h. nicht zu Unterrichtszwecken produziertes Material) gemeint, wodurch die Lerner einen möglichst realitätsnahen Kontakt mit der Zielsprache bekommen. Inzwischen ist es allerdings sogar wichtiger geworden, dass die *Lernsituation* von den Lernenden als authentisch erlebt werden soll, bzw. dass sie Anlässe zum authentischen kommunikativen Handeln bekommen. (Kaikkonen 2005, 52; Gast et al. 1988, 276-277.)

*Interkulturelles Lernen* ist ein Konzept, auf das man fast mit Sicherheit in fremdsprachendidaktischen Werken stößt und das im Unterricht die Stelle der Landeskunde erobert hat. Die Sprache ist ein Produkt der Gesellschaft, die sie umgibt, und sie kann nicht getrennt von ihrer Kultur bzw. von ihren Kulturen behandelt werden. Deshalb ist im FSU immer auch die Kultur der jeweiligen Sprache enthalten. Als Ziele interkulturellen Lernens können bspw. folgende genannt werden: Achtung des Fremden, Verstärkung der Toleranz, Duldung des eigenen Unsicherheitsgefühls in der Begegnung mit dem Fremden, das Verstehen von Unterschieden und Ausübung des Perspektivenwechsels auf das Fremde, aber auch auf die eigene Kultur. (Kaikkonen 2005, 48-50.)

Natürlich geschieht interkulturelles Lernen am effektivsten, wenn es Möglichkeiten gibt, in unmittelbarem Kontakt mit der Zielkultur oder mit deren Vertretern zu kommen (z.B. durch Austausch-Programme, Klassenfahrten, Besucher, Kontakte durch die neuen Medien), jedoch können auch die unmittelbar zugänglichen Materialien und Medien nützlich sein. Kaikkonen (2005, 54) führt an, dass – dank unserer Fähigkeit zum Einfühlen – eine produktive Kulturbegegnung auch mittels Literatur bzw. Belletristik möglich ist, aber gleichzeitig stellt er die Frage, inwiefern diese Möglichkeit in den Schulen wirklich genutzt wird. In Kaikkonens Aussage wäre das

Wort „Literatur“ auch gut durch das Wort „Spielfilm“ ersetzbar, das als Medium meiner Meinung nach intensiveres Einfühlen und somit noch vollständigere Kulturbegegnungen zulässt.

### **3.2 Seh-Verstehen – die fünfte Fertigkeit?**

Übergeordnetes Ziel des FSU ist es den Lernern Fähigkeiten in vier verschiedenen Sprachkompetenzbereichen zu vermitteln: im *Hör-Verstehen*, *Lese-Verstehen*, *Sprechen* und *Schreiben*. Schwerdtfeger (1989, 24) war schon Ende der 80er Jahre der Meinung, dass *Seh-Verstehen* auch eine wichtige Rolle im fremdsprachenunterrichtlichen Lernprozess spielt und als die fünfte Fertigkeit anerkannt werden sollte. Die Forderung Schwerdtfegers blieb aber lange ungehört, und erst in letzter Zeit darf man laut Blell & Lütge (2004, 402) berechtigt über eine „Schule des Hörens, Sprechens, Lesens, Schreibens und des *Sehens*“ sprechen. Damit weisen sie in erster Linie auf die Entwicklung der deutschen bildungspolitischen Tendenzen und auf die neuesten Rahmenrichtlinien der verschiedenen Bundesländer hin. Eine ähnliche Entwicklung ist auch in Finnland zu beobachten, denn nach dem aktuellen finnischen Rahmenplan sollen die Schüler lernen, u.a. Medienbotschaften (visuelle Botschaften eingeschlossen) und andere ästhetische Erscheinungen zu „lesen“ und zu interpretieren (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 35-37).

Die Wichtigkeit des Seh-Verstehens für den FSU wird damit begründet, dass die Einbeziehung der visuellen Wahrnehmung das Lernen fördert und insofern wichtig ist, dass eine mehrkanalige Aufnahme für den Menschen typisch ist (Sass 2007, 7). Ferner ist zu bemerken, dass der Schwerpunkt menschlicher Wahrnehmung eindeutig auf dem visuellen Kanal liegt: Mit dem Auge nehmen wir 70-80 Prozent unserer Informationen auf und durch das Ohr nur ca. 13 Prozent (Harms 2005, zitiert nach Sass 2007, 7).

In einer normalen interaktiven Situation benötigen wir beides, sowohl die auditive als auch die visuelle Fähigkeit, um die Mitteilung des Gesprächspartners richtig verstehen zu können. Wenn das Seh-Verstehen im FSU übersehen werden würde, bedeutete das, dass z.B. der Bedeutung der Geste als Teil der Gesamtäußerung keine Rechnung getragen würde (vgl. Schwerdtfeger 1989, 25). Im Folgenden werden noch einige weitere Überlegungen von Schwerdtfeger angeführt, wie das Seh-Verstehen zur fremdsprachlichen Sprachproduktion beitragen kann:

Ist es möglich, daß die Ignorierung dieser Einheit von verbaler und non-verbaler Äußerung bei einem Sprechenden auch zur Schweigsamkeit der Schüler im Fremdsprachenunterricht beiträgt? Naheliegend ist es, denn es wird dem Schüler nicht ermöglicht, zu der neuen Sprache einen Selbstbezug zu entwickeln. (Schwerdtfeger 1989, 25.)

Filmmaterial eignet sich ihr zufolge gut zum Üben des Seh-Verstehens, und ihrem Anspruch nach sollte Filmmaterial zum festen Teil des Unterrichts und nicht nur als Bonbon am Ende des Schuljahres serviert werden, wie es üblicherweise der Fall ist (Schwerdtfeger 1989, 47).

Aus dem Bündnis von Seh-Verstehen und Hör-Verstehen sind verschiedene Bezeichnungsvarianten und Schreibweisen entstanden. Die Wortfolge *Hör-Seh-Verstehen* taucht traditionell im Zusammenhang mit audiovisuellen Lernmaterialien, wie Fernsehsendungen und Filmen, auf, aber mittlerweile kann man auch der Wortfolge *Seh-Hör-Verstehen* begegnen. (Thaler 2007b, 13; Blell & Lütge 2004, 404.) Die Tendenz, dass die Sehaktivität in unserer Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt, mag eventuell Einfluss darauf haben, wie sich die Wortfolge im Laufe der Zeit etabliert. Thaler (2007b, 13) deutet jedoch darauf hin, dass es bei Hör-Seh-Verstehen bzw. Seh-Hör-Verstehen um keine Untervariante des Hör-Verstehens geht, sondern dass es eine eigenständige kommunikative Kompetenz ist – die somit auch getrennt und zielbewusst geübt werden soll.

### **3.3 Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Finnland**

Die allgemeinen Rahmenrichtlinien des grundschulischen Unterrichts in Finnland (finn.: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet) werden vom Zentralamt für Schulwesen festgelegt. Der Rahmenplan gilt als landesweit verbindliche Norm und Grundlage und er enthält außer fächerspezifischen allgemeinen Kompetenzziele, Unterrichtsinhalten und Bewertungskriterien auch andere Inhalte, wie Beschreibung der allgemeinen Erziehungsprinzipien, Wertvorstellungen und fächerübergreifenden Themenkomplexe. Lokal (d.h. in der jeweiligen Gemeinde und Schule) können eigene Ergänzungen und Präzisierungen des Rahmenplans erarbeitet werden, die aber nicht mit dem nationalen Rahmenplan in Widerspruch stehen dürfen. (I: Opetushallitus 2004, 10.)



Laut dem aktuellen Rahmenplan ist es die wichtigste Aufgabe des FSUs den Schülern solche kommunikative Fertigkeiten beizubringen, mit denen sie in fremdsprachigen Kommunikationssituationen kompetent handeln können. Die Verstärkung des interkulturellen Verständnisses steht ebenfalls im Vordergrund. (I: Opetushallitus 2004, 138.) Weil Zielsetzungen und zentrale Inhalte teilweise sprachspezifisch sind, werden hier zunächst die den Deutschunterricht betreffenden Teile des Rahmenplans berücksichtigt. Ebenfalls wird die Betrachtung auf die Klassenstufen 7–9 und auf jene Schüler beschränkt, die Deutsch als A-Sprache lernen.

### **3.3.1 Ziele des DaF-Unterrichts auf den Klassenstufen 7–9**

Die Zielsetzungen betreffen drei verschiedene, aber gleichwertige Bereiche: 1) die Sprache und Fertigkeiten, 2) die zu erreichende Kulturkompetenz und 3) das Lernen lernen (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 53). Für die Entwicklung der Deutschkenntnisse der Schüler auf den Klassenstufen 7–9 werden u.a. folgende Ziele formuliert (I: Opetushallitus 2004, 140–142; übersetzt von der Verfasserin):

Der Schüler lernt

- deutliche Standardsprache zu verstehen, wenn es um Themen geht, die von allgemeiner Natur oder seiner Altersgruppe eigen sind
- die Kultur der deutschsprachigen Ländern kennen und sie im Vergleich auf dem eigenen Kulturhintergrund zu verstehen
- die Kulturgebundenheit der Wertvorstellungen zu erkennen
- kleine Projekte alleine oder in einer Gruppe durchzuführen
- mittels sprachlicher oder kontextbedingter Hinweise den Sinn einer Mitteilung zu erschließen
- zentrale mündliche Interaktionsstrategien zu verwenden.

### **3.3.2 Fächerübergreifende Einheiten**

Wie zuvor erwähnt, sind im Rahmenplan auch sog. fächerübergreifende Einheiten enthalten. Die angegebenen Themengebiete sollen aus dem Blickwinkel mehrerer Wissensbereiche betrachtet werden und so dem weiteren Zweck dienen, den Unterricht zu integrieren. (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 35.) Als Themengebiete, für die Spielfilme als Lehr- und Lernmittel im FSU etwas zu bieten haben könnten, können z.B. folgende genannt werden (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 35–36):

- Herausbildung einer Persönlichkeit
- Kulturelle Identität und Internationalität
- Kommunikations- und Medienkompetenz

Filme können z.B. als Anlass zu Diskussionen dienen, in denen ethische Fragen über richtiges oder falsches Verhalten behandelt werden. Mit Filmen können auch die ästhetische Wahrnehmung und die Interpretation ästhetischer Erscheinungen geübt werden. Ebenfalls können sie zum Verstehen der kulturellen Identität und Internationalität dienen, indem sie einen Vergleich zwischen eigener und fremder Kultur ermöglichen. Da der Spielfilm ein Medium ist, kann damit natürlich das Lernen einer kritischen Haltung gegenüber den von den Medien vermittelten Inhalten und einer kritischen Betrachtungsweise gegenüber ihren ethischen und ästhetischen Werten in der Kommunikation gefördert werden. (Vgl. Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 35–37.)

### 3.4 Kompetenzstufen

Um das sprachliche Kompetenzniveau der Schülergruppe, die in dieser Untersuchung im Mittelpunkt steht, grob beurteilen zu können, werden hier die Kompetenzstufen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) herangezogen. Die Beschreibung der sprachlichen Kompetenzbereiche bildet auch die Grundlage für die Schülerbewertung in finnischen Schulen. Die GER-Skala enthält Stufen von A1 bis C2, wobei A1 für die elementarste Stufe und C2 für die fast muttersprachliche Sprachkompetenz steht. Zu diesen Stufen hat man in Finnland noch Unterstufen erarbeitet, die in Tabelle 1 zu sehen sind. Wenn ein Schüler im Fach Deutsch eine „gute Kompetenz“ erzielt hat (Notenstufe 8 im finnischen System), soll sich seine Sprachkenntnis während der Klassenstufen 7–9 zwischen folgenden Stufen befinden:

**Tabelle 1: Beschreibung der sprachlichen Kompetenzen der A-Deutsch-Schüler auf Klassenstufen 7–9 (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 54.)**

Am Ende der...	Hör-Verstehen	Sprechen	Lese-Verstehen	Schreiben
... 6. Klassenstufe	A1.3	A1.2	A1.3	A1.2
... 9. Klassenstufe	A2.2	A2.1	A2.2	A2.1

Aus der Übersicht geht hervor, dass die Deutschkenntnisse der Schüler bis zum Ende der Grundschule noch auf dem Niveau der elementaren Stufe bleiben, obwohl beim Hör- und Lese-Verstehen etwas bessere Fähigkeiten erworben werden.

Als Nächstes wird ein Blick darauf geworfen, was für Fähigkeiten die Schüler ungefähr auf den unteren Kompetenzstufen besitzen, wenn es um das Verstehen der Fernsehsendungen und Filme geht (GER; zitiert nach Thaler 2007b, 12):

- A1: keine Deskriptoren vorhanden
- A2: Kann die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
- B1: Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist.

Für die Praxis bedeutet dies also, dass die Möglichkeiten der Schüler noch ganz gering sind, „authentisches“ Deutsch zu verstehen. Verständlicherweise ist es so, wie Gügold (1991, 239) feststellt, dass der Fortgeschrittenenunterricht die meisten Ansatzpunkte für die Arbeit mit Spielfilmen bietet, aber das bedeutet nicht, dass sie nicht auf unteren Stufen einsetzbar wären. Bei der Filmauswahl sollte also darauf geachtet werden, dass die Sprache möglichst deutlich ist und dass die Bildaussage und der Ton sich gegenseitig stützen. Ebenso scheint es sinnvoll, dass die Themen des Films möglichst alltäglich sind oder auch sonst genügend Berührungspunkte mit dem Leben der Schüler enthalten. Außerdem stehen dem Lehrer viele didaktische Methoden zur Verfügung, wie der filmische Verstehensprozess gefördert werden kann, z.B. Vorentlastung durch Wortschatzübungen oder mehrmaliges Ansehen einer Sequenz.

## 4 SPIELFILME IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Trotz der heute im FSU vorherrschenden Neigung zum kommunikativen Spracherwerb, stützt sich der Unterricht noch überwiegend auf die geschriebene Sprache und es wird fast ausschließlich mit Lehrbüchern gearbeitet (vgl. die Untersuchung von Chudak 2007, 15). Gerade diese Tatsache stand im Hintergrund, als Schwerdtfeger (1989, 13) ihre Meinung über die besonderen Stärken des Spielfilms im FSU bekannt gab: „Der Film ist kein Buch. Gerade das Anderssein des Films vermag neue Elemente, auch medienkritische, in den Fremdsprachenunterricht zu tragen, die solche Übungsformen für die Schüler ermöglichen, die ihnen kein anderes Medium gestattet.“ Sie warnt auch davor, dass die für Unterrichtszwecke produzierten Filme in ihrer Form oftmals den Büchern ähneln, sowohl in ihrer Gestalt als auch im Aufbau der Übungen, die mit ihnen verbunden sind. Die Aussage Schwerdtfegers bedeutet allerdings nicht, dass die Filme „besser“ als die traditionellen Unterrichtsmedien sind, sondern sie betont, dass Filme und Druckmedien sich eher wie zwei Seiten einer Medaille ergänzen. (Schwerdtfeger 1989, 14, 44.)

Wenn es um die Frage geht, was für Vorteile dieses Unterrichtsmedium bieten kann, stimmen die Fachleute überein: insbesondere soll es die Lernenden zum Sprechen animieren (vgl. Schwerdtfeger 1989, 9; Sass 2007, 7; Gügold 1991, 238). Schwerdtfeger versucht mit filmbezogenen Übungen das natürliche Interesse am kreativen Sprachgebrauch, das die Jugendlichen in ihrer Muttersprache von Natur aus haben, auch für den FSU zu wecken. Sie will mittels der Spielfilme lebendige Sprache ins Klassenzimmer hineinholen, was dann das Ziel fördern würde, Lust an der Sprache und besonders am Sprechen zu finden. (Schwerdtfeger 1989, 9.)

Sass (2007, 7) nähert sich dem Thema aus dem Blickwinkel der aktuellen konstruktivistisch ausgerichteten Lerntheorien an, nach denen wir alles, was wir sehen, hören oder fühlen, zunächst mit unseren eigenen Erfahrungen verknüpfen. Worauf unser Interesse gerichtet ist, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vornehmlich andere Menschen (Spitzer 2002; zitiert nach Sass 2007, 7). Nach Sass ist gerade dies der große Schatz, den Filme in den Unterricht transportieren: sie erzählen Geschichten. Wenn diese Geschichten auch noch mit den

Erfahrungen der Lernenden korrespondieren oder kollidieren, ist es ein wahrer Fundus für authentische Sprechansätze: Die Lernenden sprechen über Geschichten und Gefühle oder besser gesagt: über ihre Geschichten und ihre Gefühle. (Sass 2007, 7.) Außerdem hat das einen verstärkenden Effekt auf das Lernergebnis: Man behält besser, was einen sehr persönlich betrifft. (Schwerdtfeger 1989, 23.)

#### **4.1 Filmdidaktische Aspekte**

Bevor der Lehrer beginnt, einen passenden Film auszusuchen und Übungen dazu zu planen, muss er über die jeweiligen Unterrichtsziele entscheiden: was für Aspekte des Films gewählt werden bzw. welche Kompetenzbereiche im Mittelpunkt stehen sollen. Sass (2007, 10) unterscheidet zwischen drei Aspektbereichen:

- *sprachlich-inhaltlicher Aspekt*
- *landeskundlicher/interkultureller Aspekt*
- *filmästhetischer Aspekt*

Aus der Perspektive des FSUs ist das ersichtlichste Ziel der Filmarbeit, dass sich mit der Sprache und mit dem Inhalt des Filmes beschäftigt wird: die Lernenden werden mit neuem Wortschatz konfrontiert und ihre fremdsprachliche Kompetenz wird besonders im deskriptiven Bereich eingeübt (D'Alessio 2000, zitiert nach Sass 2007, 10). Außer dem neuen lexikalischen Input bietet die Aufführung des Filmmaterials den Schülern die Möglichkeit, verschiedene authentische Sprechweisen und Sprachregister zu entdecken und zu beobachten (vgl. Lonergan 1984, 45; Sass 2007, 11). Ferner können diesem Aspekt solche Übungen zugeordnet werden, die die allgemeinen fremdsprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenzen der Schüler fördern helfen, wie u.a. das fremdsprachliche Seh-Hör-Verstehen, die sprachproduktive Selbstständigkeit und das Äußern der eigenen emotionalen Reaktionen und persönlichen Stellungnahmen (Blell & Lütge 2004, 404).

Filme ermöglichen einen Einblick in ein anderes Land und in eine andere Kultur. Beim Filmansetzen können Bemerkungen zu verschiedenen landeskundlichen und kulturellen Umständen gemacht werden, z.B. durch die Fragestellungen „Was scheint typisch für die Kultur zu sein?“, „Wie verhalten sich die Personen?“, „Mit was für Themen beschäftigen sie sich?“, „Wie kleiden sich die Menschen?“ und „Was für Gegenstände werden gezeigt?“ (Vgl. Sass 2007, 10.) All diese fremdkulturelle Reflexion hat das

größere Ziel, den Kulturhorizont der Lernenden zu erweitern und ihr Fremdverstehen zu fördern. Darüber hinaus kann dieser Aspekt viele Anknüpfungspunkte nicht nur für die Reflexion über fremde, sondern auch über eigenkulturelle Phänomene und Verhaltensweisen darbieten. (Blell & Lütge 2004, 404.)

Mit dem dritten von Sass angeführten filmdidaktischen Aspekt, dem *filmästhetischen Aspekt*, wird dem Kunstcharakter eines Films Rechnung getragen. Die Beschäftigung mit Filmen ist als ein Teil der Medienerziehung zu sehen, die die Lerner idealerweise zu einem reflektierten und kritischen Umgang mit dem Medium Film zu befähigen versucht. Um das zu erzielen, sollen die Schüler erst ein Bewusstsein für filmspezifische Darstellungsverfahren entwickeln und ihnen gewisse filmanalytische Grundkenntnisse beigebracht werden. (Blell & Lütge 2004, 404.)

Es ist zu bemerken, dass die hier vorgestellten Aspekte und die allgemeinen Ziele des DaF-Unterrichts (s. 3.3) in großen Teilen übereinstimmen. Nur die Aneignung neuer Lerntechniken (vgl. das Lernen lernen, lebenslanges Lernen) wurde in diesem Zusammenhang nicht betont. Meiner Einschätzung nach ist dieser Aspekt allerdings sehr wichtig. Wenn die Schüler in der Schule einen (womöglich auch den ersten) deutschsprachigen Film kennen lernen, mag die Schwelle niedriger sein, in der Zukunft auch eigenständig deutschsprachige Filme anzusehen. Ebenfalls helfen die in der Schule durchgeführten Übungen dabei, Strategien zum autonomen Lernen zu entdecken und zu entwickeln.

## **4.2 Unterrichtsmethodische Probleme**

Ganz problemlos läuft der Einsatz von Spielfilmen im Unterricht allerdings nicht ab. Die Möglichkeiten, die der Filmeinsatz bieten kann, sind viel versprechend und mehrdimensional, aber trotzdem beschwerten sich die Fachleute, dass eine erhebliche Kluft zwischen Theorie und Praxis besteht (vgl. u.a. Chudak 2007, 14). Die Reaktionen der Lehrer und Lehrerinnen auf die Frage, warum Spielfilme eine so kleine Rolle im Unterricht spielen, führen uns auf die Spur der Problematik: „Zu viele Filme, zu wenig Zeit.“, „Wie wähle ich eigentlich einen Film für meinen Unterricht?“, „Ich kenne mich mit deutschen Filmproduktionen nicht aus.“, „Kannst du mir vielleicht einen Tipp geben? Und wo finde ich Didaktisierungsvorschläge/ Übungsmaterial zu dem Film?“ (Chudak 2007, 15). Für die nähere theoretische Betrachtung der Problematik steht die Einteilung der Konfliktbereiche von Thaler (2007a, 10):

- *Zeit-Konflikt* (langer Film vs. kurze Unterrichtsstunde),
- *Kommunikations-Konflikt* (Sprachniveau Film vs. Lernende),
- *Rezeptions-Konflikt* (visueller vs. auditiver Kanal) und
- *Ziel-Konflikt* (Lernwert vs. Unterhaltungswert).

Der Zeitaufwand dieses Lehr/Lernmediums wird fast regelmäßig als ein Nachteil genannt. Es ist schon klar, dass da ein gewisser Widerspruch liegt, wenn die Filme normalerweise über 90 Minuten dauern und die Unterrichtszeit normalerweise 45 Minuten dauert<sup>5</sup>. Es gibt jedoch bestimmte methodische Mittel, die helfen, mit diesem Problem umzugehen (mehr über diese Mittel in 4.3.2).

Der zweite Problembereich, der *Kommunikations-Konflikt*, betrifft das Niveau der Sprache im Film: Aus Authentizitätsgründen wollen wir gerade solche Filme vorführen, die nicht für Unterrichtszwecke gemacht worden sind. Das hat zur Folge, dass deren Sprache auch nicht „lernerfreundlich“ ist. Lonergan (1984, 42) drückt das Dilemma wie folgt aus: „any gains made in authenticity tend to increase the difficulty of comprehension“. Die Herausforderungen, die z.B. durch hohe Sprechgeschwindigkeit, Hintergrundgeräusche, Begleitmusik, kolloquiale Idiome und Regiolekte gestellt werden, können leicht zu einer Überforderung des Verstehens führen (Thaler 2007a, 10). Dies betrifft vor allem die Anfänger, kann aber auch erfahrene Lerner einschließen, die bisher nur geringe Erfahrungen im Umgang mit audiovisuellen Übungen haben. Es sollte also ständig darauf geachtet werden, dass die Lernenden verstehen, dass es nicht die Absicht ist, alles verstehen zu müssen, so dass aufgrund von Verständnisschwierigkeiten keine Frustration entsteht (Thaler 2007b, 14).

Wenn das Hör-Seh-Verstehen zu schwierig erscheint, kann dem entgegengewirkt werden, indem das sprachliche Material den Lernenden auch in schriftlicher Form zur Verfügung steht. Früher wurden manchmal Transkripte einbezogen, aber heute sind natürlich die Untertitelvarianten auf DVDs am nutzbarsten. Aus dem Einsetzen der zielsprachigen Untertitel entsteht allerdings das Problem, das Thaler (2004a, 10) *Rezeptions-Konflikt* nennt: der Rezipient neigt nämlich dazu, das Lesen zu bevorzugen. Zugleich geschieht ein Wechsel in dem einzuübenden Kompetenzbereich – statt des

Hör-Seh-Verständnisses ist es wieder das Leseverständnis, allerdings durch das Bild gefördert, das im Mittelpunkt der Übung steht (vgl. Thaler 2007a, 10). Die auditive Leistung kann auch dadurch beeinträchtigt werden, dass filmsprachlich encodierte visuelle Informationen ungleich reicher, rasanter, aber auch einprägsamer als sprachliche Informationen sind (Raabe 2003, 424).

Im letzten, aber sicher nicht kleinsten Konfliktbereich, dem *Ziel-Konflikt*, wird auf die gegensätzlichen Erwartungen der Lehrer und Schüler eingegangen: Die Schüler assoziieren mit Filmen meist passive Unterhaltung, woran sie in außerschulischen Kontexten gewöhnt sind, während sich die Lehrer bemühen, sprachpraktisches, interkulturelles und medienkritisches Lernen zu fördern, d.h. sie wollen die Schüler durch das Anschauen möglichst weit zur (Inter)Aktivität anleiten. Am besten wäre es jedoch, wenn ein angemessenes Gleichgewicht zwischen diesen Aspekten erreicht werden könnte. Nämlich bis auf das, dass von den Filmen tatsächlich etwas gelernt wird, ist auch zu beachten, dass das Filmerlebnis der Schüler nicht zerstört und dass somit aus „Kino macht Schule“ nicht „Schule macht Kino kaputt“ wird. (Zu diesem Abschnitt: Thaler 2007a, 10; Lonergan 1984, 5f, 56; Holighaus, zitiert nach I: Dicks 2003.)

### **4.3 Zur Methodik des Spielfilmeinsatzes**

Als Nächstes wird näher auf die Methodik und Unterrichtspraxis eingegangen. Unter dem Begriff „Methode“, der aus dem griechisch-lateinischen Wort *methodos/methodus* abgeleitet ist, wird ‚Zugang oder Weg, der zu einem bestimmten Ziel führt‘ verstanden (Heuer 1979; zitiert nach Neuner 2003, 225). Laut der traditionellen Definition ist *Methodik* also die Lehre über die Lehr- und Lernverfahren und sie beschäftigt sich in erster Linie damit, *wie* unterrichtet werden soll. Die Methodenlehre beinhaltet diejenigen Ansätze, Verfahren und wiederholbaren Handlungsmuster, die geeignet sind, das unterrichtspraktische Handeln des Lehrers zu leiten. (Neuner 2003, 225.)

---

<sup>5</sup> In finnischen Grundschulen ist die Unterrichtszeit im Fach Deutsch i.d.R. auf 90–135 Minuten pro Woche festgesetzt.



### 4.3.1 Entwicklung der methodischen Tendenzen

In den siebziger Jahren wurde der Film eigentlich in den Klassenraum gebracht. Mit dem Filmanschauen wurden damals kaum Aktivitäten verbunden, sondern das neue Medium wurde eher an sich genossen. Erst die achtziger Jahre brachten die erste systematische Methodik für die Anwendung des Films als Unterrichtsmedium im FSU hervor. Zu den ersten Personen, die sich richtig mit diesem Thema beschäftigten, zählten Lonergan im Bereich Englisch-als-Fremdsprache und Bauer im DaF-Bereich.<sup>6</sup> Zu der Zeit beherrschte die kommunikative Methode den FSU und Filme galten vor allem als Träger von Informationen. Für den Lerner bedeutete dies, auf das was im Film geschehen war zu reagieren und durch die zusätzlichen Fragen des Lehrers die Inhalte zu reproduzieren. (Sass 2007, 9; Schwerdtfeger 1989, 12.)

In den 90er Jahren herrschte die kommunikativ-situative Methode, die von dem Lerner eine aktivere Rolle erwartete und ihn in den Mittelpunkt des Lerngeschehens rückte. Mit Hilfe der strukturierten Aufgaben vor, während und nach dem Sehen des Films wurde das Lernerlebnis in mehrere Teile gegliedert. Inzwischen ist der FSU von den neuesten Ergebnissen der Kognitionsforschung beeinflusst worden, was sich durch den konstruktivistischen Ansatz im FSU widerspiegelt, wodurch der individuelle Charakter der Rezeption auch in der Arbeit mit Spielfilmen zum Ausdruck kommen soll. (Sass 2007, 9.)

Wie üblich bei Methoden haben auch hier die früheren methodischen Vorgehensweisen ihre Spuren in der heutigen Unterrichtspraxis hinterlassen. Pauschal kann nicht behauptet werden, dass die älteren Methoden nichts Gutes beinhalten und die neueren den Königsweg bilden, sondern oft führt eine Mischung von verschiedenen Methoden zum besten Resultat.

### 4.3.2 Unterrichtsplanung

Dem DaF-Lehrer stehen heute vielfältige Unterrichtsvorschläge für den Einsatz von Filmen zur Verfügung, bspw. legen Schwerdtfeger (1989), Brandi (1996) und *Fremdsprache Deutsch* (Heft 36, 2007) mehrere Didaktisierungshilfen vor. Darüber hinaus bietet u.a. das Internet zahlreiche Übungshinweise, entweder zur Anregung oder zur Nutzung.

---

<sup>6</sup> Die Prinzipien des Filmeinsatzes sind allerdings nicht sprachspezifisch (Lonergan 1984, 1).

Wenn schon vollständige Unterrichtspakete zu Filmen vorhanden sind, steht der Lehrer meistens noch vor der Aufgabe, das Material und den Präsentationsmodus je nach Film, Unterrichtsziel, Niveau der Lerngruppe und zeitlichen Rahmen auszuwählen und zu überarbeiten (Sass 2007, 10; Thaler 2007a, 11).

Die natürliche Weise, die mutmaßlich auch in den Schulen die meistgebrauchte Weise ist, einen Film anzusehen, ist selbstverständlich den gesamten Film ohne Unterbrechungen laufen zu lassen. Diese Präsentationsweise wird von Thaler (2007a, 11) *Block-Präsentation* genannt. Es gibt allerdings auch andere Präsentationsmodi, die aus didaktischem Blickwinkel viel produktiver und somit zu empfehlen sind (Thaler 2007a, 11):

- *Intervall-Präsentation* (Unterteilung des Films in einzelne Sequenzen, sukzessives Sehen in mehreren Unterrichtsstunden)
- *Sandwich-Präsentation* (Vorführung ausgewählter Sequenzen, Verbalisierung ausgelassener Teile)
- *Segment-Präsentation* (Vorführung und Bearbeitung nur einer Szene oder Sequenz)

Jede dieser erwähnten Alternativen hat selbstverständlich ihre Vor- und Nachteile. Wo die *Block-Präsentation* den Schülern maximale Spannung und Identifikation mit dem Film erlaubt, es aber zugleich an Lerneffizienz mangelt, vertieft die *Segment-Präsentation* den Lerneffekt, vernachlässigt aber wichtige Filmaspekte und zeigt die Szene in Isolierung (Thaler 2007a, 11).

Wenn man vor der Aufgabe steht, passende Filmsequenzen auszuwählen, wie etwa bei der *Sandwich-Präsentation*, lohnt es sich das Konzept der Schlüsselszenen hinzuzuziehen:

Eine Sequenz ist dann eine Schlüsselszene, wenn sie einen wesentlichen thematischen Aspekt des Films beleuchtet und wenn die Hauptpersonen des Films darin erscheinen. (Brandi 1996,76.)

Durch eine gut gelungene Auswahl von Schlüsselszenen ist es möglich, den Schülern einen thematisch vollständigen Überblick über den ganzen Film zu geben.

## 4.4 Übungstypologie

Die Einbeziehung der Übungen spielt eine wichtige Rolle in der Bestimmung, ob das Sehen eines Films als eine Lernaktivität oder als ein Zeitvertreib angesehen wird. Es steht nämlich fest: Ohne die Hinwendung der Aufmerksamkeit zu den zu lernenden Reizen kann ein intensiver Lernprozess nicht stattfinden (Spitzer 2002, zitiert nach Sass 2007, 6)<sup>7</sup>.

Wenn der besondere Wert der Filme laut Schwerdtfeger (1989, 13) darin liegt, dass der Film kein Buch ist, dürfen auch die Übungen, die mit ihnen verbunden werden, nicht wie in Büchern sein. Filme und gedruckte Sprache sind so unterschiedlich, dass „Übungen, die sich auf geschriebene Sprache beziehen, nicht auf Filme übertragen werden können“ (Schwerdtfeger 1989, 16). Schwerdtfeger will also keine schematisch lösbaren Umformungs- und Ergänzungsübungen mit Filmanschauen verknüpfen, sondern sie ist auf der Suche nach filmspezifischen Übungen. Als Merkmale solcher sieht sie u.a. (Schwerdtfeger 1989, 45):

- In den Übungen wird dafür Rechnung getragen, dass Film reduzierte Wirklichkeit ist.
- Als Inhalt für die Übungen werden alle Zeichen und Signale (d.h. nicht nur die Sprache) verwendet, die für die Interaktion notwendig sind.
- Die Übungen konfrontieren Zeichen der Filmsprache mit ihrer Wirkung auf den Betrachter.

Nach Sass (2007, 11) ist es beim Üben des Seh-Hör-Verstehens bzw. beim Ansehen eines Films am sinnvollsten, wenn den Lernenden Übungen vor, während und nach der Betrachtung einzelner Sequenzen angeboten werden (vgl. die kommunikativ-situative Methode in 3.3.1). Bei Thaler (2007b, 16) werden sie die *vorbereitende*, *begleitende* und *nachbereitende Phase* genannt. In der folgenden Übersicht werden die Funktionen der Übungsphasen näher beschrieben und einige Übungsvarianten aufgeführt:

---

<sup>7</sup> Trotz des geringen Lerneffekts kann das passive Filmsehen gelegentlich auch gerechtfertigt werden, z.B. als Belohnung nach einer langen, fleißigen Arbeit. Die Lernenden können sich ein wenig entspannen, aber in einer zielsprachigen Umgebung. (Lonergan 1984, 83.)

**Tabelle 2: Dreiteilung der Übungen in Bezug auf ihre didaktische Funktion (Brandt 1996, 15, 18, 39, 47; Sass 2007, 11)**

	<b>Funktion</b>	<b>Übungsbeispiele</b>
vor dem Sehen	- zur Interessenweckung - zur Erleichterung des Verstehens (Vorentlastung)	Hypothesenbildung mittels der Tonspur (Musik/Geräusche/Sprache) oder des Bildmaterials (Bildkarten/Standfotos), Informationen zum Kontext
während des Sehens	- zur Vorbeugung der passiven Fernsehhaltung - zur Erleichterung und Vertiefung des Verstehens	konkrete Beobachtungsaufgaben zu Personen oder Sprachregister, z.B. Was kommt auffällig vor? Welche Ausdrücke sind typisch für die Jugendlichen? Aus welchen Kameraperspektiven werden die Personen gezeigt? Wie ist die Wirkung?
nach dem Sehen	- zur Verarbeitung, Vertiefung und Ergänzung der Rezeption	die Geschichte weiterspielen oder neu konstruieren, eine Filmkritik verstehen oder verfassen

Im Folgenden wird näher auf die verschiedenen Übungstypen eingegangen. Da es fast eine endlose Liste von verschiedenen Übungsvarianten gibt, die auch je nach Film etwas anders aufgebaut sind, versuche ich hier in erster Linie einen allgemeinen (d.h. nicht filmspezifischen) Überblick über die üblichsten und interessantesten Lernaktivitäten zu geben, die in den Theoriebüchern und verschiedenen Ratgebern auftauchen. Gelegentlich führe ich auch authentische Beispiele an. Bei der Darstellung der verschiedenen Übungen werde ich wieder Rücksicht auf das Niveau der ausgewählten Zielgruppe nehmen, so dass hier eigentlich keine Übungen für Fortgeschrittene vorkommen. Manchmal ist nicht eindeutig festzustellen, ob die Aufgaben der Kategorie „vor“, „während“ oder „nach“ zugeordnet werden können. Hier wird die Filmarbeit als eine größere Einheit angesehen und die Dreiteilung der Arbeitsphasen fokussiert eher die Sicht der ganzen Lerneinheit als die Arbeit mit einer einzelnen Sequenz. Damit meine ich, dass z.B. solche Übungen, die konkret erst *nach* dem Sehen einer Sequenz gemacht oder vollendet werden, die aber einen unmittelbaren Anschluss zur jeweiligen Sequenz haben, trotzdem hier der Kategorie *während* des Sehens zugeordnet werden.

#### 4.4.1 Übungen vor dem Sehen

Mit den Übungen, die vor dem Sehen einer Filmsequenz eingesetzt werden, will man in erster Linie sichern, dass die Schüler nicht aus dem Stegreif einen Filmausschnitt ansehen: es ist wichtig, dass ihr Interesse an dem jeweiligen Film zuerst auf die ein oder andere Weise aufgebaut wird, so dass das Thema den Schülern schon einigermaßen im Voraus bekannt wird, und dass bei Bedarf auch sprachliche Hilfen gegeben werden können. All das wird gemacht, um den Seh-, Hör- und Verstehensprozess der Schüler zu stützen und zu erleichtern.

Bevor man auf den ausgewählten Film eingeht, kann man z.B. allgemein über die Themen *Film*, *Filme sehen* und *deutscher Film* sprechen, so dass die Schüler sich mit allgemeinem Filmwortschatz beschäftigen und über ihre Filmsehgewohnheiten und Vorerfahrungen reflektieren können. Dieses ist z.B. mit Hilfe einiger einfacher Stützfragen durchzuführen:

- Siehst du dir gerne Filme an?
- Gehst du oft ins Kino?
- Was für Filme siehst du dir gerne an? (Filmgattungen)
- Welche deutschen Filme kennst du?
- Wie werden Deutsche/Finnen oft in Filmen dargestellt? Etc.

**Bild 1: Einige Fragestellungen zum Thema „Film“ als Anlass z.B. zur Partnerdiskussion**

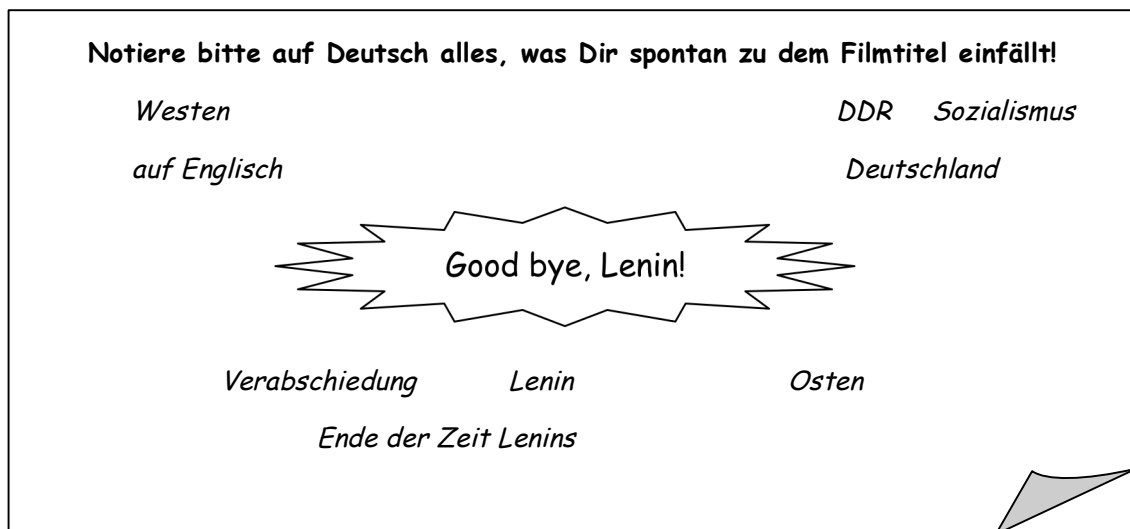
Brandi (1996, 18) stellt vier verschiedene methodische Möglichkeiten vor, wie man eine Videosequenz oder einen Film vorbereiten oder vorentlasten kann:

- 1) Einstieg über die Tonspur,
- 2) Einstieg über ein Assoziogramm,
- 3) Einstieg über unterschiedliches Bildmaterial, und
- 4) Einstieg über schriftliche Vorgaben.

Die Arbeit mit der Tonspur kann entweder auf die Sprache und deren Betonung, auf die Filmmusik oder auf andere Töne, wie Geräusche, ausgerichtet sein. Die Tonwelt eines Films ist ein wichtiges Element als Stimmungsträger. Hier ist die Idee, dass die Tonspur getrennt von ihrem bildlichen Kontext angehört wird (*Ton ohne Bild*) und die Schüler können sich nur auf sie konzentrieren und überlegen, was für Vorstellungen

die Musik und andere Geräusche in ihnen hervorrufen und was für Erwartungen sie z.B. an die Handlungen, Personen und Stimmung des Films kreieren. Schließlich kann die Sequenz, wozu die Tonspur gehörte, noch zusammen mit dem Bild präsentiert und es kann die Überlegung angestellt werden, inwieweit Ton und Bild einander entsprechen. (Brandi 1996, 18-20.)

Die Erstellung eines Assoziogramms, bspw. zu dem Titel oder zu einem thematischen Schwerpunkt des Filmes, ist eine traditionelle, doch schön anwendbare Methode, um das Vorwissen der Schüler zu aktivieren und um einen vorläufigen Wortschatz zum Thema zu sammeln. Als ein Einstieg zum Film *Good Bye, Lenin!* könnte z.B. die folgende Aufgabe stehen, die das Wissen über die Geschichte und Landeskunde zu aktivieren versucht:



**Bild 2: Ein Assoziogrammbeispiel zum Filmtitel „Good bye, Lenin!“**

Ein Assoziogramm, wie es z.B. oben vorgestellt ist, kann zuerst einzeln erarbeitet, dann in Gruppen ergänzt und anschließend in einem Plenum diskutiert werden. Manchmal kann es sein, dass das Vorwissen der Schüler allein nicht ausreichend ist, und es ist nötig, genauere Informationen über den jeweiligen Kontext zu liefern. *Good bye, Lenin!* ist ein gutes Beispiel für einen Film, zu dem zusätzliche historische und politische Hintergrundinformationen ausgeteilt werden sollten, um ausführlicher verstanden zu werden.

Bildmaterial eignet sich ebenfalls gut zum Assoziieren, oder zum Hypothesenbilden, was den Zugang zum Film erleichtern sollte. Ein Filmplakat, ein einzelnes Standfoto oder eine Serie von Standfotos aus dem Film können sich als sehr fruchtbare Beiträge

zum spekulativen Sprechen erweisen. Ein einzelnes Standfoto wird häufig entsprechend mit einer einzelnen Sequenz verknüpft, während mit einer Serie von Fotos eher etwas über den Handlungsverlauf des ganzen Films angegeben wird. Beim Auswählen eines Bildes/der Bilder sollte man berücksichtigen, dass das Foto einerseits möglichst vielsagend und repräsentativ ist, aber andererseits möglichst viel Raum für Vermutungen und Fragen offenlässt und zum Denken und Sprechen anregt (Brandi 1996, 9). Von einem ausgewählten Standfoto kann man intuitiv Vieles ablesen, aber oft hängt viel von der richtigen Fragestellung ab, wie viel man schließlich zur Sprache bringen kann. Bei der Fragestellung lohnt es sich, die folgenden Aspekte zu beachten (Brandi 1996, 9-10):

- die räumliche Offenheit (Wo befinden sich die Menschen? Worauf verweist das Bild? Welches Land?)
- die zeitliche Offenheit (Welche Tageszeit? Welche Epoche? Was ist passiert? Was wird passieren?)
- die soziale Offenheit (Wer sind die Personen? Wie sehen sie aus? Wie stehen die Personen zueinander?) und
- die kommunikative Offenheit (Wer spricht mit wem? Wie? Worüber sprechen die Personen? Was wollen sie voneinander? Was denken sie?)

Das nächste Beispiel veranschaulicht eine Aufgabe, wo mit Hilfe einer Serie von Filmfotos Anlässe zur Hypothesenbildung über den Handlungsverlauf und über die Personen des Films *Das Wunder von Bern* (2003) gegeben wird:



**Bild 3:** Anlass zur Hypothesenbildung über den Film *Das Wunder von Bern*

Die Vorentlastung durch Bildmaterial kann natürlich auch durch ein bewegtes Bild bzw. Video stattfinden. Diese methodische Möglichkeit, *Bild ohne Ton*, erlaubt ähnliche Vorgehensweisen wie die Arbeit mit den Standfotos, unterscheidet sich aber in dem Sinn davon, dass ein Video viel mehr über die Situation und das Geschehen enthüllt als ein einziges Standfoto. Laut Brandi lauten die didaktischen Vorteile dieser Methode wie folgt (Brandi 1996, 13):

- Die Schüler erleben, wie viele Informationen über den visuellen Kanal transportiert werden.
- Die Schüler erfahren, dass Bilder unterschiedlich interpretiert werden können, was zu genauerem Ansehen der Bildsequenzen führt.
- Sinnvolles Sprechen im Sinne von Interpretieren, Vermuten, Äußern von Wahrscheinlichkeiten und Beurteilen kann in der Klasse stattfinden, ohne dass sofort der Ton als erschwerendes Element hinzukommt.
- Die Schüler schaffen ihre eigene Vorentlastung zum Verständnis der Sequenz, wenn sie später mit Ton angesehen wird.

Das folgende Übungsbeispiel (Bild 4) baut auf die Sequenz „Monolog der alten Frau“ aus dem Kurzfilm *Schwarzfahrer* (1993), der sich mit dem Thema „Vorurteile“ beschäftigt. In der Sequenz wird klar, dass es in manchen Situationen überhaupt nicht nötig ist, die Worte zu hören, um die Aussage mitzubekommen:

Sehen Sie die Sequenz ohne Ton.

a) Beobachten Sie und notieren Sie detailliert: *Gestik, Mimik.*

b) Überlegen Sie sich, was die alte Frau sagen könnte.

c) Warum antwortet der junge Schwarze nicht? Bilden sie Hypothesen.

	<b>Gestik</b>	<b>Mimik</b>	<b>Worte</b>
die alte Frau			
der junge Schwarze			

**Bild 4:** Ein Übungsvorschlag zum Monolog der alten Frau aus *Schwarzfahrer* (D'Alessio 2000, 9)



Gemeinsam ist diesen Übungen, in denen anhand eines Materials Hypothesen aufgestellt werden, dass das dazugehörige Videomaterial gleich im Anschluss angesehen wird und die Schüler dabei ihre Hypothesen entweder bestätigen oder widerlegen dürfen.

Als Einstieg kann natürlich auch schriftliches Material verwendet werden. Der Einsatz von eher traditionellen Wortschatzübungen vor dem Sequenzansehen kann manchmal angebracht oder sogar notwendig sein. Eine Möglichkeit, wie man eine Wortschatzübung und das Hypothesenbilden sinnvoll verbinden kann, ist z.B. zuerst eine Liste von Schlüsselwörtern aus dem Film vorzuführen, die die Schüler mit Hilfe eines Wörterbuchs übersetzen können, und dann dazu eine hypothetische Geschichte ausdenken und den anderen erzählen können. Auch das gemeinsame Erörtern des Filmtitels oder einiger zusammenhängender Sprichwörter, das Lesen verschiedener Texte (z.B. Transkripte, Filmkommentare und andere Paralleltexte über dasselbe Thema) und das Beantworten einiger Fragen, können das Filmverstehen erleichtern. Allerdings sollte man nicht vergessen, dass hier als Lernmaterial ein Film und kein Buch zum Einsatz kommt, und am besten und am interessantesten ist es, wenn darauf auch in den Übungen Rücksicht genommen wird.

#### **4.4.2 Übungen während des Sehens**

Die Funktion der Übungen während des Sehens ist es, dem normalen, passiven Fernsehverhalten der Schüler so weit wie möglich vorzubeugen. Dieses Ziel wird mittels unterschiedlich motivierter Aktivitäten verfolgt: Erstens, um das Interesse der Schüler aufrechtzuerhalten, ist es notwendig, dass die Schüler sprachlich genug verstehen und dass sie dem Handlungsablauf folgen können. Zweitens, die Übungen richten sich nicht nur auf die Sicherung des Verstehens, sondern sie sollen natürlich dabei helfen, das Gesehene und das Gehörte zu vertiefen, sei es rein sprachlich, inhaltlich oder thematisch. Drittens, die Aufgabenstellung soll steuern, worauf die Aufmerksamkeit der Schüler im Film gelenkt wird, z.B. ob sie etwas Bestimmtes, wie Sprachregister, landeskundliche Besonderheiten oder filmästhetische Wirkungsmittel, aus dem Film herausfinden sollen – oder ob sie sich nur auf das Verstehen der zentralen Aussage konzentrieren sollen. Bezüglich dieser Aufteilung unterscheidet man zwischen drei Stilen, einen Film anzusehen (Brandi 1996, 37):

- 1) *globales Sehen*: nur die zentrale Aussage des Films soll verstanden werden
- 2) *selektives Sehen*: man greift aus dem Film nur bestimmte Informationen heraus (durch Aufgabenstellung, aus Interesse)
- 3) *intensives Sehen*: alle Informationen des Films sind wichtig, alle Details beeinflussen die Gesamtaussage

Im FSU, besonders bei Schülern auf den niedrigeren Kompetenzstufen, kommt es eigentlich nicht in Frage, intensives Sehen von den Schülern zu fordern, vor allem nicht bei langen und sprachlich komplizierten Sequenzen.

Die Gliederung der Übungstypen in diesem Abschnitt beruht auf den drei didaktischen Aspekten, die im filmorientierten FSU zentral sind, bzw. auf dem sprachlich-inhaltlichen Aspekt, auf dem landeskundlichen/interkulturellen Aspekt und auf dem filmästhetischen Aspekt.

Am üblichsten sind die Aufgaben zu sprachlich-inhaltlichen Informationen. Meistens werden sie einbezogen, um den Verstehensprozess der Schüler zu erleichtern und um ihre Aufmerksamkeit darauf zu richten, was jeweils wesentlich ist. Oft ähneln die Übungen dieser Kategorie den traditionellen Lehrbuchübungen: Antworten auf Fragen geben, Satz-Puzzles ordnen, die Geschichte/den Gesprächsablauf mit eigenen Worten rekonstruieren, Lückentexte ergänzen, Bedeutungen von fremden Wörtern erklären, passende Adjektive zur Charakterisierung der Personen oder Situationen auswählen (Bild 5) etc. (Vgl. Salokannel 2008, 38.)

Da die Sprache im Film als authentische Sprache angesehen werden kann (siehe 2.5), kommt die Möglichkeit vor, verschiedene Idiolekte und Sprachregister zu erkennen und zu beobachten. Die Aufgabe könnte z.B. lauten, den Sprechstil eines ausgewählten Charakters in verschiedenen Situationen zu bestimmen: Was für Grußformeln, Anredeformen, Wortschatz bzw. Register etc. benutzt er/sie? Verändert sich der Sprechstil je nach Situation oder Sprechpartner? Abhängig vom Niveau der Schüler kann auch manchmal die Anwendung der Transkripte angebracht sein. Detaillierte Beobachtungen über mehrere Charaktere bekommt man, wenn die Klasse in Kleingruppen geteilt wird und jede Gruppe sich auf eine bestimmte Person konzentriert.

**Wie reagieren die anderen Fahrgäste auf die Mimik  
und die Worte der alten Frau? Ordnen Sie zu.**

das Kind	sich gestört fühlen
	zustimmen
der Motorradfahrer	nicken
	lächeln
die Geschäftsfrau	genervt sein
	beobachten
der alte Mann	ignorieren
	protestieren
der türkische Junge	verlegen sein
	wegsehen

**Bild 5: Eine Wortschatzübung zu *Schwarzfahrer* (D'Alessio 2000, 12)**

Landeskundliche Bemerkungen lassen sich gut z.B. mittels der Stützfragen formulieren. Den Schülern wird aufgegeben, dass sie während des Filmsehens notieren, wie z.B. die Landschaft, das Milieu, die Einrichtung, die Menschen, die Kleidung, die Frisuren usw. in dem jeweiligen Filmauszug aussehen. Ähnlich kann beobachtet werden, wie die Alltagsroutinen bzw. Feiertagsroutinen in fremdkultureller Umgebung durch den Film dargestellt werden. Ein interkultureller Aspekt kann dadurch einbezogen werden, dass zum Abschluss die Beobachtungen mit den eigenkulturellen Sitten und Gebräuchen verglichen werden. Im Film *Good bye, Lenin!* wird gezeigt, wie die Protagonisten die Feier zum 40. Jahrestag der DDR begehen. Im Anschluss an diesen Filmauszug, schlägt Salokannel die folgenden Fragestellungen als Anlass zur interkulturellen Reflexion vor:

**Beantworten Sie folgende Fragen:**

- Welchen Nationalfeiertag begeht ihr in eurem Land?
- Warum ist dieser Tag ein Feiertag?
- Wie wird er gefeiert?
- Welche Bedeutung hat er für dich persönlich?

**Bild 6: Eine Übung zur Einbeziehung der interkulturellen Dimension im Anschluss an *Good bye, Lenin!* (Salokannel 2008, 38)**

Ein Spielfilm ist Kunst. Das bedeutet, dass jeder ihn nach seiner/ihrer eigenen Auffassungen interpretieren kann. Die Arbeit mit filmästhetischen Aspekten wird jedoch erleichtert, wenn die Schüler schon einigermaßen über Grundwissen hinsichtlich filmischer Darstellungsmittel, Filmästhetik und Filmanalyse verfügen. Dies kann ihnen natürlich auch in den Stunden beigebracht werden. In dem folgenden Übungsbeispiel werden die Schüler gebeten, den Gebrauch der filmischen Darstellungsmittel und ihre Wirkungen auf den Zuschauer im Film *Schwarzfahrer* (2003) großzügig zu interpretieren:

**Schaut den Film noch einmal an, charakterisiert die filmischen Mittel und sammelt die Arbeitsergebnisse für eine abschließende Präsentation.**

- Welche Gründe hat es, dass der Film schwarz-weiß ist?
- Welche Bedeutung hat die Musik?
- Welche Rolle spielen die Einstellung und die Perspektive der Kamera?
- Was hätten Sie anders in Szene gesetzt?

**Bild 7: Übungsbeispiel zum Gebrauch der filmischen Mittel in *Schwarzfahrer* (Gregori, Václav & Tschudinowa 2007, 28)**

Auch folgende Fragestellungen können dabei helfen, interessante filmspezifische Dimensionen aus dem Film herauszufinden (Vgl. Brandi 1996, 48-51):

- Welche Kameraperspektiven werden in einer Sequenz verwendet? Welche Wirkung haben sie auf den Zuschauer?
- Welche Einstellungsgrößen werden benutzt? Worauf wird das Interesse gelenkt?
- Wie wird die Kamera bewegt? Was für eine Wirkung wird dadurch geschaffen?
- Wie werden Verbindungen zwischen verschiedenen Szenen kreiert?
- Wie würdest du das Genre des Films definieren? Welche Anhaltspunkte gibt es dafür?

#### **4.4.3 Übungen nach dem Sehen**

Mit diesen Übungen werden vorwiegend solche Übungen gemeint, die erst nach dem Sehen aller ausgewählten Sequenzen bzw. des ganzen Films durchgeführt werden, aber manche können natürlich auch nach dem Ansehen einer einzelnen Sequenz bearbeitet werden, wenn das Gesehene Filmmaterial sich als ausreichend genug erweist. Übungen dieser Art haben die Aufgabe, das Gesehene und das Gehörte noch zu verarbeiten, zu vertiefen und zu ergänzen. In erster Linie ist es der sprachlich-inhaltliche Aspekt, der in den Übungen dieser Phase betont wird, weil die Übungen oft die ganze Geschichte zu rekonstruieren, einen Gesamtüberblick über das Ganze zu geben versuchen. Ebenfalls geht es in den Übungen oft darum, dass die Schüler reflektieren sollen, wie sie den Film verstanden haben, und dass sie ihre Meinungen über den Film wiedergeben und begründen sollen.

Die meisten Lernaktivitäten dieser Phase eignen sich zum Trainieren des Sprechens oder des Schreibens. Zu den schriftlichen Aufgaben, die man nach dem Filmsehen einsetzen kann, zählen u.a.:

- einen Fragebogen zur Hauptperson ausfüllen (das Profil einer Person erstellen)
- Fragen an den Regisseur / an einen der Schauspieler ausdenken
- dem Film eine Fortsetzung schreiben (kreatives Schreiben)
- die Geschichte aus der Perspektive einer anderen Person erzählen
- eine Filmkritik/eine Programmankündigung verfassen

Zum Üben der mündlichen Fertigkeiten stehen wieder u.a. folgende Arbeitshinweise zur Verfügung:

- den Titel/filmbezogene Redewendungen deuten
- mündliche Nacherzählung der Filmhandlung (z.B. mit Hilfe von Bildern)
- ein Brettspiel mit Fragen zum Film
- ein zentrales Thema des Filmes diskutieren oder zu zentralen Aussagen des Filmes Stellung nehmen (möglichst viel mit dem Leben der Schüler verknüpfen)
- auf eine Filmkritik antworten/reagieren (auch Lese-Verstehen)
- eine Szene spielen / eine außerfilmische Szene gestalten, spielen und eventuell auch verfilmen lassen

Bei diesen (wie auch bei vielen anderen) Aufgaben ist es wichtig, dass den Schülern ausreichend Impulse und Stützmaterial (Bausteine) gegeben werden, sei es in Form von Stützfragen, Stichpunkten, Vokabellisten, Bildserien etc. Die folgende Aufgabe stellt ein Beispiel dafür dar, wie die Schüler ihre Meinungen über den Film äußern und zu welchen Aspekten sie bei einer Filmbewertung Stellung nehmen können:

**Kreuzen Sie die Argumente an, die Ihrer Meinung entsprechen.  
Formulieren Sie in ganzen Sätzen.**

Der Film hat mir (nicht) gefallen, weil...

- Die Hauptperson/en ist/sind (nicht) überzeugend.
- Die Filmschauspieler haben (nicht) gut gespielt.
- Die Handlung ist (nicht) realistisch; das könnte auch (kaum) in der Wirklichkeit passieren.
- Der Film ist zu primitiv.
- Der Film bringt zu viele Klischees.
- Die Handlung ist (nicht) spannend.
- Der Film ist langweilig.
- Ich habe (nicht) oft gelacht.
- Ich verstehe die Probleme der Hauptperson/en (nicht).
- Durch den Film habe ich etwas (nichts) gelernt.
- Durch den Film habe ich über etwas (nichts) nachgedacht.
- Der Film war mir zu schwer.

**Bild 8: Ein Muster zur mündlichen Filmbewertung (Brandt 1996, 60)**

## **5 AUFBAU DER UNTERSUCHUNG**

### **5.1 Ziel und Rahmen des Unterrichtsversuchs**

Das primäre Ziel dieses Unterrichtsversuchs war es zu testen, wie die von den Theoretikern vorgeschlagenen Lehrmethoden und Übungstypen in die Unterrichtspraxis umgesetzt werden können und wie sie aus Sicht der Schüler und des Lehrers empfunden werden.

Der Unterrichtsversuch wurde im Herbst 2008 in einer Oberstufe (Klassen 7–9 der Grundschule) in Tampere durchgeführt. Für die Untersuchungsgruppe wurde eine A-Deutschgruppe ausgewählt, die z.B. von der Größe und vom Niveau her als eine Durchschnittsgruppe eingestuft werden kann, wodurch versucht wird, das Kriterium der Repräsentativität zu erfüllen. Die Gruppe besuchte die 8. Klasse und bestand aus insgesamt 19 Schülern, wovon 10 Mädchen und 9 Jungen waren. Der zeitliche Rahmen für das Filmprojekt setzte sich ursprünglich aus vier Unterrichtsstunden je 45 Min zusammen, was in der Praxis zweimal einer Doppelstunde pro Woche entspricht<sup>8</sup>. Diese relativ begrenzte Unterrichtszeit wollte ich zur aktiven Beschäftigung mit dem Medium Film verwenden, nicht zum Ansehen des ganzen Films. Ursprünglich hatte ich den Plan, dass dafür ein Termin außerhalb der regulären Schulzeit mit den Interessierten verabredet werden könnte.

Mit der zuständigen Lehrperson wurde vereinbart, dass ich für die Planung der Stunden und für die Ausarbeitung der Lehr-/Lernmaterialien verantwortlich bin, der Lehrbeauftragte jedoch die Verantwortung für die gesamte Unterrichtsdurchführung trägt. Dies kam mir als die beste Lösung vor, weil somit der Unterrichtsablauf möglichst einer normalen Unterrichtsstunde ähneln würde, sowohl aus Sicht der Schüler als auch aus Sicht der Lehrerin. Meine Absicht war es, die Gruppendynamik so wenig wie möglich zu stören. In diesem Sinn würde die Situation auch möglichst der einer realen entsprechen, da die Lehrerin nicht tage- bzw. wochenlang Zeit gehabt hat, sich mit diesem Thema zu beschäftigen und die Stunden vorzubereiten – anders als ich,

---

<sup>8</sup> In der 8. Klasse haben die A-Deutschlerner nur zwei Stunden Deutsch pro Woche.

die Forscherin. Auf diese Weise eröffnete sich mir die Möglichkeit, mich gänzlich auf das Beobachten des Stundenablaufs zu konzentrieren. Diese Rollenverteilung hat sich im Laufe des Projektes einigermaßen gelockert, worauf ich an anderer Stelle noch genauer eingehen werde.

## **5.2 Mittel und Methode der empirischen Analyse**

Um diesen Unterrichtsversuch ausgiebig analysieren zu können, wurde er auf möglichst viele Weisen dokumentiert. Die Stunden wurden auf Video aufgenommen und ich habe während der Stunden meine eigenen Kommentare aufgeschrieben und anschließend ergänzt. Zudem haben sich die Schüler über das Projekt und über die angewandten Methoden schriftlich äußern können, bzw. in Form eines Fragebogens. Auch die Lehrerin der Gruppe wurde nach dem Projekt ausführlich zu Leitfragen interviewt. Der Fragebogen für die Schüler wurde auf Finnisch erstellt, um zu sichern, dass die Fragen ohne Probleme verstanden werden. Das Lehrerinterview wurde auf Deutsch geführt, weil es die zweite Muttersprache der Lehrerin ist. Das Videomaterial wird als die erstrangige Grundlage für die Darstellung des praktischen Ablaufs des Unterrichtsversuchs (6.1) verwendet, während die Auswertung des Unterrichtsversuchs (6.2) weitgehend auf die Befunde der Schülerbefragung und des Lehrerinterviews aufbaut.

## **5.3 Planung des Unterrichtsversuchs**

Weil die Unterrichtseinheit an sich der zentralste Gegenstand meiner Untersuchung ist, finde ich es sehr wichtig, den Planungsprozess hier möglichst genau darzustellen, d.h. zu erklären, warum ich bestimmte Methoden und Arbeitsweisen benutzt und weshalb ich diese Entscheidungen getroffen habe.

Die allgemeinen Richtlinien, die ich bei der Unterrichtsplanung beachtete, laufen wie folgt:

- ✓ Die Fremdsprachenkenntnisse bestehen aus vier Fähigkeiten: Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben und sie alle sollen geübt werden.
- ✓ Das Seh-Verstehen ist eine bedeutende Fähigkeit der Gegenwart und das soll auch im FSU zum Vorschein kommen.
- ✓ Bei der Arbeit mit Filmen im FSU können Aspekte...



- 1) der Sprache und des Inhaltes,
  - 2) der Landeskunde und der Interkulturalität oder
  - 3) der Filmästhetik und der Medienlesefertigkeit hervorgehoben werden.
- ✓ Der Film ist kein Buch. Daher sollen auch die Aufgaben zum Film anders sein als diejenigen, die sich auf geschriebene Sprache beziehen.
  - ✓ Aktives Zusehen der Schüler wird mit Aufgaben vor, während und nach dem Sehen abgesichert.
  - ✓ Das sprachliche Niveau der Schüler soll beachtet und ihr Verstehen soll genügend gefördert werden.
  - ✓ Die Verwendung der Untertitel stört die Konzentration auf die gesprochene Sprache und verwandelt zugleich das Üben des Seh-Hör-Verstehens zum Üben des „Seh-Lese-Verstehens“.<sup>9</sup>

Die Planung der Unterrichtseinheit konnte erst abgeschlossen werden, als ich zusammen mit der Lehrerin die Wahl der Schülergruppe Anfang November traf. Als Erstes habe ich einen passenden Film ausgewählt. Die Wahl fiel mir ganz leicht: Tom Tykwer's *Lola rennt* (1998), das Flaggschiff des modernen deutschen Films. Die Geschichte ist außergewöhnlich und lebendig, die Hauptpersonen sind jung (jedoch nicht ganz so jung wie die Schüler selbst), interessant und widersprechen traditionellen Geschlechterrollen. Sprachlich ist der Film auch nicht zu schwierig und das Bild stützt weitestgehend sehr gut das, was jeweils gesagt wird, da dies für Schüler dieses Niveaus besonders wichtig ist, dass sich das Verstehen nicht zu sehr auf das Gehörte beschränkt. Darüber hinaus ist die Sprache im Film reich an umgangssprachlichen Wörtern und anderen alltäglichen Ausdrücken, woran es in Lehrbüchern oft mangelt. Im Großen und Ganzen würde ich sagen, dass die Stärke dieses Filmes darin liegt, dass dieses vollkommen anders ist, als das, was die Jugendlichen der Klasse vielleicht von einem deutschen Film erwarten. *Lola rennt* ist schon oft und auch erfolgreich im FSU verwendet worden und es gibt mehrere Unterrichtshinweise und fertige Unterrichtsmaterialien zu diesem Film, die ich zumindest als Anregung benutzt habe. Außerdem war der Film mit finnischen Untertiteln verfügbar, was in diesem Fall erfreulich war.

Nach der Filmauswahl habe ich die Lehrerin der Gruppe gefragt, ob sie selbst bestimmte Ziele für den Unterricht setzen möchte. Sie war der Meinung, dass es

zumindest für die Schüler sehr nützlich wäre, neue Wörter kennen zu lernen, da ihr Wortschatz größtenteils noch ziemlich knapp sei. Sonst hat sie zu mir keine weiteren Wünsche geäußert.

Von Anfang an war mir klar, dass die Lerneinheit nur auf wenigen Sequenzen beruhen kann. Diese Entscheidung ist einerseits aus zeitlichen, andererseits auch aus methodischen Gründen getroffen worden. Um ein Gesamtbild über den Film und seine Einteilung auf DVD zu bekommen, habe ich zuerst ein Sequenzenprotokoll angefertigt (Anhang 1). Bei der Wahl der passenden Sequenzen wollte ich darauf achten, dass sie...

- zentral für den Film sind (sie dürfen aber nicht das spätere Seherlebnis verderben)
- sprachlich nicht allzu schwierig zu verstehen sind (am besten sollte die Sprache durch das Bild gestützt werden)
- nicht zu lang sind
- aus der Kapiteleinteilung der DVD her möglichst leicht zu finden sind.

Gestützt auf diese Punkte habe ich mich für drei Ausschnitte entschieden, die meiner Meinung nach gut die Kriterien der Schlüsselszenen erfüllen:

Sequenz 1<sup>10</sup>: Lola und ihr Freund Manni sprechen am Telefon. Wir lernen die Vorgeschichte durch Rückblenden und das Telefongespräch kennen: Er hat aus Versehen eine große Summe halbkriminelles Geld verloren. Das kann ihn den Kopf kosten, falls er das Geld nicht findet.

Länge: insgesamt 3' 55'' (4:22 – 8:15)

Sequenz 2: Der zweite Teil des Telefongesprächs zwischen Lola und Manni. Sie spielen rasch durch, was sie jetzt tun sollten. Lola ist sicher,

---

<sup>9</sup> Siehe hierzu *Rezeptions-Konflikt in 4.2.*

<sup>10</sup> Diese Nummerierung gilt auch weiterhin in dieser Arbeit.

dass ihr eine Lösung einfallen wird. Manni soll nichts tun und auf sie warten. Sie haben 20 Minuten Zeit.

Länge: insgesamt 1' 55'' (8:15 – 10:10)

Sequenz 3: Ein Abschnitt vom Ende der ersten (von drei) Handlungsversion. Die Zeit ist fast um und Manni hat keine Geduld mehr auf Lola zu warten. Er will ein Geschäft ausrauben.

Länge: insgesamt 3' 15'' (23:55 – 27:10)

Der gewählte Präsentationsmodus stützt sich auf die *Segment-Präsentation*, da jeweils nur eine Sequenz intensiv bearbeitet wird und es eigentlich nicht die Absicht der Stunde ist, dass die Schüler ein Gesamtbild des Films bekommen. Zum Schluss sollten die Schüler allerdings die Möglichkeit haben, den ganzen Film, ohne Unterbrechungen (*Block-Präsentation*) und mit finnischen Untertiteln, anzusehen.

Während des Auswählens der Sequenzen musste ich entscheiden, welche Aspekte des Fremdsprachenlernens ich bei einer bestimmten Sequenz hervorheben möchte und welche methodische Vorgehensweise damit verbunden werden könnte. Die Auswahl von Alternativen schien unendlich zu sein und oft musste ich Kompromisse eingehen. In erster Linie wollte ich vorwiegend solche Methoden und Aufgabentypen testen, die ich selten oder noch nie in der Praxis erlebt hatte, die also „frische“ Aspekte zur Arbeit mit Film anbieten, und auch solche, die das Anderssein des Filmmaterials von anderen Lehrmaterialien hervorheben. Beim Planen habe ich die ganze Zeit auch danach gestrebt, dass die Aufgaben und die Durchführungsweisen möglichst vielseitig gestaltet sind. Mein Unterrichtsentwurf sah wie folgt aus (Tabelle 3):

**Tabelle 3: Unterrichtsentwurf zu *Lola rennt***

<b>Die erste Doppelstunde, 2 x 45 Min.</b>	
Vorentlastung durch Filmmusik	Filmgattungen kennen lernen und aufgrund eines Liedes aus dem Film die Gattung des Filmes erraten
Vorentlastung durch Standbilder	Hypothesen über die Ereignisse bilden (auf Finnisch)

Sequenz 1 (x3)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ohne Ton</li> <li>• mit Ton</li> <li>• mit Ton</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diskussion: <i>Mitä on tapahtunut?</i> (Was ist passiert?), <i>Miten henkilöt liittyvät toisiinsa?</i> (Wie ist das Verhältnis der Personen zueinander?)</li> <li>• Standbilder in eine logische Reihenfolge bringen (Rahmen für Comics)</li> <li>• Sprechblasen des Comics ausfüllen</li> </ul>
Sequenz 2 (x2)	Einige Repliken mit der richtigen Person verbinden
Wortschatz	Umgangssprachliche Wörter aus der Liste erkennen
<b>Die zweite Doppelstunde, 2 x 45 Min.</b>	
Rückschau/Wiederholung	Auf Fragen antworten, in Partnerarbeit
Phantasie-Übung	„Wenn du Lola wärest, wie würdest du 100.000DM in 20 Min. beschaffen?“
Filmtheorie: Kameraführung	Ein kleiner Theorieratgeber (drei Gruppen) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kameraperspektive</li> <li>• Kamerabewegung</li> <li>• Einstellungsgröße</li> </ul>
Sequenz 3 (x2)	Die jeweilige Technik im Film erkennen und deren Wirkung auf den Zuschauer analysieren
<b>Extra, zirka 90 Min.</b>	
Ansehen des ganzen Films	
Abschließende Diskussion	

## **6 DER UNTERRICHTSVERSUCH**

### **6.1 Ablauf des Unterrichtsversuchs**

Der Plan war, den Unterrichtsversuch am 14. und 21. November 2008 in zwei Doppelstunden durchzuführen und einen freiwilligen Filmabend zum Ansehen des ganzen Films zu veranstalten. Dieser Plan wurde allerdings insofern verändert, als auch die Filmvorführung innerhalb der Schulzeit durchgeführt wurde und deshalb eine Doppelstunde mehr für dieses Projekt gewidmet wurde, also die Stunden am 28. November.

Um den Unterricht auf Video aufnehmen zu dürfen, wurde den Eltern der Schüler etwa zwei Wochen vor dem Beginn des Unterrichtsversuchs eine Einverständniserklärung zum Unterschreiben zugeschickt. Genaue Stundenverlaufspläne wurden erst kurz vor den Stunden komplettiert. Dies war besonders vor der zweiten Doppelstunde der Fall. Das Planen des zweiten Teils hing nämlich davon ab, wie sich die erste Doppelstunde entwickelt und wie weit man da kommt.

Im Folgenden beschreibe ich, aus welchen Einzelteilen sich diese Unterrichtseinheit zusammensetzt. Dies beinhaltet die Ziele der einzelnen Übungsabschnitte, die darin verwendeten Übungsmaterialien, sowie den geplanten Ablauf der Übungen und abschließend deren praktische Umsetzung.

#### **Freitag, 14.11.2008, 2 x 45 Min.**

Die Stunde hat damit begonnen, dass ich mich und mein Projekt kurz der Gruppe vorstellte und erzählte, dass ich von ihnen am Schluss Feedback bekommen möchte. Dann ist das Wort an die Lehrerin der Gruppe übergeben worden.

#### **6.1.1 Teil 1: Filmgattungen und -musik**

Das Ziel der ersten Aktivität war, die Schüler allmählich in die Welt des Filmes einzuführen, ihnen dabei Grundwissen, aber auch Wortschatz, über verschiedene Filmgattungen zu vermitteln und ihre Aufmerksamkeit auf den Wert der Filmmusik als ein wichtiges Stimmungselement zu lenken.

### **So war es geplant ...**

Die Schüler bekommen ein Blatt (Anhang 2), auf dem verschiedene, typisch deutsche Filmgattungen und deren Beschreibungen gemischt aufgelistet sind. Die erste Aufgabe besteht darin, für eine Gattung die richtige Beschreibung zu finden.

Wenn die Aufgabe behandelt worden ist, spricht die Lehrerin die Rolle der Filmmusik an, die oft beim Filmansehen im Hintergrund bleibt, die aber sorgfältig von den Filmemachern hinzugefügt worden ist und die ihren besonderen Zusatz zum Filmerlebnis liefert. Die Schüler hören sich einen Musikauszug<sup>11</sup> aus *Lola rennt* an und sie sollen aufgrund des Gehörten raten, was für ein Film zu erwarten ist, bzw. zu welcher Gattung er gehören könnte.

### **... und so war es in der Praxis**

Die Lehrerin hat damit begonnen, dass allen klar wird, was das Wort „Filmgattung“ eigentlich bedeutet. Dann hat sie den Schülern das Aufgabenblatt ausgeteilt und einige Minuten zum selbstständigen Arbeiten gegeben. Sie war der Meinung, dass im Text einige den Schülern fremde Wörter vorkommen könnten. Bei einigen Wörtern, bspw. bei „Krieg“, „Heimat“ und „Schrecken“, haben die Schüler die Lehrerin um Hilfe gebeten. Zum Schluss wurde die Aufgabe zusammen besprochen.

Nach den einleitenden Worten der Lehrerin wurde der Musikteil vorgespielt. Die Aufgabe der Schüler, die richtige Gattung des Filmes zu raten, wurde nicht sehr deutlich vor dem Hören ausgedrückt, aber trotzdem haben die Schüler die richtige Gattung bzw. „Action-Film“ ganz leicht erraten können.

In diesem Zusammenhang wurde auch der Titel des Filmes, *Lola rennt*, an die Tafel geschrieben und die Lehrerin hat nach der finnischen Übersetzung gefragt. Einige haben erst aus dem Englischen abgeleitet ‚*Lola vuokraa*‘ (auf Deutsch: *Lola vermietet*) geraten, aber schließlich ist die richtige Bedeutung klar geworden. Die Lehrerin hat auch darauf hingewiesen, dass der schnelle Rhythmus der Musik den Pulsschlag Lolas symbolisiert. Daraus lässt sich schließen, dass die Person im Film unter heftigem Zeitdruck steht.

---

<sup>11</sup> „Running One“ von Tom Tykwer, Johnny Klimek & Reinhold Heil aus dem Soundtrack *Lola rennt*.

### **6.1.2 Teil 2: Vorentlastung durch Standbilder**

Diese Übung ist eine visuelle Annäherung an das Thema des Filmes. Sie dient gleichzeitig zur Interessensweckung und zur Erleichterung des Verstehens. Mit Hilfe einiger Standbilder aus dem Film werden die Schüler erste Eindrücke bekommen, worum es im Film geht.

#### **So war es geplant ...**

Den Schülern werden einige Standbilder der zentralen Personen und Gegenstände auf Folie (Anhang 3) präsentiert. Sie werden gebeten, eigene Hypothesen über die Geschehnisse im Film zu bilden. In dieser Phase spielt es noch keine Rolle, in welcher Sprache die Schüler ihre Vorstellungen wiedergeben.

#### **... und so war es in der Praxis**

Die Aufgabe hatte schon eine Diskussion auf Finnisch unter den Schülern hervorgerufen, nur wenige Hypothesen wurden aber laut diskutiert. Einer meinte, dass Lola ein Café ausraubt und schnell wegläuft („se ryöstää jonkun kahvilan ja juoksee pakoon“), und ein anderer, dass Lola sicherlich rennt („no mä ainakin luulen, et se Lola juoksee“).

In diesem Zusammenhang hatte ein Schüler auch nachgefragt, ob der Film ein deutscher Film ist. Die Lehrerin hat das bestätigt und verriet auch, dass Berlin der Schauplatz ist.

### **6.1.3 Teil 3: Die Rahmenerzählung – Was ist passiert? Wer sind die Hauptpersonen?**

Da die Sequenzen ohne finnisch- oder deutschsprachige Untertitel vorgeführt werden, ist die Absicht dieser Übung, das erste Seherlebnis der Schüler zu entlasten: beim ersten Sehen können sie sich nur auf das Bild konzentrieren, da der Ton abgeschaltet wird. Dabei wird auch versucht verständlich zu machen, dass man nicht immer die Sprache braucht, um eine Mitteilung zu verstehen.

#### **So war es geplant ...**

Die Sequenz 1 wird ohne Ton angesehen. Danach wird mit Hilfe der Bilder der Hauptpersonen (auf Folie, Anhang 4) diskutiert, wie ihr Verhältnis zueinander sein könnte und was da im Film vermutlich passiert.

### **... und so war es in der Praxis**

Ich hatte mit der Lehrerin die Rollenverteilung besprochen, in der sie für die Stundendurchführung verantwortlich war und ich für die technische Ausführung. Obwohl das Multimediagerät bereit sein sollte, hat es sich von selbst ausgeschaltet und es dauerte ziemlich lange (4 Minuten), bevor die Sequenz zum Ansehen bereit war. Während ich mit dem Gerät beschäftigt war, hat die Lehrerin den Schülern erzählt, dass sie die Sequenz zuerst ohne Ton sehen werden, dass in dieser Sequenz die Rahmengeschichte für den ganzen Film erzählt wird, und dass es ihre Aufgabe ist, mit Hilfe des Bildmaterials herauszufinden, worum es im Film geht.

Während der Unterbrechung im Unterricht haben die Schüler einige Kommentare gemacht. Schon anfangs hat sich einer über die schlechte Bildqualität beklagt. Ein anderer merkte auf dem DVD-Cover, dass bei diesem Film die Altersgrenze bei 16 Jahren liegt. Da die Schüler in der 8. Klasse noch nicht 16 Jahre alt waren, musste die Lehrerin erklären, dass diese Grenze nur in Deutschland gilt, während in Finnland die Grenze bei 12 Jahren liegt. Ein Schüler wollte auch wissen, ob sie später auch die Möglichkeit haben, den ganzen Film mit finnischen Untertiteln anzusehen. Zu dieser Zeit lautete der Plan noch, dass dafür ein extra Termin außerhalb der regulären Unterrichtszeit verabredet werden könnte, aber es gab noch keine genauen Pläne.

Die Schüler haben die Sequenz ganz still und konzentriert angeschaut und als die Sequenz zu Ende war, fingen die meisten sofort spontan an, darüber mit ihrem Partner zu diskutieren. Die Lehrerin präsentierte Bilder der bisherigen Hauptpersonen (Lola, Manni, Ronnie und der Penner) und stellte den Schülern die Fragen „Was ist passiert“ und „Wie ist das Verhältnis dieser Personen zueinander“. Die Diskussion war sehr lebhaft, vermutlich weil es ihnen erlaubt wurde, auf Finnisch zu sprechen. Sie hatten fast alle wichtigen Punkten aus dem Filmstück herausbekommen: 1) Manni war ein Geldkurier, der aber das Geld verlor („sen piti hakee jostain rahaa, joltakin, sitten se jätti sen laukun vaan jonnekin tonne bussiin“), 2) der Penner hat das Geld genommen („sitte toi pulsu otti sen“), 3) Ronnie war sehr zornig auf Manni („ja toi Ronnie oli vihanen“) 4) Manni hat Lola angerufen, weil er das Geld besorgen musste oder weil sie jetzt fliehen mussten („koska se tartti ne rahat“, „koska niitten pitää lähtee pakoon“). Jedoch hatten sie missverstanden, dass Ronnie ein Drogendealer wäre. Im Film ging es um den Verkauf einiger Autos, die in Diamanten (nicht in Drogen) bezahlt wurden, die dann später in Geld umgetauscht wurden.



Zum Schluss hat die Klasse viele phantasievolle Hypothesen darüber aufgestellt, was im Film passieren könnte, z.B. dass Lola schwanger wird und der Penner der Vater ist, woraus dann eine Dreiecksgeschichte entsteht. Es wurde auch lachend vorgeschlagen, dass entweder Manni stirbt, Ronnie stirbt, oder dass sie alle sterben.

#### **6.1.4 Teil 4: Die Rahmenerzählung wird zum Comic**

Das Verstehen der Rahmenerzählung (globales Sehen u. Verstehen) wird durch das Herstellen eines eigenen Comics vertieft. In der ersten Phase dieser Übung wird die Aufmerksamkeit der Schüler darauf gelenkt, was im Film in Hauptzügen passiert und welche die sprachlich wesentlichen Punkte sind. In der zweiten Phase geht es um einfache schriftliche Sprachproduktion, die einen Bezug zu den Ereignissen im Film hat.

##### **So war es geplant ...**

Die Schüler sehen die Sequenz 1 noch mal an, jetzt aber mit Ton. Sie bekommen keine weiteren Aufgaben, die sie während des Sehens ausführen sollen. Während der ersten Präsentation mit Ton ist es die Aufgabe der Schüler, sich ganz allein auf das globale Verstehen des sprachlichen Anteils zu konzentrieren. Den Schülern soll klar werden, dass sie nicht jedes Wort verstehen brauchen, um die Hauptpunkte herauszufinden. Nach dem Sehen bekommt jeder elf einzelne, gedruckte Standbilder aus dem Film, mit leeren Sprechblasen, die sie zuerst in eine logische Reihenfolge bringen und dann auf Papier/ins Heft einkleben sollen.

Dieselbe Sequenz wird dann ein zweites Mal mit Ton präsentiert. Dieses Mal sollen sie sich während des Sehens in erster Linie auf die Sprache konzentrieren, so dass sie nach dem Sehen die Sprechblasen zu den Bildern ausfüllen können.

##### **... und so war es in der Praxis**

Vor dem Sehen hat die Lehrerin die verabredeten Anweisungen zum Sehen mit Ton gegeben. Kleine technische Probleme tauchten wieder auf, aber dieses Mal dauerte es nur eine Minute bevor der Sequenzanfang gefunden war. Obwohl die Schüler schon ungefähr wussten, worum es in der Sequenz geht, hat der Ton einen großen Einfluss auf das Seherlebnis gehabt, und die Klasse hat die Sequenz meiner Einschätzung nach sehr aufmerksam angesehen. Während des Sehens hat die Pausenklingel geläutet. Die

Sequenz wurde allerdings bis zum Schluss angeschaut, jedoch wurden die weiteren Aufgaben auf die folgende Stunde verschoben.

Zu Beginn der zweiten Stunde hat die Lehrerin einige Fragen zum Sehen mit Ton auf Finnisch gestellt: Habt ihr jetzt etwas Neues erfahren? Habt ihr es nützlich gefunden, dass die Sequenz zuerst ohne Ton angesehen wurde? Habt ihr die Sprache einigermaßen verstanden? Größtenteils hat die Klasse auf alle Fragen mit „ja“ geantwortet, es wurde aber nicht näher präzisiert, was Neues und was genau sie gehört hatten.






Dann wurden den Schülern die elf Standbilder ausgeteilt, die sie erst in eine logische Reihenfolge bringen sollten. Wir hatten damit gerechnet, dass diese Phase nicht lange dauern würde, und deshalb begann die Lehrerin schon frühzeitig Anweisungen zur nächsten Übungsphase zu geben. Sie musste mehrmals die ersten Anweisungen wiederholen, da die Schüler Schwierigkeiten hatten, sich zu konzentrieren. Ihr fiel dann noch ein, dass diese Übung ins Portfolioheft eingeklebt werden könnte. Allerdings hatten die Schüler noch keine, und somit musste sie noch neue Hefte holen und anschließend den Schülern noch die neue Idee erklären. Obwohl diese Phase planmäßig nicht lange dauern sollte, hat sie etwa 8 Minuten (ohne das Ansehen der Sequenz) in Anspruch genommen.






Vor dem zweiten Sehen mit Ton hat die Lehrerin einige Arbeitshilfen gegeben: vor dem Sehen ist es nützlich noch einmal zu überprüfen, an welchen Stellen noch leere Sprechblasen existieren, und dass es sich während des Sehens lohnt, Notizen zu machen.

Nach dem Sehen bekamen die Schüler Zeit zur selbstständigen Arbeit. Die Lehrerin hat bei schwierigen Wörtern geholfen, einige hat sie auch genauer erläutert und an die Tafel geschrieben. Es wurden noch einige Schlüsselfragen zur Rahmengeschichte sowohl von der Lehrerin, als auch von mir und von den Schülern selbst gestellt. Doch leider zog sich das Einkleben der Bilder ziemlich hin, und nur wenige konnten die Aufgabe in diesem Zeitraum fertigstellen. Die Hausaufgabe der meisten war, anschließend den Comic zu Hause zu vollenden.

Obwohl die fertigen Ergebnisse der Schüler erst später zu sehen waren, stelle ich in diesem Zusammenhang einige der Reproduktionen dar:

Tabelle 4: Authentische Textbeispiele der Schüler zu den Comicsbildern

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manni? Manni... was ist los?</li> <li>• Was ist los?</li> <li>• Hallo! Was ist passiert?</li> <li>• zähle einfah was pasiert ist</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lola bist du da?</li> <li>• Ich muss jetzt in 20 minuten 100 000 DM herzaubern.</li> <li>• Ich bin in eine Schwierigkeit!</li> <li>• Du muss help mich.</li> <li>• die Tasche.</li> <li>• Und dann fiel es mir ein...</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oh Man!</li> <li>• Stop!</li> <li>• ein Dieb!</li> <li>• Stop. Das ist mein Moped</li> <li>• Der Dieb stiehlt mein Moped!</li> <li>• „Ich wollte dich abholen“, sagt Lola. „aber jemand stohlt mein Moped.“</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lola... hör zu! ich muss jetzt in 20 Minuten 100.000 DM herzaubern...</li> <li>• hör zu!</li> <li>• Erzählen was passiert.</li> <li>• Er bringt mich um.</li> <li>• Hilfe mich!</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manni erzählt: „Ich holt das Geld.“</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich habe Geld.</li> <li>• Ich habe nicht Verkehrsmittel.</li> <li>• Wo ist die Taxi?</li> <li>• Du warst nicht da!</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Tasche!</li> <li>• Oh no!</li> <li>• Scheiße.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Tache, die Tache</li> <li>• Ach nein... (Und dann der Polizei kommt.)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geld!</li> <li>• Die tasche! Ich komme Hawaii.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ich bin wütend!!!!!!!!!!!!</li> <li>• Ich will das Gelden!</li> <li>• Wo sind mein geld?</li> <li>• Ich muss das Geld bekommen.</li> </ul>

### **6.1.5 Teil 5: Wer sagt was?**

Das Telefongespräch zwischen Manni und Lola in Sequenz 2 kann als die zentrale Szene des Films gesehen werden, weil da die bisherige Situation klar zusammengefasst und geplant wird, was Manni und Lola als Nächstes tun wollen. Sprachlich ist die Sequenz sehr anspruchsvoll, vor allem wegen des hohen Sprechtempos, aber auch wegen einiger fremder Wörter und Ausdrücke. Das primäre Ziel an dieser Stelle ist, dass die Schüler den Inhalt der Sequenz verstehen. In dieser Phase will man auch Lese-Verstehen, (Seh-)Hör-Verstehen und Ablesen üben.

#### **So war es geplant ...**

Vor dem Sehen bekommen die Schüler ein Blatt, auf dem verschiedene Repliken aus dem Telefongespräch zwischen Lola und Manni aufgeschrieben sind (Anhang 5). Die Repliken und deren Bedeutungen werden mit Hilfe der Lehrerin auf Finnisch zusammen behandelt. Danach sehen die Schüler die Sequenz 2 und ihre Aufgabe ist es, Replik für Replik zu bestimmen, ob sie entweder von Lola oder von Manni geäußert wird. Die Sequenz wird ein zweites Mal angesehen, worauf die Schüler dann paarweise die Repliken rollenspielartig vorlesen, so dass der eine Lola und der andere Manni ist, und, falls nötig, dabei ihre Ergebnisse vergleichen und korrigieren.

#### **... und so war es in der Praxis**

Da die vorherigen Aufgaben mehr Zeit forderten als geplant, musste die nächste Aufgabe unter ziemlichem Zeitdruck behandelt werden. Viele Schüler wollten schon einpacken und in die Pause gehen, einige haben mit dem Schneiden und Einkleben weitergemacht. Die Aufgabenstellung war anfangs unklar, aber schließlich haben zumindest einige recht gut bei dem gemeinsamen Übersetzen der Repliken mitgemacht. Es ist zu vermuten, dass ein großer Teil der Schüler nicht wusste, welchem Zweck dieses Übersetzen diene und was die Repliken auf Finnisch bedeuteten.

Zu allem Unglück hatte die Pausenklingel aus unserer Sicht zu früh geläutet, und die Schüler wurden gebeten, einige Minuten länger zu arbeiten. Die Sequenz wurde angesehen und die Schüler mussten die Aufgabe gleichzeitig machen. Für diejenigen, die nicht bei dem Übersetzen mitmachten, war die Aufgabe zu schwierig, und vielleicht waren die Schüler deswegen bei dieser Aufgabe so frustriert. Das Durchgehen der Aufgabe wurde auf die nächste Stunde verschoben.

Nach dem Sehen hatten die meisten Schüler keine Geduld mehr, die Schlussworte der Lehrerin anzuhören. Sie wollte noch einmal betonen, dass zur nächsten Stunde unbedingt das Portfolioheft mitzubringen sei.

\*\*\*\* (hierzwischen vergeht eine Woche) \*\*\*\*

Die zweite Doppelstunde wurde mit der Übung angefangen, die in der letzten Woche noch nicht abgeschlossen wurde, bzw. der „Wer sagt was?“ –Übung. Einige hatten das Übungsblatt (anbei des Portfolioheftes) zu Hause gelassen, und für sie wurde ein neues Blatt ausgeteilt. Dann wurde die Filmsequenz 2 noch als Wiederholung angesehen, so dass die Schüler gleichzeitig ihre Antworten überprüfen konnten.

Dann hat die Lehrerin sie gebeten, dass sie in Partnerarbeit nochmals die Aufgabe durchgehen sollen, indem der eine die Rolle Lolas und der andere die Rolle Mannis einnimmt und die entsprechenden Repliken möglichst authentisch laut liest. Meinen Beobachtungen nach waren es nur die allerfleißigsten, die diese Übung ordentlich ausführten.

### **6.1.6 Teil 6: Worum ging es noch mal?**

Diese Übung soll dazu dienen, dass die Schüler die Geschehnisse des Filmes wieder in ihre Erinnerung zurückrufen und dabei ein wenig zum Deutschsprechen kommen, aber auch dazu, dass das, was im Film das zentralste ist bzw. die Aufgabe Lolas, allen klar wird und in dem Sinn als eine Brücke zur folgenden Übung dient.

#### **So war es geplant ...**

Auf der Folie werden einfache Fragen vorgestellt (Anhang 6). Zuerst bekommen sie einige Minuten Zeit, um die Fragen mit dem Partner durchzugehen, danach werden die Fragen gemeinsam behandelt.

#### **... und so war es in der Praxis**

Mit der Partnerarbeit lief es nicht so gut, da die meisten gar nicht anfangen, selbstständig die Fragen durchzugehen. Als die Fragen gemeinsam behandelt wurden, haben die meisten jedoch mitgemacht, obwohl die Antworten ziemlich knapp und leise wiedergegeben wurden. Die Fragen waren ebenfalls kurz und einfach formuliert, aber die Absicht war, mit Hilfe der Fragen die Geschichte möglichst vielseitig zu wiederholen. Ich hatte der Lehrerin ein Antwortmodell angefertigt, um zu sichern, dass auch alle, hinsichtlich der weiteren Aufgaben, wesentliche Punkte erwähnt wurden.

Dieses Modell kam aber leider nicht zur Anwendung, und weil ich die Antworten der Schüler nicht als ausreichend fand, habe ich ihnen noch einige präzisierende Fragen gestellt. Auf die Frage „Was ist in der Tasche?“ reichte also nicht einfach die Antwort „Geld“, sondern wichtig war die Summe (100.000 DM). Ähnlich war es mit der Frage „Was will Lola, dass Manni jetzt tut?“: um den Handlungsfaden mitzubekommen, musste allen klar sein, dass Manni nichts tun soll, sondern da bleiben und auf Lola warten soll.

### **6.1.7 Teil 7: Eine Phantasie-Übung**

In dieser Übung wird den Schülern Spielraum für ihre eigenen Vorstellungen gelassen, mit dem Ziel, dass dies sie zum Sprechen motivieren würde.

#### **So war es geplant ...**

Die Lehrerin verrät, dass im Film drei alternative Versionen zur Auswahl stehen, wie Lola und Manni das fehlende Geld besorgen können. Die Aufgabe der Schüler ist, mit dem Partner wenigstens drei deutschsprachige imaginäre Antworten auf die Frage „Wenn du Lola wärest, wie würdest du 100.000 DM in 20 Minuten beschaffen?“ zu erfinden.

#### **... und so war es in der Praxis**

Die Aufgabe wurde auf Finnisch erklärt, und die Schüler fingen an, ihre Vorschläge ins Heft zu schreiben. Die Lehrerin und ich sind in der Klasse herumgegangen und wir haben bei schwierigen Wörtern geholfen. Zusätzlich haben die Schüler auch den Lehrbuchwortschatz benutzt.

Nach einigen Minuten wurden alle Vorschläge auf einer Folie gesammelt. Es wurde u.a. vorgeschlagen, dass Lola im Casino spielt, im Lotto gewinnt, die Wohnung verkauft, einen Überfall macht, Geld leiht, den Penner zu finden versucht oder eine Bank überfällt. Die Ideen der Schüler waren recht schön und vielfältig, und es war in Teilen zu bemerken, dass sie die Standfotos aus dem Übungsteil 2 noch in Erinnerung hatten.

### **6.1.8 Teil 8: Filmtheorie – Möglichkeiten der Kameraführung**

Hier werden die Schüler über einige ausgewählte Mittel informiert, die die Filmemacher zur Verfügung haben und die sie benutzen, um die Wahrnehmung des Zuschauers zu beeinflussen.

#### **So war es geplant ...**

Die Lehrerin leitet das neue Thema mit den Worten ein, dass ein Film immer „bearbeitete Wirklichkeit“ ist, und dass die Filmemacher bestimmte Mittel zur Verfügung haben, die Wahrnehmung des Zuschauers zu beeinflussen. Anhand eines deutschsprachigen Theorieblattes (Anhänge 7, 8 und 9) machen sich die Schüler in Gruppenarbeit mit drei Aspekten der Kameraführung vertraut, bzw. mit der Kameraperspektive, den Einstellungsgrößen und der Kamerabewegung. Zum Schluss sollen sie die wichtigsten Punkte auf Finnisch referieren können, bzw. was haben sie für Mittel, was für Möglichkeiten werden vorgestellt und wie wirken sie auf den Zuschauer?

#### **... und so war es in der Praxis**

Der erste Eindruck war, dass das Arbeiten in Gruppen sich nicht als die effektivste Arbeitsform erwies. Es dauerte eine Weile, bevor die Gruppen sich geordnet hatten, und einige hatten Schwierigkeiten sich auf die Aufgaben zu konzentrieren und nicht auf Freunde. Manche waren auch der Meinung, dass der Text ziemlich schwierig war (sie hätten ihn lieber auf Finnisch gehabt). Es war also nötig, dass wir beide, die Lehrerin und ich, in der Klasse herumgingen und den Gruppen Kontrollfragen stellten.

Die Präsentation der ersten Gruppe wurde von der Pause unterbrochen. Vor der Pause wollte die Lehrerin noch betonen, dass die Gruppen den Inhalt so klar und laut präsentieren sollen, dass die anderen auch etwas über ihr Thema lernen können. Nach der Pause hat die erste Gruppe noch eigene Beispiele zu ihrer Präsentation hinzugefügt und die zwei anderen Gruppen haben ihr Thema recht gut präsentiert. Der Eindruck war allerdings, dass die meisten nicht genug Geduld hatten, den Präsentationen der anderen Gruppen zuzuhören. Der primäre Nutzen der Präsentationen lag aber vor allem darin, sich in der jeweiligen Gruppe mit dem eigenen Thema auseinander gesetzt zu haben, weil sie den anderen etwas darüber vermitteln sollten.



### 6.1.9 Teil 9: Filmtheorie wird in die Praxis umgesetzt

Das im vorherigen Teil aufgenommene Theoriewissen soll jetzt durch konkrete Beispiele aus dem Film veranschaulicht werden.

#### So war es geplant ...

Ein neuer Abschnitt aus dem Film wird vorgeführt. Beim ersten Mal sollen sich die Schüler vorwiegend auf das Verstehen der Geschehnisse konzentrieren, aber sie werden auch gebeten, einige Beobachtungen darüber zu machen, wie die Kamera geführt wird. Das Hauptgewicht liegt auf demselben Aspekt der Kameraführungstechnik, womit sich die jeweiligen Schüler schon in ihrer Gruppe theoretisch vertraut machen mussten.

Dann bekommt jede Gruppe ein eigenes Arbeitsblatt (Anhänge 10, 11 und 12) mit einigen Standbildern aus dem Film, die auf solche Ausschnitte aus dem Film hinweisen, in denen die jeweilige Technik verwendet worden ist. Das Material auf dem Blatt soll vor dem zweiten Sehen gelesen werden. Während des zweiten Sehens sollen die Schüler ihre Aufmerksamkeit in erster Linie darauf lenken, welche Technik an welcher Stelle verwendet worden ist und wie sie auf den Zuschauer wirkt. Nach dem Sehen bekommen sie Zeit, um Notizen auf dem Arbeitsblatt zu machen.

#### ... und so war es in der Praxis

Nach dem ersten Sehen des neuen Abschnittes wurden den Schülern die Arbeitsblätter ausgeteilt. Dieses Mal wurde die Aufgabe von mir statt von der Lehrerin vorgetragen. Als sie nach dem zweiten Sehen die Aufgabe begonnen hatten, schienen sie sehr motiviert und konzentriert zu arbeiten. Hier einige Beispiele der Antworten:

**Tabelle 5: Beispiele aus der Filmanalyse**

Situation	Technik	Wirkung
Manni im Supermarkt. Er bedroht die Menschen, die auf dem Boden liegen.	Kamerabewegung / der Schwenk	Jännittävä tunnelma. Näkee Mannin silmin. ( <i>Die Stimmung wird spannend. Man sieht die Situation als ob man Manni wäre.</i> )
Die Zeit ist fast um. (Die Uhr wird von unten dargestellt.)	Kameraperspektive / die Froschperspektive	Uhkaava, koska aika loppuu kesken. ( <i>Bedrohend, weil die Zeit knapp wird.</i> )

Manni mit der Waffe in der Hintertasche.	Einstellungsgröße / die Großaufnahme	Keskitty aseeseen Mannin housuissa. Saa katsojan mieltimään, mitä tapahtuu seuraavaksi. ( <i>Man sieht die Waffe. Veranlasst zum Denken, was als Nächstes passieren wird.</i> )
Lola rennt.	Kamerabewegung / die Fahrt	Vauhti näyttää nopeammalta. ( <i>Es sieht so aus, als ob Lola's Laufen noch schneller wäre.</i> )

Die Antworten der Schüler wurden im Plenum diskutiert. Erst später ist mir eingefallen, dass es anschaulicher und auch für die anderen interessanter gewesen wäre, wenn die Antworten gestützt vom jeweiligen Filmabschnitt besprochen würden: man hätte den Filmabschnitt noch einmal vorführen können und die Schüler hätten sich melden können, um die DVD-Wiedergabe zu stoppen, wenn sie bemerkten, dass die Technik ihrer Gruppe verwendet worden war, und hätten dann die Technik nennen und die Wirkung beschreiben können.

### 6.1.10 Teil 10: Hast du 'nen Knall?

In *Lola rennt* werden viele umgangssprachliche Wörter und Ausdrücke verwendet, die nur selten in Lehrbüchern vorkommen. Das Ziel dieser Übung ist es, die Aufmerksamkeit der Schüler auf den Spezialwortschatz des Filmes zu lenken.

#### So war es geplant ...

Die Schüler bekommen eine Liste von in dem Film verwendeten Wörtern bzw. Ausdrücken (Anhang 13), an der sie die umgangssprachlichen Wörter bzw. Ausdrücke erkennen sollen.

#### ... und so war es in der Praxis

Der Plan war, dass diese Übung schon früher hätte behandelt werden sollen, oder allerspätestens am Ende der zweiten Doppelstunde. Leider gab es auch dieses Mal am Ende keine Zeit mehr, mit der Übung anzufangen. Die letzten Minuten brauchte ich nämlich zum Sammeln des Feedbacks, als die Schüler die Erfahrungen noch frisch im Kopf hatten. Weil die Wortschatzübung noch nicht behandelt worden war, wurde sie also in der Befragung außer Acht gelassen.

Es war ursprünglich die Absicht, dass dieses Filmprojekt in zwei Doppelstunden durchgeführt werden sollte, und der ganze Film könnte dann an einem anderen Termin außerhalb der regulären Unterrichtszeit präsentiert werden. Allerdings gelang es der Lehrerin, noch eine Doppelstunde dem Projekt zu widmen, was bedeutete, dass alle die Möglichkeit hatten, den Film als Ganzen anzusehen. So hatten wir auch etwas Spielraum für die Wortschatzübung, und sie wurde den Schülern als Hausaufgabe gegeben. Die Lehrerin hatte auch eine Idee, wie die Aufgabe weiterentwickelt werden könnte: die Schüler wurden zusätzlich gebeten, zu Hause mit Hilfe des Wörterbuchs standardsprachige Äquivalente für die umgangssprachlichen Ausdrücke zu finden.

\*\*\*\* (hierzwischen vergeht wieder eine Woche) \*\*\*\*

Wir wollten die letzten Lehrstunden mit dem Filmprojekt damit beginnen, dass die Hausaufgabe von der letzten Woche durchgesehen wurde. Die meisten hatten aber das Übungsblatt zu Hause gelassen, ebenfalls fehlten viele Portfoliohefter. Weil es im Moment nicht genug Extrablätter gab, entschieden wir, zuerst den Film anzusehen und dann zum Schluss die Aufgabe durchzugehen.

### **6.1.11 Teil 11: *Lola rennt* ohne Pausen**

#### **So war es geplant ...**

Zum Schluss des Filmprojektes wollte ich den Schülern die Möglichkeit geben, dass sie den ganzen Film ohne Unterbrechungen und mit finnischen Untertiteln ansehen können. Laut dem Originalplan war es die Absicht, dafür einen Termin außerhalb der Unterrichtszeit zu finden. Zu diesem Teil waren keine weiteren Aufgaben vorbereitet worden.

#### **... und so war es in der Praxis**

Wie es sich schon früher herauskristallisiert hatte, entschied ich zusammen mit der Lehrerin, den Film während der Lehrstunden zu zeigen. Von der Länge her war der Film passend (79 Minuten), um innerhalb einer Doppelstunde angesehen zu werden.

Nachdem der Film zu Ende war, hat die Lehrerin einige Fragen auf Deutsch zum Film gestellt (Wie habt ihr den Film empfunden? Wie war der Film?), aber da sich keine/r traute zu antworten, fragte sie noch auf Finnisch „No, oliko hyvä?“ (*Na, war's gut?*), und erst dann nickten die meisten. Als sie Finnisch sprechen durften, machten einige Bemerkungen, dass im Film viele Wiederholungen und andere künstlerische Mittel

angewandt worden waren. In einem anderen Zusammenhang hatte einer auch festgestellt, dass der Film sicherlich nicht mit viel Geld gemacht wurde, und dass er viel besser ist, als manche andere Hollywood-Filme.

Bevor die Wortschatzübung wieder aufgegriffen wurde, hat die Lehrerin die Schüler allgemein über das Vergessen der Hausaufgaben und der Materialien belehrt und ihnen gepredigt, in Zukunft sorgfältiger und verantwortungsbewusster zu sein. Sie hatte aber nicht nur Negatives zu sagen, sondern auch etwas Positives: sie hatte die Aufgaben in den Portfolioheften durchgesehen, die die Schüler während des Projektes gemacht hatten, bzw. den Comic und das Arbeitsblatt zu Techniken der Kameraführung, und sie war positiv überrascht, wie schön viele das gemacht hatten.

Dann gab es noch einige Minuten (leider aber nicht genügend), die Wortschatzübung durchzugehen. Die Wörter oder Ausdrücke, die noch vor der Pausenklingel von den Schülern genannt wurden, waren ‚um/bringen‘ (töten), ‚der Penner‘ (der Obdachlose, der Alkoholiker), ‚der Konti‘ (der Kontrolleur) und ‚Hast du ’nen Knall‘.

Zum Schluss hat die Lehrerin die Schüler noch an den Leseverständnistest erinnert, den es nächstes Mal geben werde und der auch einen Teil des Wortschatzes aus diesem Filmprojekt testen werde. Ich habe mich bei den Schülern noch für ihre Mitarbeit bedankt.

## **6.2 Auswertung des Unterrichtsversuchs**

Bei der Auswertung des Unterrichtsversuchs werden sowohl die Ergebnisse der schriftlichen Schülerbefragung, die Interviewkommentare der Lehrerin und meine eigenen Kommentare zu den Stunden berücksichtigt.

An der Befragung haben 19 Schüler teilgenommen, 10 waren Mädchen, 9 waren Jungen. Der Fragebogen (Anhang 14) wurde auf Finnisch erstellt und er setzte sich sowohl aus strukturierten als auch aus offenen Fragen zusammen. Es wurden Fragen zu Vorerfahrungen mit Filmen in der Schularbeit, zu Einstellungen über angewendete Methoden bzw. Aufgaben und zu Lernergebnissen gestellt. Im Lehrerinterview (Anhang 15) wurden ähnliche Themen wie in der Schülerbefragung besprochen, es wurde allerdings genauer auf die Sachen eingegangen und die Lehrerin hatte die Möglichkeit, frei über ihre Erfahrungen und Meinungen zu erzählen, obwohl das Interview im Voraus grob strukturiert und mit Stützfragen geplant war.

### 6.2.1 Hintergrundinformationen

Um ein Gesamtbild über den Stand des Filmgebrauchs in der Schule und im FSU bei dieser Bezugsgruppe zu bekommen, habe ich sowohl die Schüler als auch die Lehrerin befragt, was für Vorerfahrungen sie mit (deutschen) Filmen in der Schule hatten. Es stellte sich heraus, dass in dieser Klasse 9 Schüler zuvor noch nie einen deutschsprachigen Film gesehen hatten. 10 Schüler hatten irgendwann einen oder zwei Filme angesehen, sie konnten aber keine spezifischen Titel nennen. Die Wenigen, die irgendetwas in deutscher Sprache gesehen hatten, konnten sich nicht genau daran erinnern, ob es wirklich ein Film gewesen war, oder ein anderes deutschsprachiges Fernsehprogramm. Keiner von den Schülern hatte mehrere deutschsprachige Filme angesehen.

Auf die Frage, ob sie früher an solchem Fremdsprachenunterricht teilgenommen hatten, in dem mit Filmen gearbeitet wurde, haben 12 mit ‚nein‘ geantwortet. 7 Schüler (davon 5 Mädchen) konnten sich an solche Unterrichtsstunden erinnern. Bei der ergänzenden Frage „Wenn ja, was wurde gemacht?“ haben 5 Schüler gesagt, dass im Englischunterricht englischsprachige Filme vorgeführt wurden. Einer erzählte, dass dieser in der Stunde nach einer Prüfung stattgefunden hat, ein anderer wies noch darauf hin, dass Filme dann angesehen werden, wenn es nichts Anderes zu tun gibt. Aus den Antworten lässt sich schlussfolgern, dass in den Englischstunden meistens englischsprachige Untertitel zu sehen waren. Einer erwähnte, dass der Lehrer dazu Fragen gestellt hatte, was denn im Film passiert war. Eine Schülerin hatte auch einen deutschen Film in originaler Sprache und mit deutschem Untertitel in der Schule gesehen.

Die Lehrerin hatte noch nicht lange als Lehrkraft gearbeitet, sie verfügte jedoch über Erfahrung als Lehrer verschiedener Schulstufen und Gruppen. Im Allgemeinen war sie sehr positiv zu dem Einsatz der Spielfilme im FSU eingestellt, es war auch gar nicht schwierig sie zu überzeugen, an diesem Projekt teilzunehmen. Sie habe es immer als eine gute Möglichkeit angesehen und auch als eine interessante Methode, verschiedene Sachen durchzubringen. Andererseits war sie sich bewusst, dass die Arbeit mit Filmen auch für den Lehrer viel Aufwand bedeutet. Kurz vor diesem Projekt hatte sie auch selber eine kleine Unterrichtseinheit über den Film *Good bye, Lenin!* beim Thema DDR behandelt. Sie merkte an, dass man unbedingt einige aktivierende Aufgaben

einführen soll, sonst würden die Schüler nur denken „ja jetzt schauen wir einen Film und wir können abschalten, wir müssen gar nicht überlegen“.

## 6.2.2 Einstellungen zu Lernmethoden und Aufgabentypen

Die Meinungen über die angewandten Methoden und die einzelnen Aufgabentypen wurden von den Schülern in Form einer Tabelle erfragt. Sie sollten zwischen dreierlei Symbolen auswählen, welches Gesicht ihre Meinung am besten der jeweiligen Methode bzw. Aufgabe entspricht: ein zufriedenes Gesicht, ein neutrales Gesicht oder ein unzufriedenes Gesicht.

**Tabelle 6: Meinungsverteilung zu den angewendeten Lernmethoden bzw. Aufgabentypen**

Lernmethode/Aufgabe		Mädchen	Jungs	Insgesamt (Prozentanteil)
Einführung in die Filmgattungen	☺	7	5	<b>12 (63%)</b>
	☹	3	4	7 (37%)
	☹	0	0	0 (0%)
Durch Filmmusik die Gattung des Films erkennen	☺	8	8	<b>16 (84%)</b>
	☹	2	1	3 (16%)
	☹	0	0	0 (0%)
Durch Bilder raten, was im Film passieren wird	☺	4	5	9 (47%)
	☹	6	4	<b>10 (53%)</b>
	☹	0	0	0 (0%)
Sehen ohne Ton	☺	3	1	4 (21%)
	☹	4	6	<b>10 (53%)</b>
	☹	3	2	5 (26%)
Mehrmaliges Sehen einer Szene	☺	5	3	<b>8 (42%)</b>
	☹	3	4	7 (37%)
	☹	2	2	4 (21%)
Erstellen der Comics vom Film	☺	1	3	4 (21%)
	☹	6	4	<b>10 (53%)</b>
	☹	3	2	5 (26%)
Verbinden der Repliken zur richtigen Person	☺	6	3	<b>9 (47%)</b>
	☹	3	3	6 (32%)
	☹	1	3	4 (21%)

Der Geschichte ein eigenes Ende geben „Wie würdest du 50 000 € beschaffen?“	☺	3	6	<b>9 (47%)</b>
	☹	6	3	<b>9 (47%)</b>
	☹	1	0	1 (5%)
Kameraführung – Theorieteil	☺	6	4	<b>10 (53%)</b>
	☹	4	3	7 (37%)
	☹	0	2	2 (11%)
Kameraführung - Analyse	☺	7	2	<b>9 (47%)</b>
	☹	3	5	8 (42%)
	☹	0	2	2 (11%)

Aus der Tabelle kann abgelesen werden, dass die meisten Aufgaben von den Schülern positiv bewertet wurden. Am positivsten wurden die zwei ersten Aufgaben bewertet, die sich mit Filmgenres beschäftigen. Auch die Aufgaben, bei denen die Schüler selber eine Geschichte erfinden konnten (Standbilder als Sprechanlass, der Geschichte ein eigenes Ende geben), haben in erster Linie nur positives und neutrales Feedback bekommen, und fast kein negatives Feedback. Ebenfalls die zwei letzten Aufgabenteile, die die technischen Möglichkeiten der Kameraführung behandelten, sind angesichts der Antworten ziemlich gut umgesetzt, da ungefähr die Hälfte der Schüler das Symbol der Zufriedenheit angekreuzt hat und nur zwei Schüler das Symbol der Unzufriedenheit.

Es gab allerdings Aufgaben, bei denen die Meinungen unter den Schülern kein klares Bild ergeben. Es ist anzumerken, dass die methodischen Mittel „mehrmaliges Sehen“ und vor allem „Sehen ohne Ton“ auffallend viele negative (und neutrale) Reaktionen bekommen haben. Man kann es sich möglicherweise so erklären, dass es von den Schülern als merkwürdig empfunden wird, wenn im FSU die fremde Sprache fehlt. Auch wenn das Filmansetzen in erster Linie als Unterhaltung verstanden und wahrgenommen wird, mag die Wiederholung den Betroffenen als Unsinn vorkommen. So eine Einstellung kommt an einem anderen Punkt der Befragung deutlich zum Ausdruck, als die Schüler frei ausdrücken können, was ihnen am Filmprojekt nicht gefallen hatte:

*saman kohdan katsominen moneen kertaan ja ilman ääntä oli tylsää (es war langweilig dieselbe Szene mehrmals und ohne Ton anzusehen)*

elokuvan pätkän katsominen uudestaan ja uudestaan (*einen Streifen wiederholt anzusehen*)

samojen kohtien katsomisesta ensin ilman ääntä ja sitten äänellä (*dieselben Szenen zuerst ohne Ton und dann mit Ton anzusehen*)

Aufgrund des Schülerfeedbacks kann man jedoch nicht behaupten, dass diese methodischen Annäherungsversuche (Sehen ohne Ton insbesondere) aus der Sicht der Schüler unbedingt misslungen waren. Wir können nämlich nicht wissen, ob die Schüler diese Methode tatsächlich als unnützlich empfunden haben, oder ob diese Methode für sie einfach nur zu ungewöhnlich war, und dass sie womöglich mehr Zeit gebraucht hätten, um sich an diese Methode zu gewöhnen und um den Nutzen besser wahrzunehmen. Im Lehrerinterview war diese Methode auch ein Thema und sie wurde wie folgt reflektiert:

Ich fand die Aufgabe [Sehen ohne Ton] gut, weil sie schon, also dadurch sahen, was passiert, also nur das Bild, aber einige Schüler haben vielleicht das dann halt... Gut, alle haben da schon ziemlich gut zugeschaut, aber es kann sein, dass sie selber nicht genau verstehen, also doch nicht. Oder ich weiß nicht. Vielleicht nicht alle, oder dachten... Oder vielleicht hatten sie halt nur im Kopf, ja wieso können wir nicht den ganzen Film mit Untertiteln angucken, und damit basta. Aber, das man also wirklich damit arbeiten sollte, und sich ein bisschen überlegen, aber ich fand das gut, weil man also ohne Ton auch sieht, wie viel das Bild eigentlich erzählen kann. Und man achtet sich auf viel, auf ganz andere also Einzelheiten, die man sonst nicht sehen würde. (174–183)

Größtenteils spalteten sich die Meinungen der Schüler in Tabelle 6 wie ich es aufgrund des Beobachtens in der Klasse ungefähr erwarten konnte. Eines finde ich jedoch überraschend: Wie schon früher erläutert, war die Ausführung der Aufgabe, in der die Schüler dem Videoabschnitt entsprechend einige Repliken mit der richtigen Person verbinden sollten, nicht sehr gelungen. Wir beide, die Lehrerin und ich, merkten, dass viele von den Schülern sich nicht auf die Aufgabe konzentrierten und dass sehr viele am Ende ein leeres Aufgabenblatt hatten. Trotzdem steht in der Tabelle, dass etwa die Hälfte der Schüler die Aufgabe als gut und nur ein Fünftel als nicht gut empfunden hat. Dieser Widerspruch kann entweder dadurch erklärt werden, dass die Schüler die Aufgabe nicht mehr klar in Erinnerung hatten oder dadurch, dass sie trotz allem die Übung für eine prinzipiell gute Aufgabe halten.

Zwischen den Meinungen der Mädchen und Jungs über die Methoden gab es stellenweise einige Abweichungen, aber nicht in solchem Maße, dass sie als signifikant



angesehen werden könnten. Es kann allerdings festgestellt werden, dass einige Aufgaben, vor allem die Aufgabe, bei der eine Sequenz unter dem Schwerpunkt Kameraführung analysiert wurde, und die Aufgabe, bei der Dialogauszüge der richtigen Person zugeordnet wurden, mehr positives Feedback von den Mädchen als von den Jungs bekamen. Im Vergleich zu den Mädchen, waren die Jungs wiederum positiver gegenüber der Phantasieaufgabe eingestellt, bei der die Schüler sich selber ausdenken konnten, wie Lola das Geld beschaffen könnte. Die Unterschiede zwischen den Meinungen der Jungs und Mädchen waren aber nicht so bedeutend, dass man daraus Schlüsse ziehen könnte, welche Aufgabentypen mehr den Jungs als den Mädchen liegen.

Die Lehrerin war im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit den angewendeten Methoden und Aufgabentypen. Sie meinte, dass das Projekt erstens etwas ganz Neues und Anderes für die Schüler bot, und dass das Programm an sich sehr vielseitig war und sowohl die sprachlichen als auch die filmischen Aspekte berücksichtigte.

Die Aufgabe zu den Filmgenres und die dazugehörige Aufgabe zur Filmmusik hielt die Lehrerin für eine schöne Einführung zum Film, da sie schon etwas andersartig waren als das, woran die Schüler im Deutschunterricht gewohnt waren. Nach ihrer Meinung war dieser Teil auch nicht so sehr mit zeitlichem Aufwand verbunden.

Als Vorentlastung haben wir im Projekt auch zweimal die Methode der *Hypothesenbildung* angewandt. Im ersten Fall hatten wir Bilder mit Sprechanschlüssen und die Schüler durften ihre Ideen auf Finnisch äußern. Da haben wir bemerkt, dass die Ideen sehr schön, spontan und witzig waren, z.B. „se pultsari on Lolan biologinen isä“ („der Penner ist der biologische Vater von Lola“). Später, als die Schüler sich zu der Geschichte eigene Fortsetzungen auf Deutsch ausdenken sollten, waren die Ideen schon deutlich konventioneller. Einerseits kann der Grund dafür daran liegen, dass ihr Denken von den Bildern, die sie vorher gesehen hatten, schon teilweise beeinflusst und beschränkt wurde, aber meiner Meinung nach war ein großer Faktor die Sprache, die die Entwicklung ihrer Ideen begrenzte. Auf diesen Erfahrungen beruhend, erscheinen die optimistischen Aussagen der Theoretiker, dass die Integrierung von Filmen in den FSU die Sprechangst reduzieren und mehr Motivation zum Sprechen bringen soll, meiner Meinung nach ziemlich übertrieben.

Die methodischen Arbeitsmittel *Sehen ohne Ton* und *wiederholtes Sehen* wurden von der Lehrerin und mir als sehr nützlich und zweckmäßig empfunden, also unsere Meinung war ziemlich anders als die der Schüler. Als Vorteile des Sehens ohne Ton hat die Lehrerin zwei Sachen erwähnt: einerseits erleichtert sich das Sehen, wenn der Ton nachträglich eingesetzt wird, weil sie schon bestimmtes Vorwissen haben, und andererseits lernen sie dabei darauf zu achten, wie viel allein schon das Bild erzählen kann. Die Wiederholung als Methode hielt die Lehrerin für sehr empfehlenswert: dadurch bekommen die Schüler die Möglichkeit, das Verstehen der sprachlichen Informationen Schritt für Schritt einzubauen. Aus pädagogischer Sicht ist diese Methode eigentlich nicht zu vermeiden, wenn man ernsthaft mit dem Film arbeiten will.

Das Erstellen der Comics war eng mit den vorigen Methoden verbunden. Ich hatte dabei kalkuliert, dass das wiederholte Sehen der Sequenz ihr genug Hilfs- und Arbeitsmittel geliefert hätte und dass die kreative Natur der Aufgabe ihre innere Motivation und ihr Interesse an der Aufgabe geweckt und zu schönen Leistungen geführt hätte. Die Lehrerin schien ähnliche Erwartungen zu besitzen:

ich glaube schon, dass solche Aufgaben, wo sie etwas selber gestalten, also zum Beispiel diese Sprechblasen, das war irgendwie sehr schön, also ja, ich würde sagen, ich hab' schon das Gefühl, wenn sie selber etwas machen, dass sie dann... Aber auf der anderen Seite, ja, ich weiß nicht, ob sie dann... eh... ja. (143–147)

Die Aufgabe ist aber nur bei wenigen Schülern so gut gelungen wie gewünscht. Das Basteln mit den Comics-Bildern hat die Aufmerksamkeit vieler falsch gerichtet. Nachher kann man sich überlegen, ob es möglich gewesen wäre, die Aufgabe anders zu organisieren, um die Zauderei vermeiden zu können. Einige Schüler produzierten jedoch sehr schöne Geschichten und Texte zu den Sprechblasen bzw. Bildern, wie es in Tabelle 4 vorgestellt ist.

Die theoretische als auch die praktische Annäherung an das Thema der Kameraführung und der Filmanalyse gehörten nach Meinung der Lehrerin zu den sehr gelungen Aufgaben:

Ich fand das war halt einfach genug als Methode zu verstehen, und eigentlich etwas was ganz alltäglich ist. Obwohl man zuerst denken würde, das ist doch nichts Neues, aber wenn man das auf den Film bezog und guckte, und wirklich diese Beobachtungsaufgabe, und dass, die Kids dann, die haben ja gesehen, also

guck mal, da wird das, also der Schwank, oder Schwenk gebraucht, und da gibt's die Vogelperspektive und ja (111–116)

Auch die Einführung der Wortschatzübung zu den umgangssprachlichen Ausdrücken wurde von der Lehrerin in den Hauptzügen gelobt, obwohl in der praktischen Ausführung genau diese Übung am meisten verunglückte:

Ich finde, es ist gut, dass sie auch noch einen Wortschatz bekommen über den Film und dann dass es so viele umgangssprachliche Wörter darin gab, weil das ist ja der alltägliche Sprachgebrauch und der auch den Jugendlichen nahe liegt und so, und dass auch richtige Sprache ist, und nicht nur irgendeine Sprache, die man in der Schule nur korrigieren möchte, also und soll. Obwohl natürlich ich hab' dann gebeten, dass sie gucken, was dann das schriftdeutsche Wort ist, aber... (309–314)

### 6.2.3 Sprachliches Niveau der Stunden

Die Schüler wurden aus zwei Perspektiven befragt, wie das sprachliche Niveau der Stunden von ihnen empfunden wurde: einerseits handelte es sich um ihre Erfahrungen mit dem Filmsehen ohne Untertitel, andererseits um das allgemeine sprachliche Schwierigkeitsniveau der Stunden.

Die Antworten darauf, wie es war, einen deutschsprachigen Film ohne Untertitel anzusehen, ergeben ein recht gemischtes Bild: 10 Schüler (5 Mädchen, 5 Jungs) sind der Meinung, dass es ziemlich schwierig war, aber sie hatten jedoch das Wichtigste verstanden. 5 Schüler meinen, dass es nicht zu schwierig war und es weitestgehend ihren Fähigkeiten entsprach. 5 Schüler hatten die Antwort gewählt, dass es zu schwierig war. (Es ist anzumerken, dass hier einer zwei Alternativen angekreuzt hat.) Auf diese Antworten gestützt würde ich behaupten, dass die Film- und Sequenzauswahl vom Sprachniveau her relativ angemessen war.

Das allgemeine Schwierigkeitsniveau der Stunden war anscheinend ausgeglichen, da 15 Schüler der Meinung waren, dass die Stunden „vom Niveau her passend“ waren, während nur 3 Schüler sie als „zu schwierig“ und 1 Schüler als „zu leicht“ bewertete. Allerdings haben einige Schüler weiter kommentiert, dass die Sprache im Film und im angewendeten Material stellenweise ihrer Meinung nach zu schwierig war:

elokuvassa puhe oli välillä liian nopeaa (*im Film haben sie manchmal zu schnell gesprochen*)

ilman tekstejä ei leffasta saanut selvää (*ohne Untertitel konnte man den Film nicht verstehen*)

liian vaikeita tekstejä (*die schriftlichen Materialien waren zu schwierig*)

jotkut papereiden tekstit olisi voinut olla suomeksi, edes suomalaisia apusanoja. Oli vähän vaikeaa tekstiä. (*die Arbeitsmaterialien hätten auf Finnisch sein können, zumindest mit finnischen Stützwörtern. Der Text war ziemlich schwierig.*)

Die Schüler wurden auch gefragt, ob sie gewünscht hätten, dass die deutsche Sprache eine größere Rolle in den Stunden gespielt hätte. Keiner wünschte einen größeren sprachlichen Teil, 4 meinten „vielleicht“, und 14 waren der Meinung, dass der Deutschanteil ausreichend war. Meine eigene Meinung ist jedoch, dass Deutsch eine größere Rolle als Klassensprache hätte haben können. So lange die Sprache deutlich und einfach genug bleibt, kann sie auch dabei helfen, die Aufmerksamkeit der Schüler zu lenken, weil sie sich beim Deutschen mehr für das Verstehen anstrengen müssen.

Die Lehrerin äußerte sich positiv zum sprachlichen Niveau der Stunden:

Ich glaube, es war sprachlich, also es war vom Niveau her gut, es gab, meiner Meinung nach, genug Herausforderung, aber genau also durch die Wiederholung und Aufgaben, die das also unterstützten, das Verstehen. (342–344)

Stellenweise hatte sie sich ein paar Sorgen gemacht, z.B. vor der Übung über Filmgenres dachte sie, dass die Sprache ziemlich schwierig sein könne, aber das wurde schließlich nicht zum Problem:

... aber das ist ja ganz prima gelaufen, und ich finde es auch gut, dass sie viele, dass sie nicht immer nur Texte auf einem gewissen Sprachniveau bekommen, sondern dass es auch manchmal um ein bisschen schwierigeren Text geht, und manchmal hat man dann einfachere und kürzere Sätze. (155–158)

In ein paar anderen Zusammenhängen wurde die Sprache aber einigermaßen zum Problem, zum Beispiel bei der Aufgabe, bei der die Schüler einige Repliken mit der richtigen Person verbinden sollten. Obwohl die Lehrerin vor dem Sehen des Filmstücks die Repliken zusammen mit den Schülern übersetzt hatte, hatten nur sehr wenige zugehört und deshalb hatten sie anschließend Schwierigkeiten, die Aufgabe zu lösen. Hierzu, aber auch mit einem eher generellen Bezug, hat die Lehrerin kommentiert:

Ja, und sie hätten das können sollen. Die sind einfach so phlegmatisch. Aber da kann man auch nichts machen. Man kann denen das bieten, und wenn sie dann nicht ... Ich weiß nicht was da das Problem ist. Wenn sie das nicht ... Wenn sie nicht so viel machen können, dann kann man ihnen auch nicht mehr helfen. Haha, oder ... Hm. (239–242)

Wir waren uns daher einig, dass die sprachlichen Schwierigkeiten der Schüler prinzipiell damit behoben wären, wenn sie mit den Aufgaben mit mehr Mühe und auch mit mehr Eigeninitiative gearbeitet hätten und wenn sie auch die gegebenen Hilfsmittel gebraucht hätten.

#### **6.2.4 Weitere Beschäftigung mit deutschen Filmen**

Ein zentrales Motiv in diesem Projekt war für mich, das Interesse der Schüler an den deutschen Filmen zu wecken und sie dabei ein bisschen anzuspornen, auch nachträglich zu Hause ähnliche Lernmethoden beim Deutschlernen anzuwenden. Überraschenderweise, und entgegen meiner Hoffnung, meinen 8 Schüler, dass dieses Projekt nicht ihr Interesse an deutschen Filmen geweckt hat. 10 Schüler antworteten mit „vielleicht“ und nur 1 Schüler mit „ja!“. Jedoch sind 10 Schüler der Meinung, dass sie auch in der Zukunft im FSU mit Filmen arbeiten möchten, 8 Schüler meinen, dass sie das „vielleicht“ möchten. Nur 1 Schüler will es nicht. Auf die Frage „Könntest du dir vorstellen, dass du auch mit ähnlichen Techniken deine Sprachkenntnisse üben könntest?“ geben 10 Schüler „ja, warum nicht?!“ als Antwort an, während 7 mit „nicht wirklich“ antworten. 2 Schüler geben keine Antwort auf diese Frage.

Die Lehrerin ist ganz überzeugt, dass sie sich auch in Zukunft mit Spielfilmen in ihrem FSU beschäftigen wird. Diese Vorlage soll ihr helfen, einen Film anzugehen und Ideen zu finden.

#### **6.2.5 Was wurde gelernt, was hättest du mehr lernen mögen?**

Die Schüler wurden auch gebeten, mit eigenen Worten zu erzählen, was sie während des Projektes gelernt hatten. 8 Schüler erwähnen, dass sie „neue Wörter“ gelernt haben, und einige drücken es noch präziser aus, dass sie z.B. „umgangssprachliche Wörter“ oder „filmspezifische Wörter“ gelernt haben. In 8 Antworten wird auf unterschiedliche Weise angegeben, dass sie jetzt mehr über die Filmtechnik und filmische Wirkungsmittel wissen. Hier einige ausgewählte Zitate aus den Antworten, die auch ein paar zusätzliche Meinungen hervorbringen:

ainakin uusia sanoja ja keinoja vaikuttaa katsojan tuntemuksiin kuvakulmien avulla (*zumindest neue Wörter und wie man auf das Seherlebnis/die Wahrnehmung des Zuschauers mittels der Perspektivenwahl einwirken kann*)

joitain elokuvaan liittyviä termejä saksaksi (*einige filmspezifische Wörter auf Deutsch*)

asiat olivat oikeastaan kaikki jo sellaisia mitä on aikaisemmin jo opittu (*wir hatten schon früher all dieses gelernt*)

opin kuuntelemaan saksaa paremmin ja kiinnittämään huomiota elokuvan yksityiskohtiin (*mein Hör-Verstehen hat sich verbessert, und ich lernte auf die Details eines Filmes zu achten*)

kuinka tylsää on katsoa sama kohta moneen kertaan (*wie langweilig es ist, dieselbe Szene wiederholt anzusehen*)

puhekielen sanoja ja näin saksalaisen elokuvan (*umgangssprachliche Wörter und ich habe einen deutschen Film angesehen*)

lisää elokuvan valmistuksesta ja joitakin saksan kielen sanoja (*mehr davon, wie ein Film gemacht wird, und einige deutsche Wörter*)

Als ich die Lehrerin bat zu überdenken, was die Schüler während des Projektes gelernt haben, meinte sie, dass vielleicht der medienerzieherische Teil des Projektes den Schülern näher gebracht wurde:

Ja, also ich glaube, dass ihnen, also wenn es ihnen so gegangen ist wie mir, und ja so glaub' ich, dass bestimmt das geblieben ist, also mit den Perspektiven und ja dass sie... Ich weiß nicht, wie häufig sie so ein Film analysiert haben? Also, bestimmt haben die alle sehr sehr viele Filme gesehen, aber über wie viele Filme haben sie sich mehr Gedanken gemacht? (327–331)

Den Schülern wurde auch die Frage gestellt, mit welchem Thema sie sich vielleicht gerne intensiver auseinandergesetzt hätten. Darauf erhielt ich 9 Antworten, wovon in 5 Fällen der Wunsch vorkam, dass sie gerne mehr Wörter gelernt hätten und dass sie mehr auf die Sprache im Film eingegangen wären, damit sie diesen besser hätten verstehen können. Das stimmt, dass es während des Projektes nur ganz wenig intensive und spezifisch auf den Wortschatz ausgerichtete Arbeit gab, aber das bedeutet nicht,

dass die Schüler sich nicht mit neuen Wörtern auseinandergesetzt hätten. Man kann also fragen, was man unter „neue Wörter lernen“ eigentlich versteht.

Einer gibt ebenfalls an, dass er mehr über deutsche Filme hätte lernen mögen, und ein anderer, dass er mehr über Filme im Allgemeinen hätte lernen wollen. In zwei Fällen lautet die Antwort „*en tiedä*“ (ich weiß nicht), aber sie entgegnet mit einem Smiley oder mit dem Kompliment „*oli sopivan opettavaista*“ (es war lehrreich genug).

### 6.2.6 Was war gut, was nicht?

Zum Schluss wurden die Schüler noch gefragt, was ihrer Meinung nach im Projekt gut war (16 Antworten) und was nicht (13 Antworten). Es ist wohl keine große Überraschung, dass das Projekt in der Mehrheit der Antworten gelobt wird, wie schön und anders es war, anstatt mit Büchern mit einem Video zu arbeiten:

*oli kivaa katsoa elokuvia eikä vaan kirjaa ja vihkoa (es war toll, weil wir Filme anschauen konnten, und nicht nur das Buch und das Heft)*

*katsoa elokuvaa ja siihen liittyviä asioita (einen Film anzuschauen und sich diesbezüglich mit anderen über damit verbundene Themen zu beschäftigen)*

*sai katsoa elokuvaa, ei tarvinnut opiskella kielioppia (wir durften einen Film anschauen, und nicht die Grammatik pauken)*

Es ist jedoch keine Überraschung, dass der Film von vielen als unterhaltsame Abwechslung empfunden wird. Einer hat jedoch bemerkt, dass das Lernen sogar effektiver sein kann, wenn die Stimmung aufgelockert ist:

*erilainen tunti. Paljon kivempaa kuin tavallinen saksan tunti! Oppii paljon helpommin, kun on hauskaa ☺ (die Stunde war anders als normal. Es hat viel mehr Spaß gemacht! Man lernt viel leichter, wenn man dabei Spaß hat ☺)*

Einige Schüler haben auch darauf hingewiesen, dass sie gerne andere Lernmethoden haben als das dominierende Lesen und Schreiben:

*elokuvien avulla oppi helpommin kuin lukemalla (es war leichter durch die Filme zu lernen als durch das Lesen)*

*ei tarvinnut kirjoittaa paljon, mutta oppi (man brauchte nicht viel zu schreiben, aber gelernt hat man trotzdem)*

Ein Schüler hat ebenfalls positives Feedback über die Filmwahl und die Art der Aufgaben gegeben:

*elokuvan vauhti ja joitakin ihan mukavia tehtäviä (das schnelle Tempo des Filmes, und einige Aufgaben waren recht schön)*

Als die Schüler gebeten wurden, mit eigenen Worten anzugeben, was sie nicht am Projekt gemocht haben, wiesen 7 Schüler auf die Probleme des Sprachverstehens hin, sowohl im Film als auch in den schriftlichen Materialien. Es wird viermal erwähnt, dass das Filmansetzen ohne Ton ihnen nicht gefallen hat, und zweimal, dass es blöd ist, Szenen mehrmals anzuschauen. Ein Mädchen meint auch, dass das Projekt ihr fast nichts Neues geboten hat:

*vanhojen ja helppojen asioiden edestakaisin vatvomisesta (dauernd dasselbe was einfach und schon gelernt war zu wiederholen)*

Was nach Meinung der Lehrerin im Projekt besonders gut gelungen war, ist größtenteils auf die Vielseitigkeit und die Unterschiedlichkeit der Aufgaben und des Materials bezogen, was auch in den Schülerkommentaren zum Ausdruck kommt. Abwechslung an sich ist ab und zu schon gut, aber das Projekt hat wieder etwas sehr Wichtiges und Positives zur Folge gehabt, nämlich laut der Lehrerin hat es teils andere Schüler bzw. andere Lernertypen angesprochen als die normalen Deutschstunden:

*es gab einige Schüler, die wirklich sehr sehr interessiert und voll mit dabei waren, also die vielleicht sonst nicht, sonst nicht so aktiv sind. (123–125)*

Aus der Perspektive der Klassenlehrerin und mir sind die nicht so gelungenen Teilbereiche etwas anders als das, was in den Kommentaren der Schüler zu bemerken ist. Eine Schwäche ist auf die zeitliche Planung der Stunden zurückzuführen. Die Stundenpläne wurden bis kurz vorm letzten Abend ausgearbeitet und daher blieb der Lehrerin nicht genügend Zeit, alle Aufgaben und den geplanten Stundenablauf vollkommen zu verinnerlichen. Ein solcher Zeitmangel ist oftmals die Realität im Lehreralltag, aber weil der Lehrerin alles - nicht nur einzelne Aufgaben, sondern auch die Planung der Lernziele und des Stundenablaufs – als eine fertige Materialeinheit gegeben wurde, wäre eine längere Vorbereitungszeit erforderlich gewesen. Eine andere Lösung wäre gewesen, zu überlegen, wer für die Unterrichtsleitung verantwortlich ist: derjenige, der das Material zusammengestellt hat, oder derjenige, der schon einen



Kontakt zu den Schülern hat. Das Ziel dieser Untersuchung war jedoch zu testen, wie die vorgeschlagenen Methoden in der Praxis funktionieren und wie sie vom Lehrer empfunden werden, und damit kann auch unsere Verfahrenswahl begründet werden. Dem Lehrer hätte man jedenfalls genügend Zeit geben sollen, um sich mit dem Material und mit dem Stundenablauf besser vertraut zu machen. Eine Möglichkeit wäre auch gewesen, zuerst dem Lehrer einen Unterrichtsentwurf zu präsentieren, den er dann vor der Ausführung nach eigener Anschauung und/oder in Zusammenarbeit mit dem Ausarbeiter hätten modifizieren können. Es ist nämlich zu bemerken, dass bei solchen Aufgaben, wo die Lehrerin die Gelegenheit hatte, ihren eigenen Stoff in die Aufgaben zu integrieren, die Ausführung auch gründlicher war. Das Thema wurde auch im Interview erörtert:

Fertiges Material, aber genau wenn es nicht das eigene ist, ist dann die Gefahr da, dass es doch dann oberflächlich bleibt. Und dass dann der Lehrer, wenn er denkt, ja das ist fertiges Material und ich muss gar nicht so viel Mühe geben, und dann ist es die Gefahr da, dass halt das irgendwie auch dem Lehrer unklar ist und auch den Schülern unklar bleibt. Oder ich würde mir das jedenfalls so vorstellen. (402–407)

Es stehen jedoch reichlich fertige Materialien zur Verfügung, und sie in Gebrauch zu nehmen ist wohl gut begründet, aber einiges sollte man berücksichtigen:

Also natürlich mit fertigen Materialien ist es immer ein bisschen schwierig, weil die, ja, also, die meisten sind halt irgendwie zu schwer, und außerdem man muss sie immer den Gruppen anpassen. Und dann auch ob eine gewisse Aufgabe durchführbar ist mit einer bestimmten Gruppe, ist auch eine Frage. Aber solche fertigen Materialien können einem natürlich Ideen geben. (383–387)

Die Lehrerin hat noch erwähnt, dass Tipps zum Lehren der filmischen/filmtechnischen Aspekte besonders gerne entgegengenommen würden, da sie als Sprachlehrerin sich auf diesem Gebiet nicht so gut auskennt.

Die Aufgaben, die nicht so gut wie gewünscht funktioniert haben, sind meiner Beobachtungen nach leider die mündlichen Übungen. Im Anschluss an die Einschätzung der Methode *Hypothesenstellen* wurde schon angeführt, wie stark der Wechsel vom Finnischen ins Deutsche die Sprechbereitschaft der Schüler einschränken kann. Die Herausforderung liegt wohl darin, wie man so eine mündliche Aufgabe ausgestalten kann, die den Schülern interessant und möglichst authentisch vorkommt, die aber vom Niveau her nicht zu schwierig ist. Darum sollte sich auch darum

gekümmert werden, dass den Schülern genügend Stützmaterial (Wortschatz, Stützfragen, Modelle) zur Verfügung steht. Ebenfalls ist zu überdenken, wie die Ausführung der mündlichen Übungen am besten kontrolliert werden kann.

Wie früher erwähnt, ist es uns nicht immer gelungen, die Aufmerksamkeit der Schüler auf die effektive Lernarbeit zu richten. Vor allem bei der Aufgabe, in der sie zuerst die Bilder ins Heft ordnen und einkleben, und dann mit kurzen Sätzen die Sprechblasen ausfüllen sollten, wurde die Aufmerksamkeit vieler Schüler auf total unwesentliche Sachen gelenkt, z.B. aufs Dekorieren des Heftes, aufs allgemeine Schwärmen oder aufs Einkleben eines Blattes aufs Pult. Natürlich kann dies als ein Resultat einer nicht besonders motivierenden Aufgabe angesehen werden (wie etwa aus den Meinungen zu Methoden *Sehen ohne Ton* und *wiederholtes Sehen* zu erschließen ist), aber vielleicht wäre mit einer präziseren Anleitung, Zielsetzung und frontaler Kontrolle etwas zu verbessern. Als Resultat der Zauderei auf Seiten der Schüler haben wir mit der Aufgabe aufgehört, als die meisten noch nicht fertig waren, weshalb die Aufgabe zu Hause abgeschlossen werden sollte:

Also, das ist ja, wir hatten ein, so dass das Programm war schon voll, also die Zeit wurde..., also es war gut eingeteilt und sie wurde gut genutzt, aber ich finde das nur gut, so dass sie merken, dass sie nicht den ganzen Tag haben, um das zu machen. Und manchmal ist das bei mir ein bisschen das Problem, dass ich den die Zeit gebe. Ja. Gut, es ist gut ein bisschen... Weil es ist dann so, wenn jemand eine halbe Stunde schwärmen kann, oder träumen kann, dann kann er das auch das für den Rest des Tages tun. Das hat auch keinen Sinn, zu warten. (209–215)

Die abschließende Reflexion über das Projekt hat in mir neue Ideen und Gedanken hervorgerufen, wie man mit dem in der Praxis erworbenen Wissen so eine Lehrinheit und ihre einzelne Teile verbessern könnte. Allerdings betreffen die meisten Verbesserungsvorschläge die praktische Unterrichtsdurchführung, nicht so sehr die angewendeten methodischen Mittel, die im Prinzip als gut anwendbar empfunden wurden.

## 7 SCHLUSSWORT

Wortschatz lernen, Redewendungen kennen lernen, Sprachregister erkennen, Gestik und Mimik berücksichtigen, fremde Kulturen beobachten, die eigene Kultur beobachten, Geschehen der Vergangenheit vorführen, Phänomene der Gegenwart thematisieren, Gefühle aufrühren, ethische Fragen aufwerfen, neue Lerntechniken kennen lernen, alle vier bzw. fünf Fertigkeiten der Sprachkompetenz trainieren, Sprache des Films dekodieren, kritisch mit dem Medium umgehen etc. All dies und viel mehr kann durch die Einsetzung der Spielfilme im DaF-Unterricht behandelt werden. Was dadurch in der Tat erreicht wird, hängt letztlich von den Fähigkeiten des Lehrers ab, die Übungen und das Material so auszuwählen und zusammenzustellen, dass sie auf das Niveau der Schüler und die jeweiligen Lernziele zutreffen. Ebenfalls, wie aus diesem Einzelfall zu schließen ist, kann das beste Resultat dadurch erreicht werden, wenn der Lehrer aus fertigen Materialien Ideen holen kann und sie seiner Absicht nach modifiziert. All dies bedeutet dem Lehrer viel Aufwand, und es kann sein, dass der Aufwand nicht immer dem erzielten Lernwert entspricht, aber schon die Idee, etwas Neues in den Unterricht einbeziehen zu können, kann den Lehrer dermaßen motivieren, dass er sich trotzdem mit der Filmarbeit auseinandersetzt.

Die Schüler zum Sprachstudium mit dem Spielfilm motivieren war einer der Leitgedanken dieser Arbeit. Diese Behauptung wurde weitgehend bestätigt, da die Schüler sich sehr positiv auf den Film und auf viele der von dem Normalen abweichenden Lernaktivitäten einstellten. Nicht alle Methoden wurden aber unmittelbar anerkannt; mehrmaliges Sehen und Sehen ohne Ton/Bild wurden am meisten von den Schülern kritisiert. Der Unterrichtsversuch hat auch bewiesen, dass der Spielfilm dabei kein Zaubermittel ist, die Schüler zum Sprechen zu verlocken. Der Film *Lola rennt* hat schon motivierende und authentische Sprechanlässe hervorgerufen, aber ihre Gedanken waren viel komplexer und impulsiver als wofür die Deutschkenntnisse auf diesem Niveau ausreichten.

Der Spielfilm kommt vielfältiger vor als viele andere Lehr- und Lernmedien: Er bietet etwas für die Augen, etwas für das Ohr und etwas für das Gehirn, und er bietet sogar Impulse, selbst aktiv zu werden. Durch Spielfilme kann auch ein kleines, authentisches Stück aus der Zielkultur in den Klassenraum gebracht werden. Die theoretischen

Dimensionen und Möglichkeiten dieses Mediums in ihrer Vielfältigkeit lassen viel von den Lernresultaten erwarten, aber man sollte sich hüten, zu große Erwartungen zu bilden. Ein Lernprozess nimmt immer Zeit in Anspruch und manchmal sind die Resultate erst längerfristig spürbar. Mein Wunsch ist, dass die Lehrer trotzdem ständig den Antrieb haben, neue Lernimpulse in den Unterricht einzubringen und auszuprobieren, und dass sie dabei auch die Möglichkeiten der Einbeziehung der Spielfilme wahrnehmen.

## LITERATURVERZEICHNIS

- D'Alessio, Germana (2000), *Deutsche Spielfilme der neunziger Jahre. Arbeitsheft für den Unterricht*. Goethe Institut, München 2000.
- Bausch, Karl-Richard, Herbert Christ & Jürgen Krumm (Hrsg.)(1989), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag GmbH, Tübingen <sup>4</sup>2003.
- Blell, Gabriele & Gabriele Lütge (2004), „Sehen, Hören, Verstehen und Handeln. Filme im Fremdsprachenunterricht“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 6/2004, 402–405, 430.
- Brandi, Marie-Luise (1996), *Video im Deutschunterricht*. Goethe-Institut, München <sup>7</sup>2005.
- Chudak, Sebastian (2007), „Der Deutsche Film auf Erfolgskurs!“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 36 (2007), 14–16.
- Freudenstein, Reinhold (2003), „Unterrichtsmittel und Medien: Überblick“. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.)(1989), 395–399.
- Gast, Wolfgang, Klaus-Peter Ulbrich & Martin Wachtel (1988), „Spielfilme als Medien interkulturellen Lernens. Am Beispiel von Hark Bohms *Moritz, lieber Moritz*“. In: Wierlacher, Eggers, Engels, Krumm, Krusche, Picht & Bohrer (Hrsg.)(1988), 276–295.
- Gregori, Luisa, Václav Kubecka & Elena Tschudinowa (2007), „Schwarzfahrer“ In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 36 (2007), 26–28.
- Gügold, Barbara (1991), „Zum Einsatz des Spielfilms im Fremdsprachenunterricht“. In: *Deutsch als Fremdsprache* Heft 4 (1991), 238–241.
- Hirsjärvi, Sirkka, Pirkko Remes & Sajavaara (1997), *Tutki ja kirjoita*. Kustannusosakeyhtiö Tammi, <sup>13</sup>2007.
- Kaikkonen, Pauli (2005), „Kielikasvatus koulun vieraan kielen opetuksen kehyksenä“. In: Kohonen, Viljo (Hrsg.)(2005), 45–57.
- Kohonen, Viljo (Hrsg.)(2005), *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa: Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Werner Söderström Oy, Helsinki 2005.
- Kotilainen, Sirkku (1999), „Mediakasvatuksen monet määritelmät“. In: Kotilainen, Hankala & Kivikuru (Hrsg.)(1999), 31–42.
- Kotilainen, Sirkku, Mari Hankala & Ullamaija Kivikuru (Hrsg.)(1999), *Mediakasvatus*. Edita Oyj, Helsinki 1999.
- Kracauer, Siegfried (1947), *Von Caligari bis Hitler*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg 1958.

- Lonergan, Jack (1984), *Video in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge 1984.
- Neuner, Gerhard (2003), „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.)(1989), 225–234.
- Raabe, Horst (2003), „Audiovisuelle Medien“. In: Bausch, Christ & Krumm (Hrsg.)(1989), 423–426.
- Sass, Anne (2007), „Filme im Unterricht – Sehen(d) Lernen“. In: *Fremdsprache Deutsch* Heft 36 (2007), 5–13.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt KG, Berlin und München <sup>5</sup>1993.
- Thaler, Engelbert (2007a), „Film-based Language Learning“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 1/07, 9–14.
- Thaler, Engelbert (2007b), „Schulung des Hör-Seh-Verstehens“. In: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 4/07, 12–17.
- Wierlacher, Alois, Dietrich Eggers, Ulrich Engels, Hans-Jürgen Krumm, Dietrich Krusche, Robert Picht & Kurt-Friedrich Bohrer (Hrsg.) (1988), *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 1987*. Max Hueber Verlag, Ismaning 1988.
- Zentralamt für Unterrichtswesen (Hrsg.)(2004), *Rahmenlehrpläne und Standards für den grundbildenden Unterricht an finnischen Schulen (Perusopetus)*. Edita Prima Oy, Helsinki 2004.

## Internetquellen

- Dicks, Hans-Günther (2003), „Sehen statt Glotzen“. Erhältlich über: <http://www.dkp-online.de/uz/3514/s0901.htm> (22.10.2007).
- Eder, Klaus (2003), „Film in Deutschland“. Erhältlich über: <http://www.goethe.de/kue/flm/thm/ein/de21529.htm> (22.10.2007).
- Hildebrandt, Jens (2005), <http://www.jens-hildebrand.de/lesson.html> (22.10.2007).
- Karmakar, Romuald im Interview (2004), „Welche Bedeutung hat Kino in unserer Kultur?“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 05.02.2004, Nr. 30, 35. Erhältlich über: <http://www.faz.net/s/RubF7538E273FAA4006925CC36BB8AFE338/Doc~EC2CBDA5F93424657ACB4E9B0D239A71B~ATpl~Ecommon~Scontent.html> (18.10.2007)
- Krüger, Thomas & Horst Walther (2002), „Medienmündigkeit“. In: Film-Heft von Gerd Albrecht zum Film *Im toten Winkel – Hitlers Sekretärin*. Erhältlich über: <http://www.bpb.de/files/AX0MRE.pdf>, Seite 2 (15.11.2007).
- Opetushallitus (2004), *Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet*. Erhältlich über: [http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf) (22.10.2007).

Torreiro, Mirito, Gérard Lefort, Peter Bradshaw, & Eddie Cockrell (2006), „Zeigt uns mehr davon“. In: Die Zeit, 11.05.2006. Erhältlich über: [http://www.zeit.de/2006/20/Kinoumfrage\\_xml?page=all](http://www.zeit.de/2006/20/Kinoumfrage_xml?page=all) (22.10.2007).

Wikipedia, „Spielfilm“. Erhältlich über: <http://de.wikipedia.org/wiki/Spielfilm> (15.11.2007).

# ANHÄNGE

## ANHANG 1, Sequenzenprotokoll zu *Lola rennt* (1/2)

### **LOLA RENNT** von Tom Tykwer (Deutschland 1998)

#### *Sequenzenprotokoll (79 Min)*

Sequenz 1	4 Min	(0:00)	Der Anfang mit vielen Symbolen. Die Darsteller des Films.
Sequenz 2	6 Min	(4:02)	Das Telefongespräch zwischen Manni und Lola. Die Vorgeschichte wird vorgestellt.
Sequenz 3	1 Min 20 Sek	(10:11)	Lola geht rasch ihre Möglichkeiten durch, 100.000DM (50 000 €) zusammenzukriegen.
Sequenz 4	6 Min 50 Sek	(11:32)	Lola eilt auf dem Weg zu Papa. Im Büro des Vaters erzählt seine Geliebte, Jutta, über ihre Gefühle. Ereignisse auf dem Weg Lolas. Manni verzweifelt in der Zelle. Jutta erzählt, dass sie schwanger ist.
Sequenz 5	5 Min 35 Sek	(18:20)	Lolas Vater sagt, er will das Kind mit Jutta haben. Lola kommt ins Büro an und bittet ihrem Vater um Hilfe/Geld. Der Vater schmeißt sie raus und sagt, dass sie gar nicht seine Tochter ist. Lola rennt weiter.
Sequenz 6	9 Min	(23:54)	Lola noch auf dem Weg, die Zeit ist um. Manni entscheidet, ein Geschäft auszuräubern. Lola ist endlich da und versucht Manni zu überreden, aber es ist zu spät. Sie kriegen das Geld, aber die Polizei ist da. Lola wird tot geschossen.
Sequenz 7	2 Min 40 Sek	(32:58)	Lola und Manni im Bett, sie sprechen über ihre Beziehung. <b>Die zweite Szenario</b> – Lola eilt auf dem Weg, fällt auf der Treppe, aber rennt weiter. Kinderwagen.
Sequenz 8	2 Min	(35:40)	Lola rennt. Fahrradverkäufer. Manni in der Zelle. Autounfall. Penner. Jutta's Kind ist nicht von Lola's Vater.
Sequenz 9	8 Min 40 Sek	(37:42)	Lola erreicht das Büro ihres Vaters. Jutta und er streiten. Lola bittet um Hilfe, aber kriegt keine. Der Vater ist verärgert und schlägt Lola. Sie verlässt den Raum wütend, aber kommt zurück mit der Waffe des Schusters. Sie bedroht ihren Vater mit der Pistole und zusammen gehen sie zur Kasse (der Bank). Lola kriegt das Geld und steckt die Scheine in eine Plastiktüte. Dann geht sie raus. Vor der Bank stehen viele Polizisten, die aber Lola weg laufen fordern.
Sequenz 10	5 Min 40 Sek	(46:23)	Mit der Geldtüte stürmt Lola auf dem Weg au Manni. Der Ambulanz kollidiert. Manni will das Geschäft auszuräubern, aber er hört die Stimme Lolas bevor. Er dreht sich um, und wird von dem Ambulanz überfahren. Manni und Lola im Bett. Ein Gespräch.
Sequenz 11	3 Min 35 Sek	(52:00)	<b>Die dritte Szenario.</b> Lola rennt wieder, diesmal sehr resolut. Der Junge verkauft dem Penner sein Fahrrad. Kein Autounfall (nur mit Lola).



ANHANG 1, Sequenzenprotokoll zu *Lola rennt* (2/2)

Sequenz 12	2 Min 35 Sek	(55:35)	Lola trifft Herrn Meier. Der Penner mit dem Fahrrad. Das Gespräch im Büro wird unterbrochen wegen einer Verabredung mit Herrn Meier. Lola und ihr Vater treffen nicht.
Sequenz 13	3 Min 10 Sek	(58:09)	Manni sieht den Penner aus der Zelle und läuft nach. Sie verursachen einen Autounfall. Lola rennt.
Sequenz 14	4 Min 50 Sek	(1:01:18)	Lola sieht ein Kasino, geht rein und kauft einen 100 DM Jeton. Sie setzt alles auf 20 beim Roulette ein, und gewinnt zweimal.
Sequenz 15	6 Min 10 Sek	(1:06:10)	Drei vor 12. Manni nimmt den Penner fest und tauscht seine Waffe gegen die Geldtüte ein. Lola in dem Krankenwagen. Lola in endlich da mit dem Geld, sieht aber Manni zuerst nicht. Manni steigt aus dem Wagen Ronnies. Er sieht aus wie nichts wäre passiert. Sie gehen zusammen Hand in Hand. In der anderen Hand Lolas die Tüte voll von Geld :)

(1:12:22)

ANHANG 2, Arbeitsblatt zu *Filmgattungen*

# Filmgattungen

Liebesfilm

Actionfilm

Horrorfilm

Thriller

Filmkomödie

Tragödie

Kriminalfilm

Kriegsfilm

Heimatfilm



Ein lustiger Film, meistens mit einem glücklichen Ende

Ein Film mit einem unglücklichen, tragischen Ende

Ein spannender und aufregender (Kriminal) Film

Ein Film, der romantische Inhalte (vor allem die Liebe zwischen den Hauptpersonen) darstellt

Ein Film, der beim Zuschauer Gefühle der Angst und des Schreckens auszulösen versucht

Ein Film, wo ein Verbrechen (=rikkos) im Mittelpunkt ist

Ein Film, der ein romantisches Bild über das eigene Land (meistens das südliche Deutschland, Österreich und die Schweiz) gibt. Es geht um Freundschaft, Liebe, Familie und um das Leben in der dörflichen Gemeinschaft.

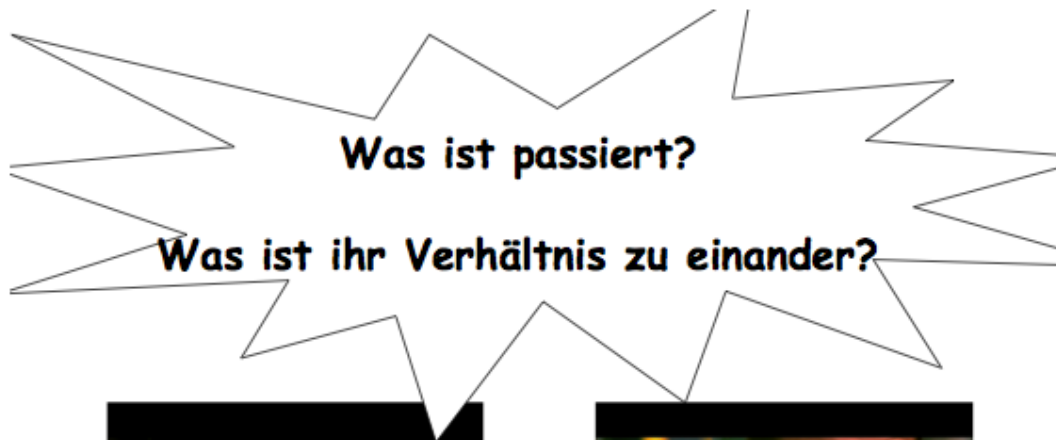
Ein Film von kommerzieller Unterhaltung. Enthält meistens schnelle Handlungen, Stuntszenen und Verfolgungsjagden (=takaa-ajokohtauksia). Der Held (oder die Heldin) (=sankari) kämpft gegen das Böse.

Ein Film, der über Krieg oder über Menschen im Krieg erzählt.

ANHANG 3, Bilderpräsentation I



## ANHANG 4, Bilderpräsentation II



LOLA



MANNI



DER PENNER



RONNIE

## ANHANG 5, Arbeitsblatt zu Sequenz 2

**Wer sagt was?**

Verbinde die Replik  
mit der richtigen Person!



Ich muss jetzt in 20 Minuten  
100.000 DM herzaubern.

Du musst abhauen.

Ronnie findet jeden und  
dann bist du dran.

Halt die Klappe!

Du wartest da und  
ich komme und helfe dir.

Bleib wo du bist.

Mir fällt immer was ein.

Ich mache einen Überfall (=ryöstö),  
was sonst.

Hast du 'n Knall?  
(=Spinnst du/bist du verrückt?)

Ich helfe dir, ich krieg das Geld.

Um 12 gehe ich da rein  
und mehr warte ich nicht.



# Noch mal... Was ist passiert?

1. Was ist verloren gegangen?
2. Was ist in der Tasche?
3. Wer soll die Tasche bekommen?
4. Warum?
5. Wer hat die Tasche?
6. Was soll Lola jetzt tun?
7. Was will Lola, dass Manni tut?
8. Was passiert, wenn Manni die  
Tasche nicht finden kann?

# Kamerabewegung

## VERSCHIEDENE MÖGLICHKEITEN:

- Die Kamera bewegt sich nicht:

### DER ZOOM (+ oder -)

Mit Zoom wird ein Bild vergrößert oder verkleinert.

Der Zuschauer nähert sich oder entfernt sich dem *Geschehen* (=tapahtuma) und den Personen.

Die Aufmerksamkeit (=huomio) wird auf ein Detail oder auf die *Ganzheit* gelenkt.

- Die Kamera bewegt sich:

### DER SCHWENK (=KÄÄNTÖ)

Die Kamera steht auf einem festen (=kiinteä) Platz, schwenkt jedoch nach oben oder unten, nach rechts oder links - so, wie wir unseren Kopf bewegen.



Der Zuschauer hat das Gefühl, dass er die Bewegung selber macht.

### DIE FAHRT

Die ganze Kamera bewegt sich mit, vergleichbar (=verrattavissa) mit der Bewegung des ganzen Körpers. Die Kamera wird z.B. auf einem Wagen gefahren.

Der Zuschauer hat das Gefühl, dass er mitfährt.



ANHANG 8, Theorieblatt zu *Kameraperspektive*

# Kameraperspektive

Die gewählte Perspektive beeinflusst deine Wahrnehmung (=havainnointi, kokemus)!

## DIE NORMALSICHT

Die Kameraposition entspricht der normalen, alltäglichen Wahrnehmung.



## DIE VOGELPERSPEKTIVE

Die Kamera filmt von oben nach unten.

Je nach Kontext kann ein Gefühl der Überlegenheit (=ylemyys) oder der dominierenden Position entstehen.



## DIE FROSCHPERSPEKTIVE

Die Kamera filmt von unten nach oben.

Je nach Kontext kann ein Gefühl der Bedrohung (=uhka), der Erniedrigung (=alistaminen, nöryytys) oder des Lächerlichmachens (=aurunalaiseksi tekeminen) entstehen.





ANHANG 9, Theorieblatt zu *Einstellungsgrößen*

# Einstellungsgrößen

(=otoksen rajaus)

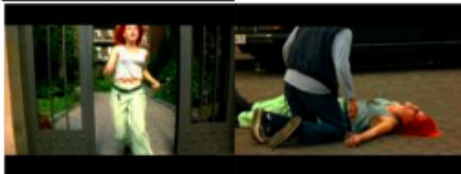
Die Einstellungsgröße bestimmt z.B. wie viel du im Bild sehen kannst und worauf deine Aufmerksamkeit (=huomio) gelenkt (=ohjautua) wird !

## DIE TOTALE



Die Totale gibt Information über die Umgebung, in dem aber die handelnde Person schon zu sehen ist. Der Zuschauer bekommt einen Überblick (=yleiskuva) über das Geschehen - und bleibt distanziert (=etäälle).

## DIE HALBTOTALE



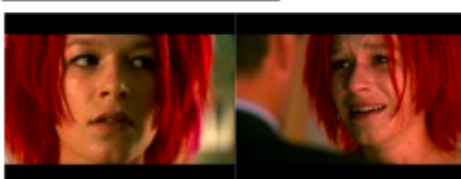
Es wird noch ein Teil von Umgebung gezeigt, aber die Kamera konzentriert sich schon auf Personen, die ganz zu sehen sind.

## DIE NAHAUFNAHME



Die Nahaufnahme konzentriert auf die handelnde Person. Der Kopf und die Brust der Person sind zu sehen. Diese Aufnahme schafft Nähe zum Zuschauer.

## DIE GROBAUFNAHME



Es gibt fast keinen Hintergrund mehr zu sehen. Man sieht die Gesichtsausdrücke oder irgendein anderes Detail gut. Diese Aufnahmen wirken sehr auf die Emotionen des Zuschauers.

ANHANG 10, Arbeitsblatt zu *Kamerabewegung*

ERGÄNZE DIE FEHLENDEN INFORMATIONEN, BITTE SCHÖN!

BESCHREIBUNG DER SZENE	STANDBILD AUS DER SZENE	WELCHE KAMERABEWEGUNG?	WIE WIRKT SIE? (Millainen vaikutus sillä on katsojaan?)
DIE AMBULANZ BREMST			
LOLA RENNT			
MANNI DENKT NACH			
MANNI IM SUPERMARKT - ER BEDROHT DIE MENSCHEN, DIE AUF DEM BODEN LIEGEN			

FÄLLT DIR NOCH EIN EIGENES BEISPIEL EIN?

--	--	--	--

ANHANG 11, Arbeitsblatt zu *Kameraperspektive*

ERGÄNZE DIE FEHLENDEN INFORMATIONEN, BITTE SCHÖN!

BESCHREIBUNG DER SZENE	STANDBILD AUS DER SZENE	WELCHE PERSPEKTIVE?	WIE WIRKT SIE? (=Millainen vaikutus sillä on katsojaan?)
LOLA RENNT			
LOLA RENNT			
DIE ZEIT IST FAST UM			
DER ÜBERFALL; MANNI BEDROHT DIE MENSCHEN MIT DER WAFFE			
<b>FÄLLT DIR NOCH EIN EIGENES BEISPIEL EIN?</b>			

ANHANG 12, Arbeitsblatt zu *Einstellungsgrößen*

ERGÄNZE DIE FEHLENDEN INFORMATIONEN, BITTE SCHÖN!

BESCHREIBUNG DER SZENE	STANDBILD AUS DER SZENE	WELCHE EINSTELLUNGS- GRÖßE?	WIE WIRKT SIE? (=Millainen vaikutus sillä on katsojaan?)
LOLA RENNT			
MANNI, MIT DER WAFFE			
MANNI IM SUPERMARKT, WARTET NOCH AUF LOLA			
DER ÜBERFALL			
LOLA KOMMT, ABER ZU SPÄT			
<b>FÄLLT DIR NOCH EIN EIGENES BEISPIEL EIN?</b>			

ANHANG 13, Arbeitsblatt zu *Wortschatz*

# Wortschatz

ZU



rennen (rennt, rannte, ist gerannt)  
 das Moped, die Mopeds  
 klauen (klaut, klaute, hat geklaut)  
 los sein (Was ist denn los?)  
 kippen  
 egal  
 der Typ, mon. die Typen  
 nix  
 um/bringen (bringt um, brachte um,  
 hat umgebracht)

erwischen  
 pünktlich  
 die U-Bahn, mon. die U-Bahnen  
 der Penner, mon. die Penner  
 der Konti (der Kontrolleur), mon. die Kontis  
 quatsch  
 der Vertrauentest, die -teste  
 zaubern  
 ab/hauen (haut ab, haute ab, ist abgehauen)  
 dran sein (ist dran, war dran, ist dran gewesen)  
 auf/hören (hört auf, hörte auf, hat aufgehört)  
 die Klappe halten (hält, hielt, hat gehalten)  
 kapiieren (kapiert, kapierte, hat kapiert)  
 dämlich  
 super (alles ist super gelaufen)  
 beschissen  
 kriegen  
 Hast du einen Knall?  
 tun (tut, tan, hat getan)  
 auf etwas/jemanden warten  
 der Boden, mon. die Böden

juosta  
 mopo  
 varastaa  
 tapahtua, olla meneillään  
 kumota, juoda  
 samantekevä, yhdentekevä  
 tyyppi (ihmisestä)  
 ei mitään (vertaa: nichts)  
 tappa

yllättää, saada kiinni  
 täsmällinen  
 metro, maanalainen  
 pummi  
 (lipun)tarkastaja  
 roskapuhetta, „vielä mitä!“  
 luottamustesti  
 loihkia  
 häipyä, mennä pois  
 olla vuorossa  
 lakata, lopettaa  
 pitää pää kiinni  
 tajuta, hoksata  
 tyhmä  
 loistava, loistavasti  
 surkea, kurja  
 saada  
 Onko sulla päässä vikaa?  
 tehdä, puuhata, hommailla  
 odottaa jotakin/jotakuta  
 lattia, maa

WELCHE WÖRTER SIND UMGANGSSPRACHLICH (=puhekielinen) ???  
 KREUZE SIE AN !!!

## ANHANG 14, Schülerbefragung

## Lola rennt -elokuvaprojekti

## Kyselylomake

Marraskuu 2008

1. Olen  tyttö  poika

2. Oletko katsonut aiemmin saksalaisia leffoja?

 En ikinä Joskus muutaman, mm. \_\_\_\_\_ Kyllä, montakin! Esim. \_\_\_\_\_

3. Oletko ollut koulussa aiemmin kielten tunneilla, joilla on käytetty elokuvaa oppimisen välineenä?

 En Kyllä. Mitä tunneilla tehtiin? Kerro lyhyesti:

---



---



---

4. Miltä tuntui katsoa elokuvaa ilman tekstitystä?

 Se ei ollut ollenkaan liian vaikeata, vaan sopivan haastavaa. Se oli hiukan pelottavaa ja melko vaikeaa, mutta pystyin ymmärtämään pääkohdat. Se oli aivan liian vaikeata. Olisin ehdottomasti halunnut lisää ymmärtämistä helpottavia harjoituksia tai tekstityksen.

5. Tunneilla tehtiin erilaisia harjoituksia ja testattiin erilaisia oppimismenetelmiä. Kerro mitä mieltä olit eri harjoituksista ruksimalla mielipidettäsi vastaava symboli.

Elokuvagenreihin tutustuminen	☺	☹	⊗
Genren päättely elokuvamusiikin avulla	☺	☹	⊗
Arvuuttelu elokuvan tapahtumista kuvien avulla	☺	☹	⊗

Kohtauksen katsominen ilman ääntä	☺	☹	⊗
Saman kohtauksen katsominen useaan kertaan	☺	☹	⊗
Leffan mukaisen sarjakuvan teko	☺	☹	⊗
Vuorosanojen yhdistämien oikeaan henkilöön	☺	☹	⊗
Oman jatkon keksiminen tarinalle ("Miten itse hankkisit 50 000 €?")	☺	☹	⊗
Tutustuminen elokuvanteon keinoihin (Kameraperspektive, Einstellungsgröße, Kamerabewegung)	☺	☹	⊗
Elokuvapätkän analysointi käyttäen hyväksi edellä mainittua tietoa (ks. edellinen kohta)	☺	☹	⊗
Sanastotehtävä (puhekielisiä sanoja)	☺	☹	⊗

9. Mitä mielestäsi opit tunneilla? Kerro omin sanoin.

---



---



---

10. Mitä olisit halunnut oppia enemmän? Kerro omin sanoin.

---



---



---

10. Tunnit olivat kokonaisuutena mielestäni...

- liian vaikeita
- sopivan haasteellisia
- liian helppoja.

11. Olisitko halunnut, että tunneilla ja harjoituksissa olisi käytetty enemmän saksan kieltä?

- Kyllä, saksan kielen osuus jäi mielestäni liian vähäiseksi.
- Ehkä, en osaa sanoa.
- En, saksan kielen osuus oli mielestäni oikein riittävä.

12. Heräsikö kiinnostuksesi saksalaisiin elokuvaan?

- Kyllä!       Mahdollisesti.       Ei.

13. Entä voisitko kuvitella harjoittavasi kielitaitoasi katsomalla saksalaista elokuvaa omin päin ja mahdollisesti liittää siihen joitakin oppimista tukevia harjoituksia (kuten tekstittämyys, saman kohdan katsominen moneen kertaan, sanastotehtäviä, jne.) ?

- Joo, miksei?!       En oikeastaan.

13. Haluaisitko toistekin elokuvaan liittyviä opetusjaksoja ja tehtäviä?

- Kyllä       Ehkä       En

14. Mikä oli opetusjaksossa kivaa/hyvää?

---

---

---

---

15. Mistä et opetusjaksossa pitänyt?

---

---

---

---

😊 😊 😊 **SCHÖNEN DANK FÜR DEINE MÜHE** 😊 😊 😊



## ANHANG 15, Lehrerinterview (1/9)

1

1 Lehrerinterview, 28.11.2008

2

3 I=die Interviewerin

4 S=die Interviewte

5

6

7 I: Zuerst möchte ich wissen, was für eine Erfahrung du als Lehrerin hast, z.B. wie  
8 lange du gearbeitet hast usw.?

9

10 S: Ich habe jetzt ungefähr 5 Jahre verschiedene Vertretungen gemacht, an verschieden  
11 Schulen, also an gymnasialen Oberstufen, Oberstufenschulen und auch Unterstufen  
12 und allen möglichen ... unterrichte ich seit Anfang dieses Herbstes oder Semesters  
13 sieben Stunden pro Woche an der Oberstufe Sampola. Ich habe drei Deutsch-Gruppen  
14 und dazu arbeite ich noch an der gymnasialen Oberstufe Kaleva, wo ich insgesamt  
15 drei Kurse habe. Ja.

16

17 I: Okei. Hast du früher mal mit Videos oder mit Spielfilmen gearbeitet, also mit den  
18 Schülern?

19

20 S: Nicht, würde ich sagen, nicht zielorientiert.

21

22 I: Hast du irgendwelche "ennakkokäsityksiä/-ajatuksia" über das Arbeiten mit den  
23 Filmen gehabt? Was hast du vorher darüber gedacht? Vorstellungen...

24

25 S: Ja, Vorstellungen... Ich habe, also,... Das Arbeiten mit Filmen, also, ich habe das  
26 immer als eine gute Möglichkeit angesehen und, und auch als eine interessante Weise  
27 also verschiedene Sachen hervorzubringen. Übrigens, also eigentlich gleichzeitig mit  
28 diesem Projekt habe ich, habe ich mit einem Spielfilm gearbeitet. Quatsch! Ich habe  
29 nämlich mit der neunten Klasse *Good bye, Lenin!* angesehen und also wir haben uns  
30 aus zeitlichen Gründen, haben wir zuerst den Film angesehen und danach hatte ich  
31 den Schülern ein Quiz vorbereitet über die DDR. Vor dem Film hatte ich, hatte ich sie  
32 über ihr Vorwissen gefragt, und wir haben also ein bisschen über die DDR  
33 gesprochen, so was sie darüber wissen und so, und dann hatte ich auch so eine  
34 Phantasieaufgabe, also mit denen gemacht, also wie wäre es wenn man also Tampere  
35 und Finnland in Zwei teilen würde und wen könntest du zum Beispiel nicht mehr  
36 treffen und welche Hobbys müsstest du aufgeben und so weiter. Und, ja, das  
37 Feedback war gut und also sie, die Schüler, haben geschrieben, das sei etwas ganz  
38 anderes gewesen, so etwas hatten sie noch nie gemacht und sie hatten viel gelernt über  
39 die DDR. Eine Schülerin meinte, ja das hatten wir letztes Jahr schon in der  
40 Geschichte. Aber ich glaube, ja, es war... Also es gibt viel zu verbessern, aber ich  
41 glaube, wenn man also diese Filme behandelt, auch irgendwie in der Stunde, dass  
42 dann die Schüler an viel mehr darüber also sonst ist es nur ein... also sonst machen sie  
43 sich keine Gedanken darüber, sie denken nur "ja jetzt schauen wir einen Film und wir  
44 können abschalten, wir müssen gar nichts überlegen".

45

46 Ja, und also, die Vorgesankten oder so, die ich hatte. Also ich wusste, dass es viel  
47 Arbeit also viel Aufwand bedeutet. Ich scheue mich eigentlich nicht, weil ich noch  
48 nicht viel gearbeitet habe und so, ich nicht viele Stunden habe, also ich scheue mich  
49 eigentlich nicht davor und ich mach' das auch gern. Es ist doch eine Herausforderung,  
50 also zeitlich und dann auch sich die Aufgaben zu überlegen, und also was für eine

## ANHANG 15, Lehrerinterview (2/9)

2

- 51 Perspektive man da hervorheben kann, wenn man sich nicht so mit Filmen  
52 auskennt. Solche Gedanken.  
53
- 54 I: Wie bist du auf die Ideen gekommen? Ich meine betreffend die Aufgaben, also bei  
55 *Good bye, Lenin!*  
56
- 57 S: Ja, also ich hab' die Ideen von – haha – Marja Jukkola's Pro Gradu-Arbeit. Sie  
58 hatte auch so ein Quiz, und sie hatte diese Aufgabe, wo Tampere und Deutschland in  
59 Zwei geteilt wurde, und ich hatte auch von Tuula Pantzar über diese Idee gehört und  
60 ich habe sie ein bisschen modifiziert und ich hab' dann auch andere Sachen  
61 eingebaut, zum Beispiel Relativsätze, und also das war die Grammatik, die wir  
62 behandelt hatten. Und dann hab' ich auch das, was ich selber von der DDR wusste,  
63 ich hab' da mal einen Kurs besucht, und hab' ich das erzählt, was ich, was mir da in  
64 den Sinn kam. Ja.  
65
- 66 I: Gut. Und dann ein bisschen über unser Projekt, über unser gemeinsamen Projekt.  
67 Wie hat das Projekt dir so gefallen, also im großen und ganzen. So, war das deiner  
68 Meinung nach gelungen oder, so, deine Meinung im großen und ganzen.  
69
- 70 S: Ja, ich würde sagen, das war sehr gelungen, ja. Also, erstmal merkte man, dass  
71 auch die Schüler waren, es war etwas ganz Neues, Anderes für sie, und ich fand auch  
72 also, dass es ein sehr vielseitiges Programm war, was wir hatten, und es gab viel, also  
73 es wurde mit dem Film gearbeitet, es wurde mit der Sprache gearbeitet. Und ja, also  
74 wenn, natürlich man muss immer bedenken, mit solchen Gruppen, also bei  
75 Oberstufenschülern, die... Also, auch wenn man so ein schönes Projekt hat und so,  
76 zum Beispiel manche Schüler hatten nicht alles fertig gemacht und manche brauchten  
77 viel Zeit zum Einkleben, usw. Und das muss man halt, das ist halt die Realität, dass  
78 nicht alles abgeschlossen werden kann, und so jeder trägt dann sein eigenes Erlebnis  
79 davon weg, aber ich glaube doch, dass es so, es hängt natürlich immer vom Schüler  
80 selbst ab, auch wie was er macht, aber von uns aus, würde ich sagen war gut. Und  
81 also von Seiten der Schüler war im großen und ganzen gelungen.  
82
- 83 I: Als Nächstes würde ich fragen, was deiner Meinung nach gelungen ist und was  
84 nicht, und vielleicht einige Begründungen dazu.  
85
- 86 S: Ja, wir hatten ja...  
87
- 88 I: Zum Beispiel ein Beispiel.  
89
- 90 S: Ein Beispiel von dem, was vielleicht nicht gelungen war, also unsere zeitliche  
91 Planung war manchmal so dass wir halt, für die erste Stunde hatte ich die Aufgaben  
92 nicht ganz verinnerlicht, also was genau, oder was ist der nächste Schritt und so, aber  
93 das ist dann wiederum, ...ich weiß nicht, ob das wirklich ein Problem wurde, ich  
94 glaube nicht  
95
- 96 I: Ich glaub' nicht auch  
97
- 98 S: Ja. Und außerdem ist das auch Realität.  
99

## ANHANG 15, Lehrerinterview (3/9)

3

- 100 I: Stimmt. Und es hängt auch ein bisschen von mir ab, auch, weil... Irgendjemand,  
101 also eine andere Person die Planung gemacht hatte, also nicht du selbst, wenn du es  
102 wirklich selbst gemacht hättest  
103
- 104 S: Jaja, dann hätte, dann würde ich die Aufgaben besser kennen.  
105  
106 ...  
107
- 108 S: Ja, also was gelungen war und was nicht gelungen war. Ja, dann gehen wir mal  
109 zum Gelungenen. Ich muss mir noch überlegen, ob es was gab, was... Also was mir  
110 jetzt in den Sinn gekommen ist, ist also diese Kamerabewegung und  
111 Kameraperspektive, diese. Ich fand das war halt einfach genug als Methode zu  
112 verstehen, und eigentlich etwas was ganz alltäglich ist. Obwohl man zuerst denken  
113 würde, das ist doch nichts Neues, aber wenn man das auf den Film bezog und guckte,  
114 und wirklich diese Beobachtungsaufgabe, und dass, die Kids dann, die haben ja  
115 gesehen, also guck mal, da wird das, also der Schwank, oder Schwenk gebraucht, und  
116 da gibt's die Vogelperspektive und ja, das könnte deswegen sein, oder gut. Also da  
117 gab es auch Unterschiede mit den Gruppen, ja, und von dem her war es halt so, dass  
118 eine Gruppe vor allem nicht, also einfach nicht sehr aktiv war, aber, ja, es war also,  
119 und ich finde, dass war so eine, diese Methoden, die hervorzunehmen, da gibt es also  
120 unendlich viel daraus zu schöpfen. Und auch jetzt wo wir den Film angesehen haben  
121 als Ganzes hab' ich selber bemerkt, dass ich darauf geachtet habe, was das jetzt zum  
122 Beispiel für ein, also, ob es eine Totale ist, oder, ob es eine Nahaufnahme, und. Ich  
123 glaube, dass ist auch etwas, was ihnen geblieben ist, und ich habe auch das Gefühl, es  
124 gab einige Schüler, die wirklich sehr sehr interessiert und voll mit dabei waren, also  
125 die vielleicht sonst nicht, sonst nicht so aktiv sind.  
126
- 127 I: Meinst du jetzt die heutige Stunde, wenn wir den Film angeschaut haben oder  
128 meinst du als Ganzes?  
129
- 130 S: Ja, also über heute kann ich nicht viel sagen, weil also es war ja zuschauen, ja, aber  
131 die zwei vorigen Stunden, also ja, an vielen Stellen gab es wirklich sehr, sehr schöne  
132 und sehr genaue Beobachtungen von Seiten der Schüler und auch solche Ideen, die sie  
133 bekommen, also die sie geäußert haben. Das war sehr schön und auch, also es war  
134 interessant zu sehen, wie sie die Bilder, jeder hat sie ein bisschen anders geordnet und  
135 eine andere Logik gefunden. Ja, also, es war sehr vielseitig.  
136
- 137 I: Denkst du, dass bestimmte Arten von Aufgaben besser funktioniert haben, also, als  
138 die vielleicht andere Arten von Aufgaben? Also zum Beispiel, wenn die Schüler  
139 selber etwas ausdenken brauchten, oder dann zum Beispiel die, so eine Aufgabe, wo  
140 sie die ... also luova tehtävä versus kirjallinen?  
141
- 142 S: Ja, also, in allen Aufgaben waren sie ein bisschen langsam und, gut, also die  
143 Mädchen zum Beispiel brauchten so viel zum Einkleben und solche Sachen, aber ich  
144 glaube schon, dass solche Aufgaben, wo sie etwas selber gestalten, also zum Beispiel  
145 diese Sprechblasen, das war irgendwie sehr schön, also ja, ich würde sagen, ich hab'  
146 schon das Gefühl, wenn sie selber etwas machen, dass sie dann... Aber auf der  
147 anderen Seite, ja ich weiß nicht, ob sie dann... eh... ja.  
148

## ANHANG 15, Lehrerinterview (4/9)

4

149 I: Okay, du brauchts also nichts mehr dazu zu sagen. Jetzt könnten wir die  
150 verschiedenen Aufgaben so durchgehen. Also es gibt hier die verschiedenen  
151 Filmgenres, die wir also aufgrund der Erklärungen durchgegangen sind. Was hast du  
152 darüber gedacht?

153  
154 S: Vor der Aufgabe hab' ich gedacht, dass die Sprache ziemlich schwierig sein  
155 könnte, aber das ist ja ganz prima gelaufen, und ich finde es auch gut, dass sie viele,  
156 dass sie nicht immer nur Texte in einem gewissen Sprachniveau bekommen, sondern  
157 dass es auch manchmal um ein bisschen schwereren, schwierigeren Text geht, und  
158 manchmal hat man dann einfacher, und kürzere Sätze. Aber das ging ja dann gut, und  
159 das war auch eine schöne Einleitung zum Film. Also nicht das man gleich mit dem  
160 Film anfängt, sondern ein bisschen so, sich in die Welt des Filmes so, eh, langsam  
161 nähert. Ja, so das sie sich ein bisschen Vorerwartungen zu Sachen machen konnten.  
162 Das war gut. Und genauso die Filmmusik, und das war etwas, beide Aufgaben waren  
163 auch etwas ganz anderes, als sie sich sicher gewohnt sind aus dem Deutschunterricht.  
164 Das man auch so etwas machen kann. Und es war auch zeitlich nicht zu aufwendig,  
165 also vor allem die erste Stunde, da haben wir so viele verschiedene Aufgaben  
166 gemacht. Und auch die nächste Aufgabe, wo sie sich also Hypothesen bilden sollten,  
167 was für, was im Film passieren wird, da hatten wir ganz lustige Ideen. Der Penner ist  
168 der biologische Vater von Lola, und das war irgendwie, schön, dass sie... Ich mochte  
169 das auf jeden Fall, und die Schüler auch.

170  
171 I: Ja, und danach haben wir eine Sequenz ohne Ton angeschaut. War das deiner  
172 Meinung nach behilflich, oder gut überhaupt?

173  
174 S: Ja, also ich finde es gut. Ich fand die Aufgabe gut, weil sie schon, also dadurch  
175 sahen, was passiert, also nur das Bild, aber einige Schüler haben vielleicht das dann  
176 halt... Gut, alle haben das schon ziemlich gut zugeschaut, aber es kann sein, dass sie  
177 selber nicht genau verstehen, also doch nicht. Oder ich weiß nicht. Vielleicht nicht  
178 alle, oder dachten... Oder vielleicht hatten sie halt nur im Kopf, ja wieso können wir  
179 nicht den ganzen Film mit Untertiteln angucken, und damit basta. Aber, das man also  
180 wirklich damit arbeiten sollte, und sich ein bisschen überlegen, aber ich fand das gut,  
181 weil man also ohne Ton auch sieht, wie viel das Bild eigentlich erzählen kann. Und  
182 man achtet sich auf viel, auf ganz andere also Einzelheiten, die man sonst nicht sehen  
183 würde. Und das ist eine ganz andere Geschichte ...derweise.

184  
185 I: Und recht viel haben sie auf jeden Fall herausgefunden.

186  
187 S: Ja, ja.

188  
189 I: Fast die ganze Vorgeschichte. Ein bisschen haben sie da gekichert, und so, weil es  
190 war etwas Anderes.

191  
192 S: Gehört dazu. Ja.

193  
194 I: Und wir haben auch die Methode verwendet, dass wir die Sequenz mehrmals  
195 anschauen. War das deiner Meinung nach nützlich?

196  
197 S: Ja. Also, beim zweiten Mal... War das vor dem zweiten Mal, wo sie die Bilder  
198 geordnet hatten? Ja. Und dann sollten sie, beim zweiten Mal etwas aufschnappen, was

## ANHANG 15, Lehrerinterview (5/9)

5

199 die Leute da sagen. Und das dritte Mal konnten sie das nochmal vervollständigen. Ich  
200 fand das, ich fand das also sehr nützlich und zweckmäßig, das man sich wirklich also  
201 auf eine Sequenz konzentriert und nach einem Mal kann man sich nicht mehr daran  
202 erinnern, nicht so genau. Und beim zweiten und dritten Mal kann man sagen, ja jetzt  
203 gibt es schon genug Wiederholung, jetzt irgend... diese Sprechblasen hätten ausfüllen  
204 können sollen, was ja nicht bei allen der Fall war. Aber ich glaub' die hatten einfach  
205 so viel Zeit für das Einkleben gebraucht, und zum Schwärmen.  
206  
207 I: Ja, komischerweise ja.  
208  
209 S: Ja, oder vielleicht einfach nur typischerweise. Also, das ist ja, wir hatten ein, so  
210 dass das Programm war schon voll, also die Zeit wurde..., also es war gut eingeteilt  
211 und sie wurde gut genutzt, aber ich finde das nur gut, so dass sie merken, dass sie  
212 nicht den ganzen Tag, um das zu machen. Und manchmal ist das bei mir ein bisschen  
213 das Problem, dass ich den die Zeit gebe. Ja. Gut, es ist gut ein bisschen... Weil es ist  
214 dann so, wenn jemand eine halbe Stunde schwärmen kann, oder träumen kann, dann  
215 kann er das auch das für den Rest des Tages tun. Das hat auch keinen Sinn, zu warten.  
216 Mm. Und das war alles, und auch die ... mikä on vuorosana ...  
217  
218 I: Sätze?  
219  
220 S: Die Sätze, die man kombinieren sollte zur richtigen Person, ja. Das war, das hatten  
221 wir angefangen zum Schluss, und das sollten sie zu Hause fertig machen.  
222  
223 I: Nee, nicht zu Hause, sondern  
224  
225 S: am Ende der Stunde.  
226  
227 I: Die meisten haben das eigentlich nicht getan. Viele Schüler hatten leere Papiere.  
228  
229 S: Ja. Und ich weiß, ich hab', mit einem Mädchen hab' ich das zusammengemacht,  
230 und sie hatte die zum größten Teil falsch verbunden. Ja gut, also nicht alle waren  
231 ganz, so nicht ganz klar, aber ich glaube, die hatten einfach nicht die Geduld das zu  
232 machen. Aber es diente meiner Meinung nach also dem, dass also einmal noch die  
233 Ereignisse zu wiederholen, was da passiert war, und das sie dann auch diese einige  
234 Schlüsselsätze auf dem Papier haben.  
235  
236 I: Ja, und wir haben auch... Also du hast die Übersetzungen, also die, also was sie  
237 bedeuten, also du hast die mit den Schülern durchgegangen  
238  
239 S: Ja, und sie hätten das können sollen. Die sind einfach so phlegmatisch. Aber da  
240 kann man auch nichts machen. Man kann denen das bieten, und wenn sie dann nicht...  
241 Ich weiß nicht was da das Problem ist. Wenn sie das nicht... Wenn sie nicht so viel  
242 machen können, dann kann man ihnen auch nicht mehr helfen. Haha, oder... Hm.  
243  
244 I: Einerseits, ist es eine Frage von Kontrol, also wenn irgendwelche Aufgabe nachher  
245 sehr "tarkkaan", sorgfältig kontrolliert werden, dann tun sie das auch, vielleicht, etwas  
246 besser. Oder wenn sie etwas schriftlich machen sollen, dann, tun sie das wieder etwas  
247 besser im Vergleich zu dem, wenn sie etwas nur mündlich mit dem Partner tun sollen.  
248

## ANHANG 15, Lehrerinterview (6/9)

6

- 249 S: Ja, ja, das ist schon vermutlich, ja diese Kontrolle. Aber sie wussten ja, dass das  
250 Portfolioheft eingesammelt wird. Oder haben sie das irgendwie nicht begriffen? Ich  
251 weiß nicht.  
252
- 253 I: Okay dann kommt die Aufgabe, wo sie.. ja, wie sie selber 100.000DM sammeln  
254 würden?  
255
- 256 S: Ja, das fand ich lustig, also eine lustige Aufgabe. Aber ja, sie, ja so viele hatten ja  
257 so, irgendwie eine Bank überfallen. Ich weiß nich, ob ihnen dann also der Mut fehlte,  
258 erstens also neue Ideen zu bringen, oder dann auf Deutsch zu formulieren, oder ob  
259 dann Wortschatz fehlte, oder eigentlich... ja, es gab eigentlich nicht so viele...  
260
- 261 I: Variante  
262
- 263 S: Ja. Einige, aber...  
264
- 265 I: Ja, einige richtig gute.  
266
- 267 S: Ja, aber die kamen dann noch wieder von diesen aktiven Schülern, aber... Ja. Das  
268 ist natürlich eine Aufgabe, die... ja, das war etwas, was also wieder etwas von ihnen  
269 selbst aus geht, wo sie also alles mögliche Sachen also sagen können, und wir hatten  
270 ja vor der Aufgabe gesagt, dass es wäre drei verschiedene Ausgangsmöglichkeiten,  
271 die wir sehen werden, und, es war ja eine persönliche Meinung, also eine persönliche  
272 Übung. Ja, und das war so, wir haben nicht so viel Zeit dafür benutzt, also wenn da  
273 mehr Ideen aufgekommen wären, dann hätte man noch mehr darüber sprechen  
274 können, aber jetzt war es halt nicht so lange. Ja, und dann, diese...  
275
- 276 I: Von diesen Übungen haben wir schon gesprochen.  
277
- 278 S: Ja, also zwei von den drei Gruppen, also die Gruppen mit der Einstellungsgröße  
279 und Kamerabewegung, die haben ja sehr schön gearbeitet, und die haben das auch  
280 sehr schnell gemacht, aber dann war die dritte Gruppe, die, ganz links, die haben ja  
281 also ewig gebraucht und die haben irgendwie gar nicht...  
282
- 283 I: Einige von denen haben ganz schön gearbeitet.  
284
- 285 S: Ja, also ein Mädchen hat dann das aufgebracht, das es, in einer anderen Serie, zum  
286 Beispiel in *Lost* von oben nach unten filmt und dann in *Hero* von unten nach oben.  
287 Aber war auch irgendwie nachdem ich nachgefragt hatte, irgendwie, und sehr lange  
288 gefragt hatte, ja wie geht es jetzt in diesen, was sind jetzt die Vogelperspektive und  
289 Froschperspektive... Ja, und als sie das zusammenfassen mussten, da haben sie auch  
290 nicht, das nicht so klar gemacht. Und auch die anderen Gruppen irgendwie haben sehr  
291 leise gesprochen. Und die anderen waren nicht ruhig. Das war ein bisschen blöd. Also  
292 deswegen weiß ich nicht, ob die dann, oder wie die dann das mitbekommen haben.  
293
- 294 I: Vielleicht nicht so sehr gut, aber... vielleicht das Wichtigste ist, dass sie wenigstens  
295 ihre eigene, also, ihren eigenen Teil mitbekommen haben.  
296
- 297 S: Ja, genau. Das haben sie auch. Und einige vielleicht auch dann von den anderen.  
298 Und, ja, natürlich, wenn man jetzt allen, dann zuletzt noch die übrigen, also,

## ANHANG 15, Lehrerinterview (7/9)

7

- 299 Perspektiven auch noch auf Folie geben würde, es wäre natürlich nicht schlecht, wenn  
300 sie es hätten, aber es wäre ein bisschen viel  
301  
302 -----  
303  
304 I: Okay, und dann noch die letzte Übung die wir heute gemacht haben, also das  
305 Wortschatz, die nicht besonders gut geklappt ist wegen der Zeit und einiger Schüler,  
306 die die Übung nicht sorgfältig gemacht hatten. Aber so ungefähr, was hast du über die  
307 Aufgabe gedacht?  
308  
309 S: Ich finde, es ist gut, dass sie auch noch ein Wortschatz bekommen über den Film  
310 und dann dass es so viele umgangssprachliche Wörter darin gab, weil das ist ja der  
311 alltägliche Sprachgebrauch und der auch den Jugendlichen nahe liegt und so, und dass  
312 das auch richtige Sprache ist, und nicht nur irgendeine Sprache, die man in der Schule  
313 nur korrigieren möchte, also und soll. Obwohl natürlich ich hab' dann gebeten, dass  
314 sie gucken, was dann das schriftsdeutsche Wort ist, aber...  
315  
316 I: Äquivalent, ... so, dass sie können es, also, ... "erottaa"  
317  
318 S: ja, auseinander halten, und es war auch, ... ja genau, so dass sie auseinander halten  
319 können, in welchem Kontext sie welches Wort gebrauchen können und dann auch,  
320 also einfach noch eine zusätzliche Übung zum, also den Wortschatz auszuweitern, und  
321 das ist auch etwas was ich sonst häufig mache, wenn es eine, bei einer  
322 Wortschatzübung, dass ich dann mehrere Synonyme oder ähnliche Wörter dann  
323 aufführe. Das ist also nicht so, dass es nur ein richtiges Wort gibt.  
324  
325 I: Was denkst, dass die Schüler gelernt haben?  
326  
327 S: Ja, also ich glaube, dass ihnen, also wenn es ihnen so gegangen ist wie mir, und ja  
328 so glaub' ich, dass bestimmt das geblieben ist, also mit den Perspektiven und ja dass  
329 sie... Ich weiß nicht, wie häufig sie so ein Film genau analysiert haben. Also,  
330 bestimmt haben die alle sehr sehr viele Filme gesehen, aber über wie viele Filme  
331 haben sie sich mehr Gedanken gemacht. Und ich glaube schon, das sie dann hiervon,  
332 also nach dieser Übung haben sie wenigstens die Möglichkeit dann, also vielleicht  
333 auch mal wenn sie einen Film ansehen, sich zu überlegen, was ist hier die Aussage,  
334 oder. Und ich finde auch, also der Film war gut so, weil es vielleicht vom Stil her die  
335 Jugendlichr anspricht, ja. Und, eine Schülerin hat ja gemeint, dass Lola sehr viel  
336 gerannt ist. Aber, ja.  
337  
338 I: Was denkst du, war die... war die allgemeine Niveau der Stunde, war es zu  
339 schwierig für die Schüler oder denkst du, dass sie... also war es zu herausfordernd,  
340 sprachlich oder hätten sie das irgendwie... "selvitä siitä"  
341  
342 S: Ich glaube, es war sprachlich, also es war vom Niveau her gut, es gab, meiner  
343 Meinung nach, genug Herausforderung, aber genau also durch die Wiederholung und  
344 Aufgaben, die das also unterstützten, das Verstehen.  
345  
346 I: Gab es genug Unterstützungen?  
347

## ANHANG 15, Lehrerinterview (8/9)

## 8

- 348 S: Ja, ich finde auf jeden Fall, dass es genug Hilfsmittel gab, aber dann, ist natürlich  
349 immer die Frage, ob die Schüler selber diese Hilfsmittel, also, gebrauchen, oder. Also,  
350 manchmal, ja, hat man das Gefühl, dass sie nicht ... [*nicht klar*] ... wir jetzt diesen  
351 Abschnitt ohne Ton angucken, das könnte mir jetzt helfen. Aber eigentlich haben sie  
352 dann ziemlich gut, und auch... Was in dem Abschnitt gesagt wurde, das war ja auch  
353 nicht..., das war ja schnell gesprochen, aber diese Schlüsselsätze waren eigentlich sehr  
354 kurz, und zum Beispiel die Tasche wurde sehr oft wiederholt, und so, es gab, zum  
355 Beispiel "der Penner" – solche Wörter haben die aufgeschnappt. Also es gab  
356 Wiederholung, und so.
- 357
- 358 I: Okay, denkst du, dass du in der Zukunft wieder mit Filmen arbeiten wirst?
- 359
- 360 S: Auf jeden Fall, ja. Und auch also, mir wird, also diese Vorlage wird mir helfen,  
361 also ein Film selber auch anzugehen, und es gibt doch... Es wird mir Ideen geben,  
362 also, wie ich... was man alles machen könnte, und, ja. Ich glaube, das ist ein guter  
363 Anfang.
- 364
- 365 I: Schön. Das wollte ich noch fragen, ob deiner Meinung nach gut mit Schülern dieser  
366 Niveau mit solchen Aufgaben... Kysynpä suomeksi tässä välissä, onko sinun  
367 mielestäsi ihan ok, että tällä tasolla olevat oppilaat työskentelevät tuollaisen leffan  
368 kaa, et onko tää ihan käypä työskentelytapa, silloin kun kieltä ei vielä osata tuon  
369 enempää?
- 370
- 371 S: Auf jeden Fall. Diese Schüler haben, das ist A-Deutsch und sie haben Deutsch  
372 schon seit der dritten Klasse, und, ja. Also, es ist nicht nötig, jedes einzelne Wort zu  
373 verstehen, und hier war es auch, also es war vereinfacht, es war nicht irgendwie, dass  
374 sie den ganzen Film ohne Untertitel ansehen müssten, oder wer weiß was. Und es gibt  
375 ja halt,... Vom Film kann man auch viel mehr lernen, also Kultur, es kann also auch  
376 motivieren, und Interesse für die Kultur wecken, und über deutsche Filme im  
377 Allgemeinen, und, ja, in diesem Film gab es nicht unbedingt so viel also halt Kultur,  
378 aber authentische Sprache. Also auf jeden Fall sehr gut.
- 379
- 380 I: Möchtest du deine eigenen Aufgaben zu Filmen vorbereiten oder möchtest du gerne  
381 irgendwelche fertige Materialien bekommen?
- 382
- 383 S: Also natürlich mit fertigen Materialien ist es immer ein bisschen schwierig, weil  
384 die, ja, also, die meisten sind halt irgendwie zu schwer, und außerdem man muss sie  
385 immer an Gruppen anpassen. Und dann auch ob eine gewisse Aufgabe durchführbar  
386 ist mit einer bestimmten Gruppe, ist auch eine Frage. Aber solche fertigen Materialien  
387 können einem natürlich Ideen geben. Also Ideen, würde ich sagen, sind schon  
388 willkommen. Vielleicht solche Sachen, wie, zum Beispiel ich weiß nicht so viel über  
389 Film, und das ist eigentlich, es wäre nützlich, wenn man genau solche einfachen  
390 Sachen, die man hervorheben, zum Beispiel, jetzt wenn man einen Film hat, worauf  
391 könnte man sich in dem Film anwenden. Eignet es sich zum Beispiel für jetzt halt,  
392 oder wie könnte man, ja, ... also, zum Beispiel in diesem Film war die Arbeit mit der  
393 Kamera, das war sehr gut genau. Und genau in diesem Abschnitt war das sehr  
394 gelungen, weil das da alles vorhanden war, aber ob ich selber dann, also diese Sequenz  
395 auszuwählen und dann zu gucken, ja wo gib's das, und dann all diese Bilder Suchen  
396 vom Internet – das ist alles sehr aufwendig. Und ich verstehe schon, dass... Vielleicht  
397 könnte man das einmal im Jahr, oder zweimal im Jahr so was machen, und dann



## ANHANG 15, Lehrerinterview (9/9)

9

398 könnte man es nochmal verwenden und immer wieder verbessern, und so langsam  
399 würde man sich dann so ein, ... und dann würde es sicher auch einfacher mit der Zeit  
400 so etwas zu machen, aber natürlich braucht es Aufwand und es gibt immer... Also es  
401 ist schon verständlich, dass nicht alle Lehrer dann das Interesse dafür haben, aber ja.  
402 In dem Sinne ja, wieso nicht. Fertiges Material, aber genau wenn es nicht das eigene  
403 ist, ist dann Gefahr da, dass es doch dann oberflächlich bleibt. Und dass dann der  
404 Lehrer, wenn er denkt, ja das ist fertiges Material und ich muss gar nicht so viel Mühe  
405 geben, und dann ist es die Gefahr da, dass halt das irgendwie auch dem Lehrer unklar  
406 ist und auch den Schülern unklar bleibt. Oder ich würde mir das jedenfalls so  
407 vorstellen. Das ist doch dann immer die eigene, eigenen Einsätze auch fordert.  
408  
409 I: Fällt dir noch etwas ein, was du gerne hervorbringen möchtest?  
410  
411 S: Eigentlich im Moment nicht. Aber ich bin sehr zufrieden, danke dir.  
412  
413 I: Danke, *[Name der Lehrerin]*. Das war sehr schön, vielen Dank.